

ДЕПАРТАМЕНТ ОБРАЗОВАНИЯ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ  
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ

---

БЮДЖЕТНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
ХАНТЫ-МАНСИЙСКОГО АВТОНОМНОГО ОКРУГА – ЮГРЫ  
«СУРГУТСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

# **НАУКА И ИННОВАЦИИ XXI ВЕКА**

*Сборник статей по материалам  
V Всероссийской конференции молодых ученых  
30 ноября 2018 г.*

**Том III**

Сургут  
Издательский центр СурГУ  
2018

УДК 001(063)  
ББК 72  
Н34

Н34 **Наука и инновации XXI века** : сборник статей по материалам V Всероссийской конференции молодых ученых (г. Сургут, 30 ноября 2018 г.) ; в 3 т. – Сургут. гос. ун-т. – Сургут : ИЦ СурГУ, 2018. – Т. III. – 184 с.  
ISBN 978-5-89545-503-6

**Редакционная коллегия:**

Ю. Р. Варлакова, канд. пед. наук, доцент  
А. В. Демчук, канд. пед. наук, доцент  
Т. Ю. Денисова, канд. филос. наук, доцент  
М. Н. Мальков, канд. биол. наук, доцент  
В. К. Нехайчик, канд. юрид. наук, доцент  
Е. С. Шамухаметова, канд. психол. наук, доцент

В сборнике статей представлены материалы конференции, подготовленные на основе научных исследований молодых ученых – преподавателей и аспирантов Ханты-Мансийского автономного округа – Югры и других регионов Российской Федерации, а также Республики Казахстан и Республики Беларусь. Публикации в третьем томе посвящены актуальным вопросам психологии и педагогики, философии, физической культуры и спорта, а также лингвистики.

Адресована научным работникам, преподавателям, аспирантам и студентам высших учебных заведений.

УДК 001(063)  
ББК 72

ISBN 978-5-89545-503-6

© БУ ВО «Сургутский государственный университет»

## СОДЕРЖАНИЕ

### ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

<i>Баймуратова Р. С.</i> Развитие творческих способностей у младших школьников посредством использования нетрадиционных видов и техник рисования .....	6
<i>Балягов В. Р.</i> К вопросу о современных технологиях виртуального обучения навыкам практических действий с использованием трехмерного моделирования .....	10
<i>Барковская Е. П.</i> Характеристика уровней развития методической компетентности преподавателя вуза .....	14
<i>Безмянная А. Д.</i> Актуальные проблемы формирования профессиональных компетенций при подготовке студентов по профессии «мастер по обработке цифровой информации» в политехническом колледже .....	16
<i>Близнюк И. А.</i> Методическая организация совместной образовательной деятельности в начальной школе .....	21
<i>Богданова А. В., Рождественская Е. А., Морозов А. М.</i> Исследование памяти у студентов ТГМУ .....	23
<i>Буеров А. С.</i> Технология робототехники как средство формирования конструкторской компетенции студентов педагогического образования .....	25
<i>Витвицкий П. А.</i> Поведенческие риски здоровья у старшеклассников .....	27
<i>Гаврилов М. В., Гаврилова Н. В.</i> Характеристика педагогических условий развития коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе .....	29
<i>Гарипова З. Ф.</i> Особенности эмоционально-волевой сферы обучающихся начальной школы с задержкой психического развития .....	33
<i>Герасимов А. А., Джафаров В. Т., Хорак К. И.</i> Образ современного врача в глазах сми в России и в мире .....	38
<i>Ельмендеева М. А., Кобякова М. А.</i> Средства автоматизированного проектирования и трехмерного моделирования как условие формирования основ проектно-конструкторской компетенции учащихся .....	40
<i>Козин С. В.</i> Исследование междисциплинарности в профессиональной социальной работе: практика .....	44
<i>Козин С. В., Медведева О. А.</i> Исследование опыта социальной поддержки неполных семей в Ростовской области .....	48
<i>Козин С. В., Медведева О. А.</i> Роль социологического знания в процессе обучения социальных работников .....	52
<i>Козин С. В.</i> Значение междисциплинарности в процессе обучения по специальности/направлению социальная работа .....	55
<i>Коневских О. В.</i> Использование технологии смешанного обучения в системе дополнительного образования младших школьников .....	59
<i>Коневских О. В.</i> Школьная библиотека как источник современных инструментов и технологий педагогической деятельности .....	64
<i>Литовченко А. С., Чеснокова Н. Е.</i> Обучение иностранному языку студентов инженерных специальностей на основе активных методов .....	66
<i>Мартынова Э. С.</i> Анализ волонтерской деятельности в городах России: социологический анализ .....	69

<i>Митющенко Е. В.</i> Анализ российской периодической литературы по отдельным вопросам формирования информационной компетенции студентов .....	72
<i>Михайлова Н. Л., Швейд Е. Н.</i> Эмоциональная поддержка подростков как фактор их мотивации к обучению в условиях повышенной психической нагрузки ...	75
<i>Москвина Е. Б., Петрова А. С., Хорак К. И., Морозов А. М.</i> Влияние мультфильмов на детскую психику .....	79
<i>Мукминова Ю. Н.</i> Организационно-педагогические условия дистанционного обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья .....	81
<i>Муллер О. Ю.</i> Исследование мотивационно-ценностного компонента методической готовности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования .....	86
<i>Мусаева Н. А.</i> Психологические особенности цветовосприятия .....	90
<i>Мустафина А. И.</i> Ориентация подростков, направленная на нравственные ценности во внеурочной работе .....	93
<i>Пичуева А. В.</i> Анализ потребностей в обучении иностранному языку для профессиональных целей в рамках подходов lsp и clil .....	97
<i>Пупкова М. С.</i> Формирование художественно-эстетической компетенции в педагогическом образовании бакалавра .....	100
<i>Радченко Г. М., Безымянная А. Д.</i> Формирование профессиональных компетенций по специальности «22.02.06 Сварочное производство» в процессе подготовки и проведения демонстрационного экзамена .....	104
<i>Разуванов А. И.</i> Психологические барьеры у пациентов с имплантированными суставами нижних конечностей, проживающих в условиях города и сельской местности .....	108
<i>Садыкова И. А.</i> Геймификация в обучении .....	112
<i>Сайтханова С. А.</i> Организация производственных практик студентов как процесс формирования профессиональных компетенций высококвалифицированных и востребованных специалистов .....	117
<i>Славитыч Е. А.</i> Проблемы молодых специалистов в образовательном учреждении .....	121
<i>Толмачёва Е. О.</i> Наставничество как инструмент управления и развития школы .....	124
<i>Толмачёва Е. О.</i> Мотивация как детерминирующий фактор регуляции психической нагрузки обучающихся начальных классов в условиях учебной деятельности .....	126
<i>Хохлова Е. В.</i> Криптология как средство развития познавательного интереса обучающихся 5–9 классов общеобразовательной школы на уроках истории .....	129
<i>Царская Т. С., Потоцкая Н. П.</i> Коммуникативные задания как условие создания «квази» ситуации профессионально-ориентированного общения на иностранном языке .....	134

## ФИЛОСОФИЯ И ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

<i>Варыгина Л. Б.</i> Безусловный базовый доход в условиях четвертой промышленной революции .....	141
<i>Гомзяк А. Б.</i> Николай гартман о «слоях» бытия .....	143
<i>Дмитриева А. В.</i> Классическая трансцендентальная метафизика в истории европейской мысли .....	146

---

<i>Ильина А. Ю.</i> Странничество на Руси .....	148
<i>Макеева О. Е.</i> Преображение человека в философии Федорова .....	150
<i>Тухватуллина Е. И.</i> Теория и практика применения информационных технологий по противодействию коррупции при осуществлении государственных закупок .....	154
<i>Шулепова Е. В.</i> Историко-генетические аспекты формирования массового сознания и массового действия .....	157

### ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

<i>Мыльченко И. В., Щербакова А. Э., Каримов Р. Р., Попова М. А.</i> Моделирование индивидуальных программ сохранения здоровья представителей экстремальных профессий в северном регионе .....	161
<i>Чистова В. В.</i> Разработанный комплекс круговой тренировки на основе нормативов всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «готов к труду и обороне» для улучшения физической подготовленности детей с интеллектуальными нарушениями .....	163

### ЛИНГВИСТИКА

<i>Бенская М. О.</i> Варианты представления реалий при переводе рассказа Джека Лондона «love of life» на русский язык .....	166
<i>Грамма Д. В., Вариясова Е. В.</i> Оскорбление чувств верующих: лингвистический аспект .....	170
<i>Дмитрова А. В.</i> Образ России в пространстве американского сериала «Castle» .....	172
<i>Литовченко А. С., Грамма Д. В., Сергиенко Н. А.</i> Языковые особенности слоганов зарубежных рекламных текстов автомобильной тематики .....	174
<i>Мочалкина А. А.</i> Проблема изучения гендера в зарубежной и отечественной лингвистике .....	177
<i>Ситникова А. Ю., Симонова О. А.</i> Лингвистический статус топонимической лексики англо-язычных произведений жанра фэнтези .....	180

## ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА

УДК 37

*Баймуратова Р. С.*

### РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ ПОСРЕДСТВОМ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕТРАДИЦИОННЫХ ВИДОВ И ТЕХНИК РИСОВАНИЯ

Творчество – созидание нового, под которым могут подразумеваться как преобразования в сознании и поведении человека, так и порождаемые им продукты, которые он отдаёт другим. Творческая деятельность возникает не сразу, а медленно и постепенно, развиваясь из более простых форм. На каждой возрастной ступени она имеет своё выражение, каждому периоду детства свойственна своя её форма. Поэтому, творчество – не исключительный процесс, касающийся только отдельных личностей, оно пронизывает жизнь каждого человека, особенно в детстве.

*Ключевые слова:* творчество, нетрадиционные техники рисования, художественная деятельность.

Творческие способности – далеко не новый предмет исследования. Проблема человеческих способностей вызвала огромный интерес людей во все времена. Способности к творчеству, к созиданию нового всегда высоко ценились в обществе. Проблема человеческих способностей вызвала огромный интерес людей во все времена. Когда – то у общества не возникало особой потребности в овладении творчеством людей. Таланты появлялись как бы самостоятельно, люди стихийно создавали литературные шедевры, делали научные открытия, что – то изобретали, удовлетворяя тем самым потребности развивающейся человеческой культуры. В наше время ситуация коренным образом изменилась. Жизнь в эпоху научно-технического прогресса становится всё разнообразнее и сложнее. И она требует от человека не шаблонных, привычных действий, а подвижности, гибкости мышления, быстрой ориентации и адаптации к новым условиям, творческого подхода к решению больших и малых проблем. Если учесть тот факт, что доля умственного труда почти во всех профессиях постоянно растёт, а всё большая часть исполнительской деятельности перекладывается на машины, то становится очевидным, что творческие способности человека следует признать самой существенной частью его интеллекта и задачу их развития – одной из важнейших задач в воспитании современного человека.

Все культурные ценности, накопленные человечеством – результат творческой деятельности людей. И то, насколько продвинется вперёд человеческое общество в будущем, будет определяться творческим потенциалом подрастающего поколения [2, с.54].

Изобразительная деятельность является одним из важнейших способов познания мира и развития знаний эстетического восприятия, так как оно связано с самостоятельной, практической и творческой деятельностью ребенка. Обучение изобразительному искусству в младшем школьном возрасте предполагает решение двух взаимосвязанных задач:

- необходимо пробудить у детей эмоциональную отзывчивость к окружающему миру, родной природе, событиям нашей жизни;
- сформировать у обучающихся изобразительные навыки и умения.

В процессе изобразительного творчества у ребенка совершенствуется наблюдательность, эстетическое восприятие, художественный вкус, творческие способности. Нужно

сказать, что почти все дети рисуют, в дальнейшем же рисованием занимаются очень немногие. А это значит, что в младшем школьном возрасте рисование должно быть не самоцелью, а средством познания окружающего мира. Изобразительное творчество – это отражение окружающего в форме конкретных, чувственно воспринимаемых зрительных образов. Созданный образ (в частности, рисунок) может выполнять разные функции (познавательную, эстетическую), так как создается с разной целью.

Для успешного развития творческих способностей детей необходимы условия, которые выдвигаются на первый план:

- создание положительно – эмоционального состояния при соприкосновении с изобразительным искусством; развитие интереса к изобразительной деятельности;
- введение игровых форм и проблемных задач на занятиях изобразительной деятельности;
- развитие наблюдательности;
- использование наглядности в процессе обучения;
- научить овладению необходимыми для изображения навыками и умениями;
- обучение языку изобразительного искусства, освоение средств и материалов для художественного творчества;
- последовательное усложнение изобразительности, обеспечение перспектив развития детского творчества;
- применение разнообразных материалов и техник работы с ними;
- смена видов деятельности.
- учёт индивидуальных особенности детей.

Успешному развитию детского творчества очень помогает наличие места для занятия художественной деятельностью, где дети самостоятельно выбирают материалы для своей творческой работы.

Огромное влияние на развитие художественных способностей ребёнка оказывает личный пример, помощь, показ, объяснение педагога.

Работа на занятиях ведётся в следующих направлениях:

- от применения наиболее простых видов нетрадиционной техники изображения к более сложным;
- от применения в рисунке одного вида техники к использованию смешанных техник изображения;
- от индивидуальной работы к коллективному изображению предметов, сюжетов нетрадиционной техники рисования [6, с. 23].

Примеры нетрадиционных техник рисования:

- рисование жесткой полусухой кистью;
- рисование пальчиками;
- рисование ладошкой;
- печатками из овощей и фруктов;
- оттиск поролоном;
- оттиск печатками из листьев;
- восковые мелки + акварель;
- рисование мятой бумагой;
- монотипия пейзажная;
- набрызг;
- кляксография с трубочкой;
- тычkovание;
- граттаж;
- применение аппликации в рисунках.

**Методическая особенность использования нетрадиционных техник рисования на уроке ИЗО.** В его начале учитель знакомит детей с тем или иным способом получения

изображения, объясняя и анализируя предложенные образцы работ, а затем демонстрируя применение данной техники на практике.

Применительно к некоторым сложным по выполнению нетрадиционным техникам рисования (граттаж, монотипия) необходимо совместно с классом вывести памятку поэтапного выполнения практической работы, что обеспечит осознанное отношение к заданию [1, с 42]

Оттиск смятой бумагой, кляксография различных видов, набрызг, отпечатки листьев могут быть использованы с целью подготовки листа бумаги к дальнейшему изображению (трава, снежный покров).

В качестве самостоятельных техник, организующих целостную композицию, могут рассматриваться монотипия, граттаж, кляксография, работа восковыми мелками, рисование свечой. Несомненно, использование в структуре одной работы нескольких нетрадиционных техник рисования, с условием соблюдения композиционной целостности, позволяет добиться ее содержательного и технического богатства. Данный вид практической деятельности можно реализовывать на обобщающих уроках рисования, а также на уроках закрепления и повторения знаний, умений и навыков.

Вариативность и художественное разнообразие нетрадиционных техник рисования предоставляют учителю возможность творчески подойти к их отбору применительно к решению учебной задачи конкретного урока изобразительного искусства, учитывая особенности тематической, содержательной, технической сторон художественно-творческой деятельности, а также спектр интересов класса и отдельного ученика, что позволяет сделать учебно-воспитательный процесс желанным, интересным, познавательным [1; 3; 6].

**Особенности развития творческих способностей у детей младшего школьного возраста.** Одним из важнейших факторов творческого развития детей является создание условий, способствующих формированию их творческих способностей. На основе анализа работ нескольких авторов, в частности Дж. Смита [7, с.123], Б.Н. Никитина [10, с.15-16], и Л. Кэррола [8, с.38], можно выделить шесть основных условий успешного развития творческих способностей детей.

Первым шагом к успешному развитию творческих способностей является раннее физическое развитие ребенка: плавание, гимнастика. Затем раннее чтение, счет, раннее знакомство с различными художественными инструментами и материалами.

Вторым важным условием развития творческих способностей ребенка является создание обстановки, опережающей развитие ребенка. Нужно заранее окружить его такой средой и такой системой отношений, которые стимулировали бы его к творчеству. Но нужно сказать, что создание благоприятных условий недостаточно для воспитания ребенка с высоко развитыми творческими способностями, со стремлением к познавательной деятельности. Необходима усиленная работа по развитию творческого потенциала у детей.

Третье, очень важное, условие эффективного развития творческих способностей исходит из самого характера процесса творчества. Он требует максимального напряжения и отдачи сил. Дело в том, что способности развиваться успешнее тогда, когда в своей деятельности человек добивается «до потолка» своих возможностей и постепенно поднимает этот потолок все выше.

Четвертое условие успешного развития таланта заключается в предоставлении ребенку большой свободы в выборе деятельности, в чередовании дел, в продолжительности занятий одним каким-либо делом, в выборе способов и т. д. Тогда желание ребенка, его интерес и эмоциональный подъем послужат гарантией того, что уже большее напряжение ума не приведет к переутомлению, а наоборот пойдет ребенку на пользу.

Предоставление ребенку такой свободы предполагает ненавязчивую, умную, доброжелательную помощь взрослым – это и есть пятое условие успешного развития творческих способностей. Самое главное здесь – не превращать свободу во вседозволенность, а дать подсказку, помочь ребенку найти ответ к поставленной цели. Не нужно делать что-либо за ребенка, если он может сделать сам. Не правильно думать за него, когда он сам может додуматься.



Давно известно, что для творческой деятельности важна комфортная психологическая обстановка и наличие свободного времени. Поэтому, шестое условие успешного развития творческих способностей – тёплая дружелюбная атмосфера в семье и детском коллективе. Очень важно стимулировать ребенка к творчеству, проявлять сочувствие к его неудачам и терпеливо относиться даже к странным идеям несвойственным в реальной жизни.

Развивая у ребенка способности в изобразительной деятельности, важно верить, что художественное творчество не знает ограничений ни в материале, ни в инструментах, ни в технике. Для него художественный материал обладает завораживающей и притягательной силой. Он подсказывает замысел, воздействует на его характер, способствует созданию художественного образа [9, с.89].

Можно сказать, что разнообразие техник и способов рисования способствует выразительности образов в детских работах. Обучение детей нетрадиционным техникам рисования снимает противоречие между замыслами, желаниями детей и их возможностями. Изодетельности становится привлекательной для детей с любыми способностями: они раскрепощены, они проявляют фантазию в своем творчестве. Они переживают удовольствие от того, что с разными художественными материалами и инструментами учатся всякий раз решать задачу разными способами. Дети проявляют наблюдательность, воспринимают мир сложнее и разнообразнее, а использование в изодетельности разнообразных материалов и инструментов позволяет ребенку воздействовать, преобразовывать и тем самым успешнее постигать и себя, и окружающий мир [5, с.24].

Педагоги часто ищут способы оживления процесса обучения, стараются разнообразить формы объяснения и обратной связи с детьми. Разумеется, никто не требует отмены традиционного урока как основной формы обучения и воспитания детей. Речь идет об использовании в разных видах учебной деятельности нестандартных, оригинальных приемов, активизирующих всех учащихся. Тем самым повышается интерес к занятиям и вместе с тем обеспечивается понимание и усвоение учебного материала с учетом, конечно, возраста и способностей обучающихся.

## Литература

1. Астахов А. И. Воспитание творчеством. – М., 2006. – 98 с.
2. Выготский Л. С. Психология искусства. Изд-е 3, Москва; 2006.
3. Ветлугина Н. А. О теории и практике художественного творчества детей. // Дошкольное воспитание. – 2005. – № 5.
4. Ганкина Э.З. Русские художники детской книги. – М. : Советский художник, 2006. – 278 с.
5. Ершова А. П, Захарова Е. А, Пеня Т. Г и др. Искусство в жизни детей: Опыт художественных занятий с младшими школьниками – М.: Просвещение, 1999г – С. 24–25, 26–29.
6. Запорожец А. В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психологическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986. – 320 с.
7. Заика Е. В. Комплекс игр для развития воображения. – Вопросы психологии. – 2003, № 2. С. 54–58
8. Ростовцев Н. Н. Методика преподавания изобразительного искусства в школе: учеб. пособие для студентов ХГФ. – 3-е изд., доп. и перераб. – М. : АГАР, 1998. – 256 с.
9. Мухина В. С. Возрастная психология : 4-е изд-е, М., АСADEMIA, 2009. 160 с.
10. Полуянов Д. Воображение и способности. – М. : Знание, 2005. – 50с.

**Балягов В. Р.**

## **К ВОПРОСУ О СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЯХ ВИРТУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НАВЫКАМ ПРАКТИЧЕСКИХ ДЕЙСТВИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТРЕХМЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ**

В статье рассмотрены современные технологии виртуального обучения навыкам практических действий с использованием трёхмерного моделирования.

*Ключевые слова:* высокие технологии, виртуальность, моделирование, дополнительные эффекты.

Реформы, происходящие в нашей стране в последние десятилетия, способствовали модернизации социально-экономической системы, что привело к изменениям на рынке труда. Возникла необходимость в подготовке компетентных, конкурентоспособных, мобильных специалистов, способных адаптироваться в постоянно меняющихся условиях. Такими качествами должны обладать специалисты в любой сфере производства.

Для решения этой задачи градообразующие предприятия области имеют необходимую ресурсную базу, промышленные мощности и инфраструктуру, но нуждаются в конкурентоспособных специалистах, повышающих свою квалификацию с помощью новых информационных технологий.

Одной из актуальных проблем выделено отсутствие современных технологий виртуального обучения персонала навыкам практических действий с использованием трёхмерного моделирования. На текущий момент, градообразующих предприятиях прорабатывается вопрос об использовании трёхмерных моделей установок или оборудования с возможностью интерактивного участия обучаемого в моделированном рабочем процессе. Необходимо внедрение современных технологий обучения персонала с применением обучающего материала выполненного по технологии трёхмерного моделирования.

Рассмотрим контекстный анализ ключевых понятий проблемы.

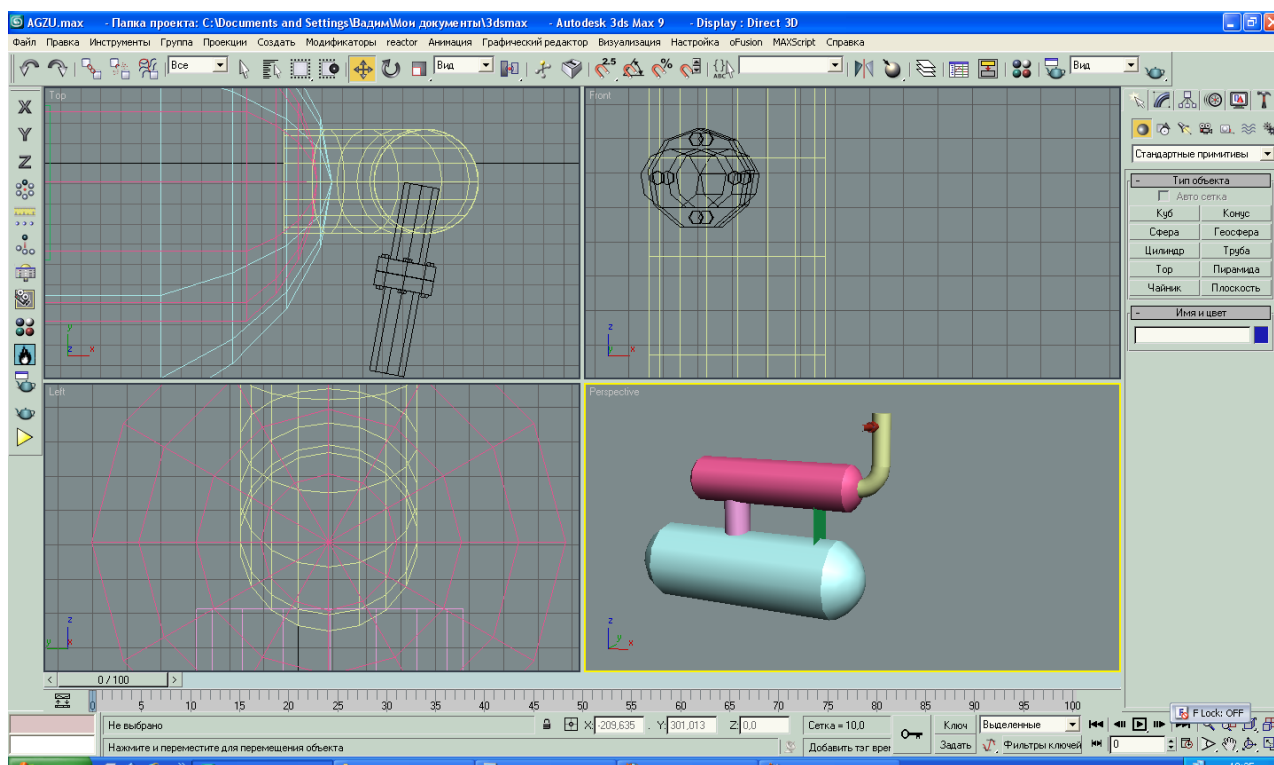
Высокие технологии (англ. high technology, high tech, hi-tech) – наиболее новые и прогрессивные технологии современности. Переход к использованию высоких технологий и соответствующей им техники является важнейшим звеном научно-технической революции (НТР) на современном этапе. К высоким технологиям обычно относят самые наукоёмкие отрасли промышленности [3].

Виртуальность – вымышленный, воображаемый (возможно, для некоторых определённых целей) объект, субъект, категория, отношение, действие и тому подобное, не присутствующий в данный момент в реальном мире, а созданный лишь игрой воображения человеческой мысли, либо симитированный при помощи других объектов [3].

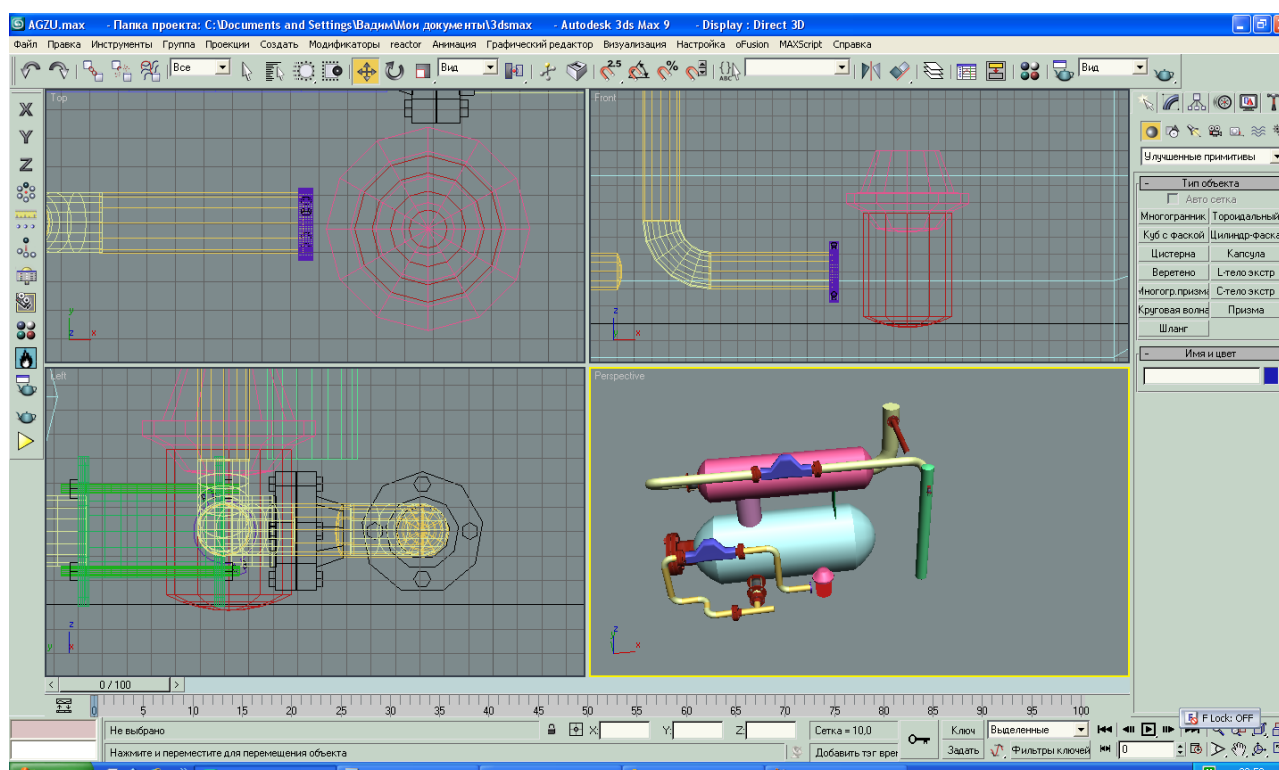
Моделирование – схема проецирования сцены на мониторе посредством обработки массивов информации на компьютере.

Сцена (область моделирования) включает в себя:

1. Модели (созданные с помощью различных цифровых инструментов, например куб);
2. Материал (данные о свойствах визуализации, например окраски стенок и прозрачность стекла);
3. Светоисточники (объекты, направленно увеличивающие яркость красок);
4. Цифровые «точки обзора» (точки, относительно которых проецируется сцена);
5. Векторы модификаций (настройки изменяющихся во времени изменений моделей, которые присутствуют при визуализации);
6. Прочие инструменты (настройки, симулирующие физику реальных явлений: дым, отражение, визуальные искажения и пр.).



**Рис. 1. Начальный этап моделирования:  
использование простых геометрических фигур (цилиндр, плоскость, шар)**



**Рис. 2. Использование модификаторов Bend, Editable Mesh, Editable Poly  
(изгиб, редактируемая сетка, редактируемый полигон)**

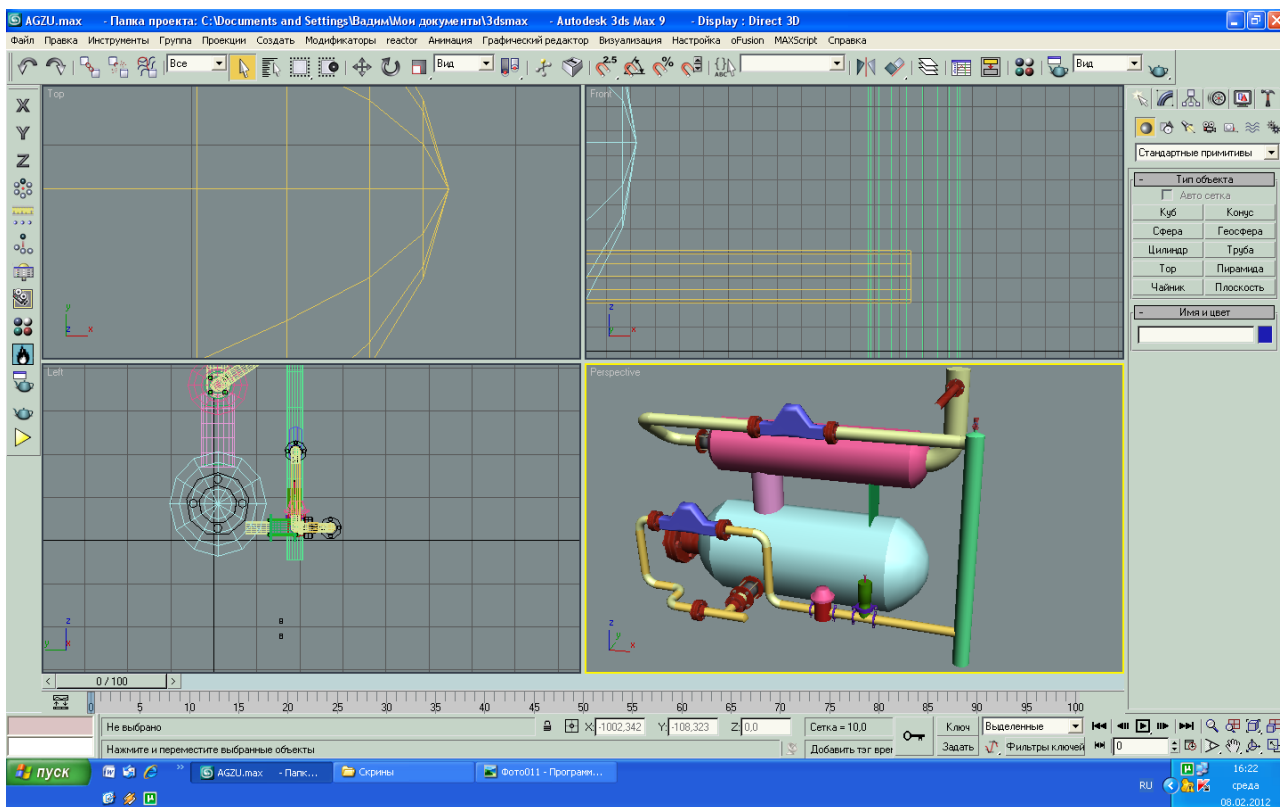


Рис. 3. Выравнивание объектов

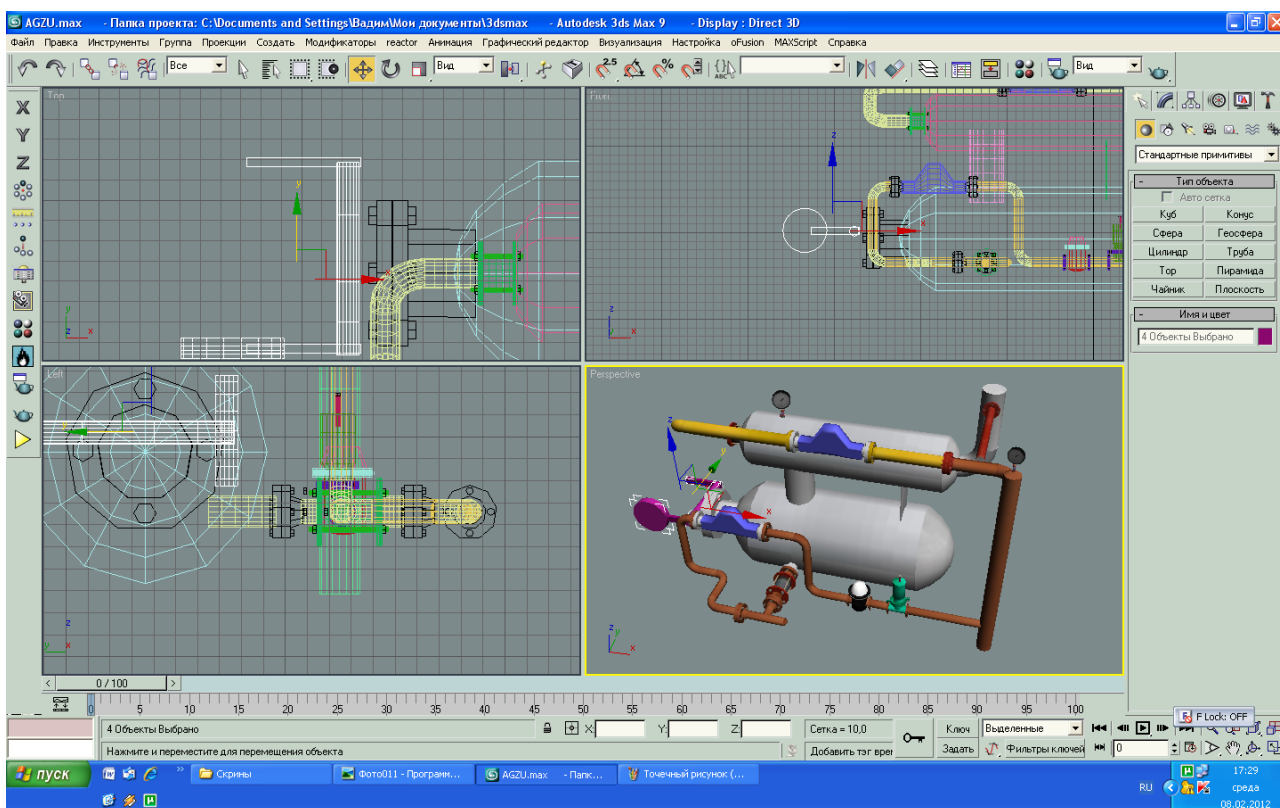


Рис. 4. Наложение текстур материалов

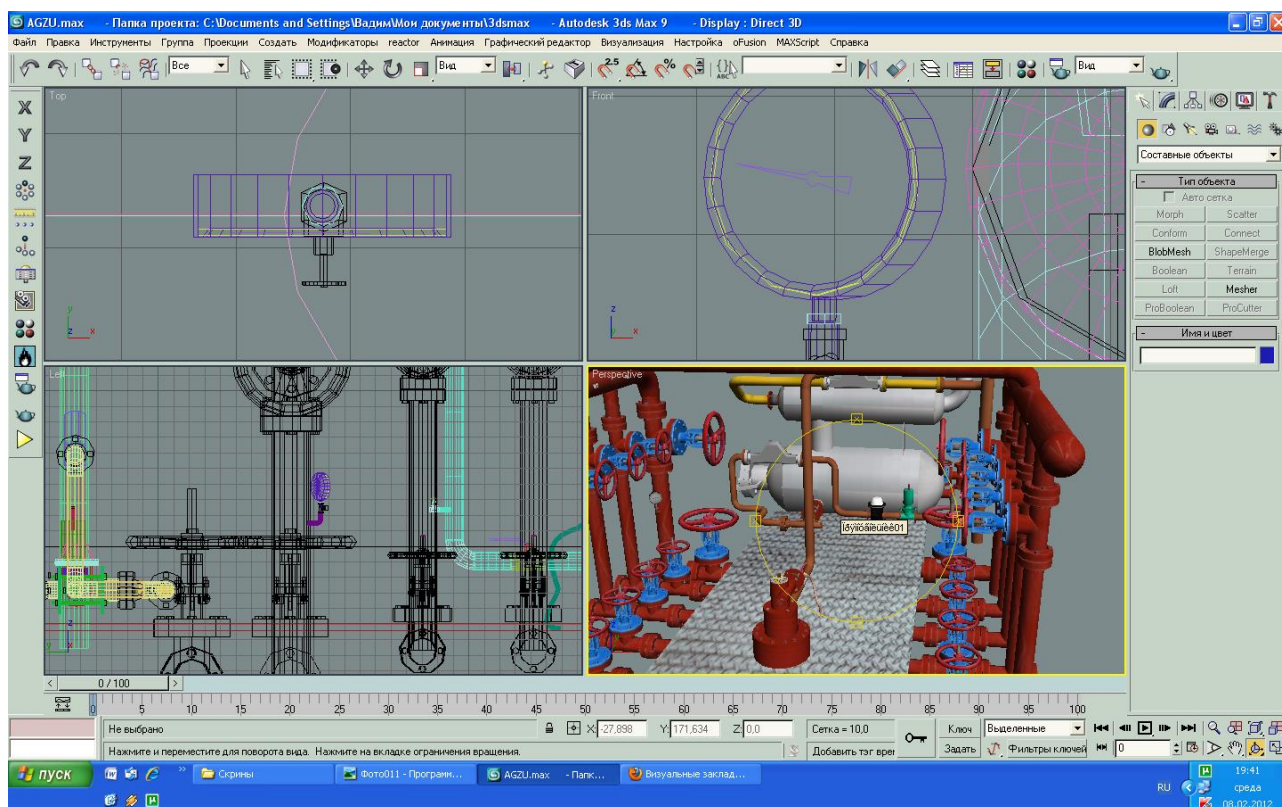


Рис. 5. Вставка готового объекта

Задача трёхмерного моделирования – изобразить данные предметы и поместить их в пространстве с помощью визуальных изменений простых фигур в соответствии с требованиями к будущему изображению.

Трёхмерное моделирование – (3D Graphics, Три измерения изображения, 3 Dimensions, рис. 3 измерения) – область компьютерной графики, совокупность методов и инструментов (как программных, так и аппаратных), предназначенных для визуализации различных объёмных предметов [1]. Чаще всего используется при создании изображений на плоскости экрана или листа печатной продукции в архитектурной визуализации, при съёмке и монтаже видео, телевидении, компьютерных играх, печатной продукции, а также в науке и промышленности [5]. Это новая концепция использования компьютеров для создания эффекта трёхмерного окружения, в котором пользователь в интерактивном режиме взаимодействует с виртуальными объектами. При этом создается сильное ощущение присутствия, что позволяет создать комплексную платформу для обучающих и образовательных систем. Ключевыми моментами виртуальной реальности является то, что она создана с помощью компьютера, трёхмерна, интерактивна и наглядна. Это позволяет обеспечить максимально качественную среду для обучения и исследования. Интерактивность предполагает создание эффекта от взаимодействия с объектами, а не с изображениями этих объектов [2]. В Москве создана комната виртуальной реальности и проводятся опыты по ее изучению и применению для обучения.

В Сургуте такая форма инновации ещё не опробована, поэтому одной из актуальных проблем градообразующих предприятий выделено отсутствие современных технологий виртуального обучения персонала навыкам практических действий с использованием трёхмерного моделирования, и на текущий момент прорабатывается вопрос об использовании трёхмерных моделей установок или оборудования с возможностью интерактивного участия обучаемого в моделированном рабочем процессе, так как для подготовки профессионально мобильного специалиста, соответствующего современным требованиям времени, необходимо внедрение современных технологий обучения персонала с применением обучающего материала выполненного по технологии трёхмерного моделирования.

Одним из вариантов создания интерактивного трехмерного окружения является применение специального программного обеспечения, позволяющего создавать модели реального оборудования, применяемого в нефтегазодобывающей отрасли. Использование такого комплекса программного обеспечения получает все большее распространение в современном научно – исследовательском мире.

Компьютерный симулятор (программа-тренажер) – это среда, создающая эффект присутствия в реальности.

Такая программа (должна состоять из цифровых книг, компьютерных программ, различных учебников и руководств, современных информационных систем и справочников, архивов, энциклопедий, цифровых тренажеров и т. д.) разрабатывается на основе методик и технологий, которые включают в себя различные отрасли знаний.

Создание программы – тренажера, очень трудоёмко, но только программа, имеющая эргономичный дизайн интерфейса, поможет преодолеть имеющиеся разногласия, отделяющие ожидаемого потребителя от потенциала компьютерных технологий в обучении, преодолеть скептическое отношение и стать ещё одним шагом вперед к развитию системы образования, в том числе и дистанционно-интерактивного.

Таким образом, трёхмерное моделирование позволит создавать современные трёхмерные обучающие системы с использованием цифровых тренажёров. Использование технологий трёхмерного моделирования и интерактивной (взаимодействующей) трёхмерной визуализации результатов обработки информации и управления актуально для повышения эффективности обучения персонала с целью получения практических навыков, сокращения периода обучения, стажировки, сокращения затрат предприятия на услуги организаций, занимающихся повышением квалификации персонала.

### Литература

1. Ли Дж., Уэр Б. Трёхмерная графика и анимация / Дж. Ли, Б. Уэр, М.: Вильямс, 2002. – 640 с.
2. Херн Д., Бейкер М. П. Компьютерная графика и стандарт OpenGL – 3-е изд. / Д. Херн, М. П. Бейкер, М.: Вильямс, 2005. – 1168 с.
3. Энджел Э. Интерактивная компьютерная графика. Вводный курс на базе OpenGL – 2-е изд. / Э. Энджел, М.: Вильямс, 2001. – 592 с.

*Барковская Е. П.*

### ХАРАКТЕРИСТИКА УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Рассматривая профессиональное образование как услугу, предоставляемую высшим учебным заведением обучающимся, невозможно не упоминать о качестве образования, которое во многом зависит от компетентности педагогических кадров. В статье рассмотрены вопросы развития методической компетентности преподавателя как одного из ведущих факторов конкурентоспособности вуза на рынке образовательных услуг. Вхождение России в Болонский процесс выдвигает новые требования к качеству образования и к личности педагога.

*Ключевые слова:* профессиональная компетентность, методическая компетентность, уровни методической компетентности.

Перед педагогами современного профессионального образования государство ставит все более сложные задачи, которые требуют детального рассмотрения и неотложного решения. Это обусловлено возрастающими требованиями общества к системе образования в об-

щем и необходимостью формирования конкурентоспособной личности выпускника вузов, готовой к непрерывному самообразованию и личностно-профессиональному росту. Вместе с этим возрастает и роль личности педагога, его готовности к решению задач в современных условиях. Поэтому непрерывное развитие профессиональной компетентности преподавателя вуза становится всё более актуальной проблемой современности.

Методическая деятельность педагога – это одно из направлений профессионально-педагогической деятельности преподавателя, которое определяется его индивидуальными качествами, квалификацией, отражает степень его готовности к применению актуальных педагогических технологий и реализуется посредством формирования методического продукта, являющегося фундаментальной основой для осуществления образовательного процесса [1]. Именно через методическую деятельность преподаватель осознает ценности, структуру, содержание образовательного процесса и определяет цели деятельности студентов в ходе обучения.

Одним из основополагающих факторов высокой эффективности профессиональной деятельности преподавателя вуза (т.е. обучения и воспитания) является методическая компетентность, которая, в свою очередь, является одной из составляющих профессиональной компетентности в целом. Под профессиональной компетентностью понимается умение педагога преобразовывать специальность, носителем которой он является, в средства формирования и развития личности обучающегося (Кузьмина Н. В.) [3]. В то же время недостаточная разработанность моделей методической компетентности как личностно-профессиональных черт личности педагога становится препятствием проектированию научно аргументированных технологий высококлассной профессиональной подготовки и переподготовки преподавателей вузов.

Согласно современным представлениям, методическая компетентность педагога – это его способность прорабатывать эффективный учебный процесс для различного круга педагогических ситуаций в контексте отдельной учебной дисциплины [2]. Как пишет Н. В. Кузьмина, методическую компетентность нельзя рассматривать без учета её взаимосвязи с такими компонентами профессиональной компетентности педагога как научно-теоретическая и психолого-педагогическая компетентность [3]. Действительно, при недостаточном уровне научных знаний в преподаваемой предметной области, неспособности видеть свою учебную дисциплину как единую систему педагог не может проектировать учебный процесс на высоком уровне, поскольку формирование методической компетентности не может происходить без опоры на фундаментальные знания и актуальные представления в данной области.

Важнейшей задачей педагога является планирование, проектирование и прогнозирование учебного процесса при любых начальных условиях педагогической ситуации, а также его вариативность и разноуровневость. Исходя из этого, современными специалистами выделены следующие уровни сформированности методической компетентности педагога (таблица 1).

Таблица

### Уровни сформированности методической компетентности педагога

Уровень методической компетентности	Краткая характеристика уровня
Эмпирический	Преподаватель обладает определенными познаниями, однако в практической работе придерживается готовых разработок, рекомендаций и фактически не обладает способностями самостоятельной организации образовательного процесса, не способен находить аргументированное не на эмпирическом, а на теоретическом уровне решение педагогической проблемы. Педагогический инструментарий подбирается педагогом на основе анализа существующих методических рекомендаций и разработок.
Конструктивный	На теоретической основе педагогом осуществляется осмысление цели действий, прогнозируются результаты деятельности и оценивается их эффективность.

Окончание таблицы

Уровень методической компетентности	Краткая характеристика уровня
Творческий	Педагог самостоятельно конструирует ход образовательного процесса, свободно применяя на практике теоретические основы (в области фундаментальной науки, методики преподавания предмета и психолого-педагогической науки) педагогической деятельности, находит аргументированное решение любой образовательной и дидактической задачи, ориентируется на развитие обучающихся и саморазвитие.

Как видно из таблицы, в настоящее время выделяют три уровня методической компетентности преподавателя. Наиболее высоким уровнем сформированности методической компетентности является творческий, когда преподаватель не только владеет всеми необходимыми знаниями в преподаваемой предметной области, педагогике и психологии высшей школы, а также эффективными современными образовательными технологиями.

Стоит отметить, что преподаватель вуза в своем развитии может остановиться на любом из описанных выше уровней, но наиболее высокая эффективность преподавания наблюдается у преподавателей, имеющих творческий уровень методической компетентности.

На основе вышесказанного мы можем сделать вывод, что основная проблема компетентного подхода заключается в том, что в практике образовательной среды существует тенденция перемещать внимание на вопрос «как научить и какие компетенции должны быть у студентов», а вопрос «какими компетенциями должен обладать преподаватель» остается открытым. В то же время качество профессионального образования напрямую зависит от компетентности педагогических кадров, от готовности преподавателя к непрерывному саморазвитию.

### Литература

1. Логинова С. Л. Диагностика уровня сформированности методической компетентности преподавателя высшей школы // Современные наукоемкие технологии. 2017. № 11, – С. 134–139. URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36858>.
2. Люботинский А. А. Характеристика методической компетентности в структуре профессиональной компетентности будущих учителей иностранного языка [Текст] // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, июнь 2014 г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. – С. 154–157. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/104/5789/>
3. Соловова, Н. В. Формирование и оценка компетенций: учебное пособие / Н. В. Соловова. – Самара: Изд-во «Самарский университет», 2015. – 79 с.

УДК 377.5

*Безымянная А. Д.*

### **АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО ПРОФЕССИИ «МАСТЕР ПО ОБРАБОТКЕ ЦИФРОВОЙ ИНФОРМАЦИИ» В ПОЛИТЕХНИЧЕСКОМ КОЛЛЕДЖЕ**

Статья посвящена выявлению и анализу актуальных проблем формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по профессии 09.01.03. «Мастер по обработке цифровой информации» в политехническом колледже. Сегодня примерно каждый среднестатистический студент данного направления владеет навыками работы в основных графических программах для создания презентации или редактирования изображения. Одна-



ко, если программа развития образования предполагает внедрение новых технологий, то уровень «Пользователя ЭВМ» (профессия, на которую до сих пор идет ориентировка при подготовке по образовательной программе по профессии «Мастер по обработке цифровой информации») не подходит задачам обучения образовательной организации, особенно, когда речь идет о выпуске квалифицированных кадров в сфере обработки цифровой информации. Таким образом, возникает противоречие между необходимостью формирования профессиональных компетенций студентов по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» и реально низким показателем уровня сформированности профессиональных компетенций у студентов данной профессии.

*Ключевые слова:* компетенция, профессиональные компетенции, профессиональные компетенции студентов.

При реализации компетентного подхода все внимание уделяется формированию определенных востребованных компетенций.

Анализ многочисленных исследований, посвященных вопросам данному подходу, позволяет выявить принципиальное отличие между понятиями «компетенция» и «компетентность». Компетенция представляет собой достаточный набор требований, предъявляемый к личности, чтобы она успешно могла решать задачи в данной области, а компетентность – степень готовности личности к их решению [3].

Компетенция (пер. с лат. «competentia») выражается в широком спектре вопросов, где человек в достаточной степени владеет знанием, обладает опытом. Грамотный в той или иной области специалист способен применять необходимые ему знания на практике и умело использовать полученный опыт для эффективного достижения желаемого результата. Компетенция включает в себя все знания, умения и практический опыт, который относится к той или иной сфере, необходимый для выполнения профессиональной деятельности и решению производственных задач [6].

По мнению Т. М. Сорокиной, под профессиональной компетентностью педагога понимается единство его теоретической и практической готовности к осуществлению социально-педагогической деятельности [4].

Компетенция в ФГОС трактуется как особенность грамотного применения знаний, умений и практического опыта в определённой деятельности для достижения успеха.

Придерживаясь точки зрения А. В. Хуторского, мы можем сделать вывод о том, что профессиональные компетенции – совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для эффективной профессиональной деятельности по отношению к ним.

Очень важно сформулировать данное определение в профессиональном образовании.

В нашем исследовании профессиональные компетенции студента – это совокупность взаимосвязанных его качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу, изучаемых в политехническом колледже, предметов и процессов, необходимых для эффективного решения профессиональных задач.

На сегодняшний день преподаватели профессиональных дисциплин сталкиваются с проблемой соотношения новых технологий обработки цифровой информации к старым постулатам квалификации. В связи с этим, мы выделяем следующие проблемы формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по профессии «Мастер по обработке цифровой информации»:

1. *Преподавание устаревших (мало востребованных) форм и методов обработки цифровой информации.*

Данный вид проблемы обусловлен не только различием квалификационных умений подготавливаемых специалистов с заявленными требованиями работодателей, но и скром-

ным содержанием современных средств и методов обучения самих педагогов. Подобную проблему поднимает в своей статье «Инновационная деятельность в процессе применения информационно-коммуникационных технологий» Х. Д. Ахмедова [1].

В большей степени она уделяет внимание таким отрицательным факторам профессиональной деятельности преподавателей, как:

- немотивированность преподавателей на повышение уровня владения современными профессиональными навыками;
- наличие психологических барьеров, связанных с синдромом эмоционального выгорания;
- неготовность преподавателя к непрерывно обновляющейся педагогической действительности.

2. *Низкий уровень мотивированности студентов к изучению широкого спектра форм и способов обработки цифровой информации.*

Для качественного усвоения материала студенту необходимы не только внешние факторы обучения (теоретический материал, практическое закрепление, самостоятельная работа), но и, прежде всего, мотивированность на обучение. Мы выделяем данную проблему в связи с проведенным исследованием на мотивацию по Т. Элерсу. Здесь играют важную роль два фактора. Первый – профессия «Мастер по обработке цифровой информации» относится к уровню подготовки ППКРС, что заранее обуславливает наличие в группе студентов, которые выбрали данный вид профессии в качестве самой легкой к усвоению, за счет изучения такого рода программного обеспечения, как: Microsoft Word, Excel, Power Point и другие. Второй фактор – непопулярность профессии в соотношении с такими, как: программист, системный администратор, системотехник (специалист по ремонту и обслуживанию вычислительной техники), техник по проектированию цифровых устройств и применению микропроцессорных систем и другие виды. Сюда же добавляется фактор того, что мастеру по обработке ЦИ необходимо изучать большой комплекс материала и программного обеспечения, быть готовым к дополнительной работе дома (в связи с возможными неполадками и трудностями работы устройств для обработки информации).

3. *Слабая информационная база для потенциальных работодателей о профессиональных знаниях, умениях, навыках и компетенциях выпускников образовательной организации по профессии «Мастер по обработке цифровой информации».*

Проблема связана, прежде всего, с модернизацией профессии «Оператор ЭВМ» и преобразованием ее в «Мастер по обработке цифровой информации». Для работодателей название профессии не представляет четких определений сферы деятельности выпускника, его компетенций. Соответственно, студенты испытывают трудности при устройстве не только на практику, но и на производство. Отсюда мы выделяем еще одну проблему.

4. *Отсутствие единой информационной базы об умениях, навыках и компетенциях студентов на всех этапах процесса обучения.*

Здесь мы можем говорить о прозрачности образовательного процесса и его результатах. Несмотря на высокий уровень строгости по отношению к результатам обучения, элемент «человеческого фактора» тоже нужно учитывать. Не всегда проставляется возможным отследить правильность и соответствие заявленным критериям выполнения работы.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что проблемы формирования профессиональных компетенций при подготовке студентов по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» являются актуальными, а способы решения востребованными современным профессиональным образованием. Пути решения проблемы могут иметь различные виды и направленность. Но самым эффективным, на сегодняшний день, является модернизация процесса обучения, результатом которого будет становление личности не только в профессиональном аспекте, но и гармоничное развитие творческих и коммуникативных способностей обучающихся.

Таким образом, мы можем сформулировать понятие «педагогические условия» как определенный набор мер, направленных на достижение поставленной цели и задач, взаимодействующих и взаимодополняющих друг друга.

В нашем исследовании мы определили несколько педагогических условий, но в процессе опытно-экспериментальной работы выявили наиболее эффективные, такие как:

- внедрение в образовательный процесс технологии опережающего обучения;
- видео-проект как средство контроля и самоконтроля обучающихся;
- разработка системы ведения виртуального портфолио студентов по профессии

«Мастер по обработке цифровой информации».

Рассмотрим их более подробно.

### *1. Внедрение в образовательный процесс технологии опережающего обучения.*

Беря за основу исследования С. Н. Лысенковой мы адаптировали ее положения разработанной технологии опережающего обучения под индивидуальные и возрастные особенности студентов политехнического колледжа.

Данная технология способствует решению следующих трудностей в процессе обучения:

- сложность адаптации и работы в коллективе за счет совместной работы студентов при подготовке к занятиям;
- слабый уровень ораторских навыков за счет регулярных выступлений с докладами и проектами по самостоятельно-изучаемой теме раздела;
- разный уровень восприятия и понимания нового материала на занятиях за счет заблаговременной подготовки;
- уделение недостаточного времени для выполнения самостоятельной работы за счет необходимости основательной подготовке по незнакомой тематике;
- однообразность учебного процесса за счет свободы выбора подхода студентов к представлению нового материала [2].

### *2. Видео-проект как средство контроля и самоконтроля обучающихся.*

В нашей работе под определением «Видео-проект» подразумевается создание студентами видеоуроков по каждой изученной теме в политехническом колледже.

Стилистика проекта в виде создания именно видеоурока была выбрана не случайно. На сегодняшний день сеть-Интернет пестрит различного уровня записанными уроками по любым запросам пользователя, начиная от приготовления блюд или выполнения физических упражнений, заканчивая выполнением сложных алгоритмов по проектированию земельных участков или создания сложных объектов 3D графики. Каждый подобный видеоурок рассчитан, как правило, на стандартного пользователя сети-Интернет – специально не обученного. Поэтому язык, которым происходит объяснение любого материала доступен, а интерпретация материала понятна.

Мы, как преподаватели, готовы согласиться с мнением, что материал лучше всего усваивается не только когда он получен с помощью всех возможных источников (слуховые, зрительные, осязательные или обонятельные источники), но и когда он обработан самостоятельно и интерпретирован для последующего объяснения. Именно в этот момент достигается высшая степень усвоения необходимого материала.

Для студентов, которые, как правило, редко выполняют подготовку домашнего задания или не способны к внимательному усвоению знаний, умений и навыков в процессе обучения, данный вид самостоятельной работы будет выходом из сложившейся ситуации с проблемной успеваемостью.

### *3. Разработка системы ведения виртуального портфолио студентов по профессии «Мастер по обработке цифровой информации»*

На сегодняшний день при подготовке студентов по профессии «Мастер по обработке цифровой информации» встает вопрос о том, что большинство потенциальных работодателей для данных выпускников не готовы принять их на работу в силу непросвещённости о знаниях, умениях, навыках и профессиональных компетенций студентов.

Анализ педагогической литературы позволяет нам утверждать, что термин «Портфолио» определяется как фиксированный набор достижений автора, определяющих вектор развития в одной или нескольких образовательных областях (зонах развития) [5].

Следует отметить, что данная профессия (новое название профессии по Федеральному государственному образовательному стандарту) появилась относительно недавно, а вот устоявшееся направление «Оператор ЭВМ», на которую все чаще ориентируются как работодатели, так и преподаватели, не включает в себя весь потенциал профессии. Мы говорим о разнообразии профессиональных компетенций, которыми владеет выпускник на выходе из образовательной организации, но не имеет пока возможности заявить о них. Решением данной проблемы мы видим создание базы виртуального портфолио по профессии «Мастер по обработке цифровой информации», которое каждый студент будет заполнять по мере необходимости самостоятельно.

Для своей работы мы определили следующие возможные этапы профессиональной детальности студента:

- первый этап – формирующий. На данном этапе студент проходит обучение необходимым умениям и навыкам, не прибегая к непосредственному выполнению профессиональных задач (процесс обучения);
- второй этап – деятельностный. Студенты, условно находящиеся на данном этапе, используют полученные умения и навыки на формирующем этапе в начале своей профессиональной детальности, приобретая профессиональные компетенции (практика);
- третий этап – профессиональный. Студенты категории третьего этапа – это представители выпускных групп, максимально ориентированные на успешный поиск рабочего места – соискатели. Они не только имеют определенный уровень сформированных умений, навыков и компетенций, но и самостоятельно мотивированы на то, чтобы заявить о своих способностях на рынок труда.

Мы говорим о предположении разработать систему ведения виртуального портфолио у студентов, обучающихся по профессии «Мастер по обработке цифровой информации». Данное предложение нашло свое методическое сопровождение в рабочей программе по основному профессиональному модулю ПМ.02 «Хранение, передача и публикация цифровой информации». В рамках данного модуля студенты разрабатывают сайты, используют ресурсы сети-Интернет и учатся публиковать любую цифровую и мультимедийную информацию как на жестких носителях информации, так и на ресурсах сети.

Таким образом, выявив основные проблемы, стоящие на пути эффективного формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по профессии «Мастер по обработке цифровой информации», мы предлагаем наиболее эффективные методы решения в виде педагогических условий, которые были апробированы и внедрены нами в образовательный процесс.

## Литература

1. Ахмедова, Х. Д. Инновационная деятельность в процессе использования информационно-коммуникационных технологий [Электронный ресурс] / Х. Д. Ахмедова // Ученые записки Худжандского государственного университета им. академика Б. Гафурова. Гуманитарные науки. – 2017. – № 2 – (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnaya-deyatelnost-v-protssesse-ispolzovaniya-informatsionno-kommunikatsionnyh-tehnologiy>.
2. Кузнецова Г. Д., Шелестова Е. С. / Практико-ориентированный подход в обучении студентов-дизайнеров как одно из основных эффективных педагогических условий образовательной системы высшей школы // Педагогика и психология образования. – 2015. – № 2.
3. Насырова, Э. Ф., Дроздова, А. А. Методическая готовность как составляющая профессиональной компетентности бакалавров профессионально-педагогического образования [Текст] / Э. Ф. Насырова, А. А. Дроздова // СИСП. – 2015. – № 6 (50).
4. Понятие профессиональной компетентности СПО. URL: <http://center-yf.ru/data/Kadroviku/ponyatie-professionalnoy-kompetentnosti.php>.
5. Рассказов, Ф. Д., Герасимова, М. С. Технология портфолио как средство формирования технологической компетенции студентов колледжа / Ф. Д. Рассказов, М. С. Герасимова // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 2 (19).

б. Хуторской А.В. Дидактика. Учебник для вузов. Стандарт третьего поколения. – СПб.: Питер, 2017. – 720 с.

*Близнюк И. А.*

## **МЕТОДИЧЕСКАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ СОВМЕСТНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

В статье проведен анализ методической организации совместной образовательной деятельности в начальной школе.

*Ключевые слова:* методические рекомендации, образование, деятельность, начальная школа, обучение.

В каждом образовательном учреждении Российской Федерации введение ФГОС является обязательным. Основной задачей школы было предоставление хороших прочных знаний. ФГОС обязывает смену образовательной цели. Вместо передачи определенных знаний, на первый план необходимо ставить развитие личности ученика на основании освоения методов деятельности.

Методическая организация совместной образовательной деятельности в начальной школе означает формирование и организация условий, которые инициируют детское действие, то есть реализацию системного и деятельностного подхода, предполагающего развитие личности учащегося на основании усвоения универсальных учебных действий. Образовательная система отказывается от классического представления результатов учебы в виде знаний, умений и навыков.

Формулировка стандарта обозначает настоящие виды деятельности, которыми учащийся обязан овладеть к окончанию начального обучения. Требования к результатам обучения формулируются в виде результатов личностного, метапредметного и предметного характера. Предметные формы обучения, которые предусматриваются учебными программами по каждому предмету, вырабатываются на уроках. Личностные УУД создаются на уроках и в период внеурочной работы и определяются по ходу проведения разных анкет и тестов. Метапредметные УУД помогают обеспечить овладение основными компетенциями, которые составляют основу умения обучаться. Добиться способности учеников овладевать знаниями с помощью различных действий стоит через современные образовательные технологии.

В педагогике на сегодняшний день имеется значимое количество исследований, которые посвящаются проблеме использования игры в процессе обучения. Психологию игры и ее воздействие на личность рассматривают в своей работе К. Гросс, С. Миллар, Д. Б. Эльконин, Ж. Пиаже и многие другие.

Предназначение игры в виде социального и психологического феномена представляется в работе Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева, П. Я. Гальперина и других. Специфика профессионального обучения помогает применять разные виды игр: дидактические, ролевые и деловые, как говорит А. А. Вербицкий, а также организационно-деятельностные игры, деловые и плановые Э. Ф. Зеер. В ходе методической организации совместной работы педагогов и учеников начальной школы применение деятельностных игр помогает сформировать условия для порождения активности в открытии учениками методических методов и их применение в совместной работе.

При этом такая организация совместной деятельности, как показывает анализ Школы совместной деятельности Г. Н. Прокументовой, обуславливается тем, в какой модели педагогической работы учитель выстраивает взаимодействие с ребенком: трансляционной, лидерской или партнерской. Модель деятельности преподавателя в основном проявляется в том,

что учитель подбирает в качестве предмета деятельности цель и строит ее, а также выбирает позицию свою и предлагает ее выбрать ученикам, формирует результат работы.

На практике по методической организации деятельности игра происходит при изучении тем, которые связаны с подготовкой преподавателя к уроку в начальной школе. Рассматривая подготовку учителя к уроку, как к одному из аспектов методики работы, в которой будет проявлено понимание и воплощение конкретной модели работы, а представление урока в виде результата реализованной подготовки, можно предположить, что деятельностная игра поможет пройти ученикам каждый шаг в работе учителя.

Если брать методическую организацию совместной образовательной деятельности на примере школьной практики, то можно сделать вывод, что совместная работа окажет благоприятную роль. Основной проблематикой является взаимодействие учеников и учителей в процессе занятий в начальной школе.

Деятельность учеников и учителей помогает формировать у будущих педагогов исследовательских умений, так как, подготавливаясь к игре, ученики осуществляют исследовательские шаги: анализ программы и учебников, концепции автора, имеющиеся модели уроков, характеристики, установление взаимосвязей, определение и обоснование позиций. Во время организации методической подготовки с учениками, необходимо включать деятельности игры, которые направлены на анализ и построение педагогических деятельностей различных моделей на уроках русского языка и литературного чтения. В школьной практике можно увидеть, что за счет взаимодействия учеников и учителей можно организовать познавательную, интересную работу и развить навыки обоих.

Теоретическое положение, которое позволит построить пути решения проблемы, основывается на анализе деятельности учителя, реконструкции методических средств, применяемых учителем, и конструирование в собственной деятельности методической организации различных моделей нынешней деятельности. Для грамотного составления совместной образовательной деятельности необходимо:

1. Построить цели на уроке и реализовать методические средства.
2. Организовать совместную деятельность, взаимодействие с ребенком благодаря различным методикам.
3. Обосновать применение методических средств.
4. Позиционировать преподавателя и ребенка в процессе организации взаимодействия.
5. Характеризовать действия учителей на уроке.

Особенное значение в идентификации и применении методических средств в организации различных моделей совместной деятельности осуществляют действия реконструкции и конструкции, которые ученики выполняют в конкретной последовательности. Таким образом, осуществляется накопление опыта и применение методических средств в организации взаимных действий с ребенком.

Также поведенческо-ориентированный способ решения проблемы способствует тому, что преподаватель на уроке ориентируется на передачу знаний ребенку при их исполнительном поведении, и именно из-за этого он старается организовать работу детей в строгом соответствии с подготовленным конспектом урока, старается избегать незапланированные ситуации, которые меняют его замысел.

Методическая организация деятельности на уроке происходит педагогом на основании восстановления имеющихся методических приемов. Это обуславливает результат урока, а именно достижение поставленной педагогом цели, полнота реализации его плановых установок, ориентирование на успешность ребенка в учебных результатах.

Предлагаем рассмотреть конкретный пример.

Проанализируем проект «Имена военного детства» как источник реализации совместной образовательной деятельности.

Данный проект можно реализовать в рамках духовного-нравственного направления внеурочной деятельности.

Целью проекта «Имена военного детства» является создание условий для воспитания ценностного отношения к своему народу у детей младшего школьного возраста.

Работа над проектом состоит из трех этапов:

1. Подготовительный этап: организация совместной деятельности между родителями и детьми, постоянное взаимодействие с учителем с целью согласования темы и дальнейшей наполненности работы.

2. Основной этап: ознакомление с историческими событиями военных лет, в процессе которого происходит осознание детьми подвига родного народа.

3. Заключительный этап: формирование вида представления информации, этот проект важен еще и для организации совместно образовательной деятельности не только между родителем и учеником и учеником совместно с педагогом, но и в данном случае речь идет и об одноклассниках, потому как обсуждаются способы представления информации и ее итоги.

Основные формы организации учебного процесса – работа в парах, группах постоянного и сменного состава, коллективное взаимодействие. Групповая работа – одна из самых продуктивных форм организации учебного сотрудничества детей.

На основании проведенного исследования сделаем выводы. Организация ситуаций совместной работы предполагает осуществление преподавателем анализа, который направлен на изучение контекста ситуации, позиции и инициативы ребенка, применение методических средств при учете ситуации. Именно из-за этого анализ методических средств обязано ориентироваться в методической подготовке студентов не только на их усвоение, но и на установку взаимосвязи с ситуацией, овладение методами, которые позволят организовать работу в конкретных ситуациях. Все вышеперечисленного поможет студента в последующем рассмотреть урок не только в виде формы, заданной схемы, а как на цепь моментов, которые меняются в процессе взаимодействия за счет вовлечения ребенка и готовности учителя.

### Литература

1. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции» – 2014 г. – 249 с.
2. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. – 2014 г. – 150 с.
3. Прокументова Г. Н., Ковалевская Е. Н. Школа совместной деятельности: изменение содержания образования в развивающейся школе. 2014 г. – 784 с.
4. Эльконин Б. Д. Введение в психологию развития. – 2013 г. – 323 с.

УДК 37.013.75

*Богданова А. В., Рождественская Е. А., Морозов А. М.*

### ИССЛЕДОВАНИЕ ПАМЯТИ У СТУДЕНТОВ ТГМУ

Настоящая работа призвана напомнить студентам-медикам о том, что здоровье будущих пациентов напрямую зависит от личного здоровья врача. В настоящем исследовании была выявлена зависимости сна на когнитивные функции студентов медицинского университета, ведь от того насколько качественно они будут запоминать информацию – зависит будущее медицины.

*Ключевые слова:* студент-медик, сон, память.

В современном мире развитие медицины происходит с большой скоростью, вследствие этого возросла необходимость удерживать в памяти значительное количество не только «повседневной» информации и привычных знаний, но и постоянно корректировать их но-

выми данными. В соответствии с этим существует высокая потребность в быстром анализе и запоминании информации.

График студентов медицинских вузов очень плотный, вследствие этого времени на сон и еду остается катастрофически мало. Студенты находятся в постоянном процессе обучения, оторваться от которого очень сложно. Несмотря на то, что на каждой кафедре студентам рассказывают про необходимость рационального питания и полноценного сна, привнести эти знания в жизнь оказывается затруднительно для абсолютного большинства учащихся. Если все ресурсы организма будут израсходованы в молодом возрасте, после окончания университета сил на работу может уже не остаться.

На основании материалов представленных на XXIII съезде физиологического общества имени И. П. Павлова выявлено, что северные морские котики способны поддерживать высокий уровень когнитивных процессов в условиях продолжительного дефицита или отсутствия сна, а студенты медицинских университетов забывают, что они являются Homo sapiens, пренебрегая потребностями организма. Вероятно, они считают, что это не отразится в дальнейшем на их состоянии, и лишь будет способствовать росту в профессиональной сфере [2, 3].

**Цель:** определение влияния продолжительности сна на когнитивные функции студентов ТГМУ.

**Материалы и методы:** в данной работе нами было проведено анонимное анкетирование с прохождением тестов на проверку памяти 86 студентов педиатрического, лечебного и стоматологического факультетов ТвГМУ в возрасте от 17 до 24 лет. После этого была проведена статистическая обработка полученных результатов и их сравнительный анализ.

**Результаты:** при изучении литературы было выявлено, что оптимальная продолжительность сна равна 8-10 часам в сутки, поскольку для полноценного восстановления организма и лучшего усвоения полученной за день информации необходимо, чтобы за ночь несколько раз сменились фазы глубоко и поверхностного (БДГ – фаза) сна. Так же известно, что лучший промежуток времени для сна находится в пределах 21.00-9.00 часов. Кроме того, важно помнить, что даже 20-ти минутный сон в течение дня значительно улучшает когнитивные способности человека [1,3,4,5,6].

42,5 % исследуемых студентов спали менее 7 часов в сутки и справились с поставленными заданиями на 53 %; продолжительность сна 23,8 % студентов превышала норму (более 10 часов) и их результаты составили 56,8 %; нормальная продолжительность сна – у 33,7 % исследуемых, их результаты оказались самыми высокими – 67%.

**Выводы:** исследуемые студенты, продолжительность сна которых отклонялась от нормы (7-10 ч/сут) в большую или меньшую сторону, показали результаты ниже тех студентов, длительность сна которых находилась в пределах нормы. Это подтверждает наличие взаимосвязи между продолжительностью сна и когнитивными способностями человека. А так же указывает на оптимальное время сна, которое согласно нашему исследованию и литературным данным равно 7-10 часам в сутки.

## Литература

1. Идриз Зогай Minne, или Память по-шведски. Методика знаменитого тренера по развитию памяти [Текст] // ЭКСМО. – 2018. – 160 с.
2. Когнитивные функции северных морских котиков в условиях дефицита сна [Текст] / Лямин О. И., Борщенко В. Д., Корнева С. М., Мухаметов Л. М., Сигал Дж.М. // Материалы XXIII съезда Физиологического общества им. И. П. Павлова с международным участием. – 2017. – С. 317-319.
3. Курганов С. А. Психологическая составляющая циклов сон – бодрствование у студентов очного отделения» [Текст] // Новая наука: проблемы и перспективы : материалы Международной научно-практической конференции (4 февраля 2016 г., г. Стерлитамак). – Ч. 3. – Стерлитамак: РИЦ АМИ. – 2016. – С. 95-98.



4. Преображенская И.С. Расстройства сна и их значение в развитии когнитивных нарушений [Текст] // Неврология, нейропсихиатрия, психосоматика. – 2013. – №4. – С. 49-53.
5. Петров А. М. Нейробиология сна: современный взгляд: Учебное пособие [Текст] / Петров А. М., Гиниатуллин А. Р. // Казань: КГМУ. – 2012 – 109 с.
6. Эллоуэй Трейси Включите свою рабочую память на полную мощь [Текст] / Эллоуэй Трейси, Эллоуэй Росс // Издательства Попурри. – 2014. – 367 с.

УДК 7.73.738

*Буеров А. С.*

### **ТЕХНОЛОГИЯ РОБОТОТЕХНИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОНСТРУКТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

В статье рассматривается актуальная проблема применения робототехники в профессиональном обучении для студентов педагогического образования. Авторы отмечают, что образовательная робототехника сегодня становится одним из наиболее востребованных и перспективных направлений в сфере образования, особенно в педагогической практике. Современная робототехника способствует прежде всего повышению качества подготовки к рабочим профессиям, а также формированию конструкторских компетенций студентов педагогического образования.

*Образовательная робототехника* – одна из самых известных и распространённых педагогических систем, широкая использующая трёхмерные модели реального мира и предметно-игровую среду обучения и развития обучающегося. Применение конструкторов Lego, Tetrix и других робототехнических конструкторов на курсе по выбору студентов педагогического образования позволяет существенно повысить мотивацию учащихся, организовать их творческую и исследовательскую работу, а также позволяет сформировать конструкторские компетенции.

*Конструкторская компетенция* – понимается нами как личностная, интегративная, формируемая характеристика способности и готовности выпускника (специалиста, бакалавра), проявляющаяся в проектировании, на основе владения специальными проектно-конструкторскими знаниями и умениями, использования современных технологий и средств проектирования, обоснованного выбора и оптимизации в случае многовариантности решений; учета быстрого изменения технологий.

Для эффективности формирования конструкторских компетенций студентов педагогического образования нами был разработан и внедрен учебно-методический комплекс для курса по выбору «Технология робототехники». По программе учебно-методического комплекса, студенты педагогического образования изучили основы технологии робототехники. Обучающиеся получили новые знания по следующим темам: Программируем движение машинки. Повороты. Исследование различных способов поворота; Применение датчика освещенности. Составление простых программ с использованием датчика освещенности; Использование зубчатой передачи; Соревнование «Кегельринг»; Соревнования «Следование по линии»; Соревнование «Лестница»; Соревнование «Меткий выстрел».

В процессе преподавания курса по выбору «Технология робототехники» были внедрены интерактивные методы обучения: просмотр и обсуждения видеofilмов, экскурсии, выставки, творческие задания, лекции-дискуссии, программирование, конструирование.

Во время проведения лекции по образовательной робототехнике показывались обучающие видео. Так же учащимся предоставлялась возможность посмотреть на подобные работы профессионалов, после чего они обсуждали работы и выстраивали алгоритм программы робота.

После каждой новой темы программой предусмотрена практическая работа, в которой учащиеся показывали все свое техническое творчество.

Задачи творческого проекта:

- ознакомить учащихся с творческим проектом;
- сформировать навыки самостоятельной исследовательской работы учащихся;
- научить обобщать и систематизировать знания, полученные в ходе изучения курса;
- научиться применять полученные знания на практике;
- способствовать развитию умений оценить учащимися свои возможности в творческо-технической деятельности.

Комплекс методических пособий для курса по выбору «Технология робототехники» разработан для студентов педагогического образования.

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы мы доказали, что процесс формирования конструкторских компетенций студентов педагогического образования при изучении курса по выбору «Технология робототехники» будет эффективным, если соблюдаются следующие условия:

- создание информационно-образовательной среды формирования конструкторской компетенции включающая; комплекс специальных заданий творческого характера направленный на закрепление каждой новой изученной темы; разработка и внедрение в процесс обучения учебно-методического комплекса «технологии робототехники»;
- формирование и поддержка мотивации студентов к активному участию в проектной деятельности через; активное участие обучающихся в выставочной и конкурсной деятельности; внедрение в процесс обучения современных технических средств; организация целенаправленной и систематической деятельности робототехника;
- создание мониторинга качества освоение обучающимися рабочей программы «технология робототехники».

Нами рассматривается формирование конструкторских компетенций студентов педагогического образования при обучении курса по выбору «Технология робототехники» и их реализация.

В рамках поставленной цели нашей работы были выявлены следующие условия, при реализации которых будет эффективно формироваться конструкторские компетенции студентов педагогического образования, а именно:

- создание информационно-образовательной среды формирования конструкторской компетенции включающая; комплекс специальных заданий творческого характера направленный на закрепление каждой новой изученной темы; разработка и внедрение в процесс обучения учебно-методического комплекса «технологии робототехники»;
- формирование и поддержка мотивации студентов к активному участию в проектной деятельности через; активное участие обучающихся в выставочной и конкурсной деятельности; внедрение в процесс обучения современных технических средств; организация целенаправленной и систематической деятельности робототехника;
- создание мониторинга качества освоение обучающимися рабочей программы «технология робототехники».

### **Литература**

1. Аванесов В. С. Композиция тестовых заданий. – М., Центр тестирования, 2002.
2. Айзекс, И. А. Хобби и развлечения – М.: Пресс, 2004 – 7 с.
3. Аналитические материалы по результатам проведения Национального исследования качества математического образования в 5–7 классах. 2014–2015.
4. Аристова, Л. И. активность учения школьника / Л. И. Аристова. – М.: Дрофа, 2008. – 139с.
5. Бабанский, Ю. К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю. К. Бабанский. – М. : Просвещение, 2005. – 208 с.

6. Башмаков А. И., Старых В. А. Систематизация информационных ресурсов для сферы образования: классификация и метаданные. – М.: 2003.
7. Бендус, Т. И. Воплощение эстетического идеала в художественном образе / Т. И. Бендус. – М. : Искусство, 2001 – 361 с.
8. Беспалько В. М. Мониторинг качества обучения – средство управления образованием. – М., 1996.
9. Беспалько В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. // М., – 1995. 336 с.
10. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В. П. Беспалько. – М. : Дрофа, 2005. – 336 с.
11. Богоявленская, Д. Б. Пути к творчеству / Д. Б. Богоявленская. – М. : Знание, 2001. – 96 с.
12. Болотов В. А. О построении общероссийской системы оценки качества образования // Вопросы образования. – 2003. – № 6. – С. 5–11.
13. Бордовская, Н. В. Педагогика: учеб. для вузов / Н. В. Бордовская. – СПб. : Питер, 2000. – 358 с.
14. Боров, Ю. В. Эстетика: учебник / Ю. В. Боров. – М. : Высшая школа, 2002. – 473 с.
15. Борытко, Н. М. В пространстве воспитательной деятельности / Н. М. Борытко. – Волгоград: Перемена, 2001. – 349 с.
16. Буров, А. И. Эстетика: проблемы и споры / А. И. Буров. – М. : Искусство, 2005. – 281 с.
17. Буров, А. И. Эстетическая сущность искусства / А.И. Буров. – М. : Искусство, 2005. – 292 с.
18. Велик, А. П. Эстетика и современность / А. П. Велик. – М. : Политиздат, 2007. – 224 с.
19. Верб, М. А. Эстетические потребности и духовное развитие личности / М. А. Верб. – М. : Знание, 2001. – 36 с.
20. Верб, Э. А. Эстетическая культура личности школьника как педагогическая проблема : доклад на соискание ученой степени д-ра пед. наук / Э. А. Верб. – СПб., 1997. – 65 с.
21. Вовна В. И. Короченцев В. В. и др. Мониторинг качества обучения как важнейший инструмент управления образованием // Инновации в образовании, 2005, № 5
22. Волков, И. А. Технические методы и художественные системы / И. А. Волков. – М. : Просвещение, 2007. – 372 с.
23. Вольтер, Эстетика / Вольтер. – М. : Искусство, 2004. – 268 с.
24. Воронина Т. П., Кашицин В. П., Молчанова О. П. Образование в эпоху новых информационных технологий. // М.: Информатика, – 1995. 220 с.
25. Герман, Ш. М. Беседы об эстетике / Ш. М. Герман, В .К. Герман. – М. : Знание, 2002. – 223 с.

УДК 371.7

*Витвицкий П. А.*

## **ПОВЕДЕНЧЕСКИЕ РИСКИ ЗДОРОВЬЯ У СТАРШЕКЛАССНИКОВ**

В работе представлены результаты исследования сформированности вредных привычек у школьников старших классов. Выявлены особенности поведения, знаний и отношения к вредным привычкам учащихся. Обозначена актуальность комплексного подхода к профилактике развития вредных привычек у школьников.

*Ключевые слова:* учащиеся, профилактика, вредные привычки, общеобразовательная школа.

Состояние здоровья детей и подростков зависит от действия многих причин. Изначально, будучи предопределено генетическими факторами, в дальнейшем оно обусловлено

влиянием комплекса биологических, психологических, социальных, экономических, природно-климатических и других условий роста и развития человека. Среди ведущих воздействий, формирующих здоровье и, при этом, подвластных осознанной коррекции, своим определяющим влиянием выделяются условия семейного воспитания [3, с. 56]. Формирование у детей заботы о себе, воспитание культуры здоровья и привитие полезных поведенческих привычек, вне всяких сомнений, начинается с семьи. Вторым, существенным по силе влияния фактором, исследователи считают качество учебно-воспитательной среды, начиная с дошкольного и школьного возраста [4]. Проблема влияния школьной среды на здоровье была актуальна всегда, а в последние десятилетия особенно тщательно изучена многими авторами. Данные исследований, полученных в России, характеризуют образовательную среду как фактор негативного влияния на показатели физического и психического компонентов здоровья учащихся [1, 2]. Однако, она же является и тем пространством, в котором происходит развитие понимания себя и своей сохранности в этом мире. Особенности воспитания в семье определяют те базовые поведенческие привычки, которые являются основой культуры здоровья человека и формируют все основные характеристики образа жизни. Процесс обучения ребенка вносит коррективы в его мировосприятие, позволяет на научной основе осознать закономерность влияния особенностей режима дня, питания, двигательной активности, умения регулировать психоэмоциональное состояние на формирование здоровья человека.

Поведенческие привычки сегодня считают основным фактором формирования и сохранения здоровья. Привычкой называют такое сложившееся поведение человека, которое воспроизводится в автоматическом режиме. Это бессознательные навыки, реакции и поступки, позволяющие не задумываясь, экономя время и энергию, совершать определенные действия. Определяющее значение имеют не только здоровые формы поведения, но и отсутствие привычек, разрушающих здоровье. В связи с этим, в задачи нашего исследования входило изучение сформированности вредных привычек у школьников старших классов.

В исследовании участвовали 44 учащихся 9-х классов (23 юноши и 21 девушка). Для решения поставленных задач были использованы: методика А. А. Баранова «Анкета для выявления факторов риска у подростка» (2008); опросник «СИНДИ», используемый во многих странах в рамках программы профилактики наиболее распространенных заболеваний (Программа «CINDI»); специально разработанный опросник из 10 вопросов, позволяющих уточнить некоторые данные о респондентах.

Результаты исследования показали, что с курением на практике знакомы 44% юношей и 47% девушек. Никогда не пробовали курить и считают, что сейчас это не модно – 36% и 32%, соответственно. Часть учащихся не захотели отвечать на данный вопрос (8%). Не для всех школьников, попробовавших сигареты, эта привычка стала постоянной. По разным причинам, не курят сейчас 21% школьниц и 20% школьников (из неоднократно попробовавших это делать). Выяснение оснований, по которым учащиеся не сделали курение своей постоянной привычкой, 20% ответили, что это было не совместимо с режимом их тренировок; 10% – не понравилось. Однажды начав, продолжают делать это регулярно 12% девушек и 9% юношей. Курят эпизодически, только в определенной ситуации или компании – 31 % и 40 % соответственно. Средний возраст начала курения у девочек составил 11-13 лет, у мальчиков – 9-10 лет.

Считают для себя приемлемым периодическое употребление алкоголя – 8% мальчиков и 4% девушек. Допускают, что эпизодическое употребление алкогольной продукции нормально – 14 и 16% учащихся (соответственно).

Совсем не употребляют алкоголя и его производных и считают эту привычку опасной – 92% юношей и 96% девушек. Незначительная часть школьников отказались от ответов, показывающих их отношение к алкоголю.

Отношение к наркотическим веществам определялось по двум позициям: допустимость и неприемлемость. Считают для себя возможным употребление того или иного наркотического вещества 6% юношей и 5% девушек. Определяют для себя как недопустимое любое знакомство с наркотиками – 82 и 81% учащихся, соответственно. Незначительный процент школьников также не стали отвечать на данные вопросы, как и на предыдущие.

Особый интерес вызвали ответы учащихся о тех мерах, которые, на их взгляд, явились бы наиболее серьезными в решении задачи предотвращения возникновения вредных привычек. Чаще всего назывались такие возможные действия как уменьшение доступности алкоголя, наркотиков и табачных изделий. На второе место вышло предложение «воспитывать» родителей, чтобы употребление алкоголя и курение отсутствовало в семье. На третье место, по мнению школьников, вышла рекомендация о необходимости минимизации демонстрации всего выше перечисленного во всех современных источниках информации.

Полученные результаты отражают тот факт, что большинство учащихся не стремятся приобретать разрушающие здоровье привычки. Однако, есть и немалое число школьников, у которых развитие тех или иных вредных привычек находится в процессе формирования. Эта та группа риска, с которой еще можно было бы получить позитивные результаты при определенной работе. Школьники со сформированными вредными привычками также нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении не только в силу поведенческих рисков, но и как субъекты, активно провоцирующие разрушительные формы поведения у других.

Современная модель профилактической работы с детьми должна быть построена так, чтобы учитывать все категории учащихся. Она должна включать направления работы со всеми группами школьников. Решать проблему сохранения и укрепления здоровья необходимо в комплексном подходе, активно привлекая к этому процессу родителей учащихся (так как семья прививает детям начальные поведенческие стереотипы) [3], а также активно использовать учебно-воспитательные возможности отдельных предметов [5].

### Литература

1. Ахмерова С. Г. Здоровый образ жизни и его формирование в процессе обучения // Профилактика заболеваний и укрепление здоровья. 2001. № 2. С. 37-40.
2. Багнетова Е. А. Корчин В. И., Сорокун И. В. Школьная среда и факторы риска, влияющие на здоровье учащихся // Фундаментальные исследования. 2011. №10-2. С. 261-264.
3. Багнетова Е. А. Влияние семьи на формирование здорового образа жизни старшеклассников г. Сургута // Экология человека. 2011. № 4. С. 56-60.
4. Семенов Л. А. Организационные аспекты управления здоровьесформированием в образовательных учреждениях // Образование и наука. 2004. С. 114-120.
5. Шинкаренко А. С. Формирование безопасного и здорового образа жизни школьников на современном этапе развития общества // Дисс. на соискание науч. степ. канд. пед. наук. Кемерово, 2015. 205 с.

УДК 001

*Гаврилов М. В., Гаврилова Н. В.*

### **ХАРАКТЕРИСТИКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ РАЗВИТИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ**

В данной статье нами раскрываются различные подходы к понятию «условие» и «педагогическое условие», рассматриваются и определяются педагогические условия эффективного развития коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

*Ключевые слова:* культура, коммуникативная культура будущих педагогов, педагогическое общение, культура коммуникативного взаимодействия, условие, педагогическое условие, личностно-ориентированный подход.

Важный аспект педагогического образования – это подготовка студентов, будущих педагогов, к педагогической деятельности. Умение организовывать взаимодействие с обучающимися и руководить их деятельностью является важным качеством педагога. Коммуникативный компонент входит в структуру педагогической деятельности и требует от педагога развития коммуникативных способностей, которые необходимы для осуществления эффективной педагогической деятельности.

В работах А. И. Арнольдова, М. М. Бахтина, К. А. Абульхановой-Славской, Э. С. Маркаряна и др. понятие «культура» рассматривается в общефилософском плане.

А. В. Барабанщиков, И. Е. Видт, Е. Ю. Захарченко, Т. В. Иванова, И. Ф. Исаев и др. в своих исследованиях рассматривали культуру с профессионально-педагогической точки зрения.

Среди функциональных компонентов педагогической культуры коммуникативная функция занимает особое место, т.к. педагогический процесс не может реализовываться вне общения, вне коммуникативных связей между обучающими и обучающимися. Из этого следует, по мнению Е. Ю. Захарченко, Т. В. Ивановой, И. Ф. Исаевой и др., что коммуникативная культура – одна из важных составных частей и общей культуры, и профессионально-педагогической культуры преподавателя.

По мнению Е. В. Бондаревской, коммуникативная культура – это ведущее требование современного образования.

В. А. Сластенин рассматривает понятие коммуникативной культуры, акцентируя внимание на технологиях педагогического общения и на методологии. По его мнению, продуктивность педагогической деятельности определяется уровнем овладения коммуникативной культурой. Процесс профессионально-педагогического общения В. А. Сластениным представлен системой коммуникативных задач, им вводится такое понятие, как «коммуникативная задача» для понимания сущности технологии педагогического общения.

Ю. В. Ушачевой понятие коммуникативной культуры определяется с двух сторон: с первой как специфический способ человеческой деятельности (деятельности педагога), со второй как процесс самореализации личности педагога.

Основа коммуникативной культуры по определению И. А. Мазаевой – это общая культура личности, которая выражается в высоком уровне ее развития, который в свою очередь выражается в системе потребностей, социальных качеств, в стиле деятельности и поведения.

Проблема развития коммуникативной культуры будущего педагога в современных исследованиях рассматривается как системообразующий компонент общей и педагогической культуры, так и интегральная составляющая профессиональной компетентности педагога.

Анализ методической литературы и научной литературы показывает, недостаточное внимание уделяется обоснованию путей и средств развития коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

На сегодняшний день единого подхода к определению понятия «педагогические условия» не существует. Рассмотрим данное понятие, проведем анализ его составляющих и опишем подходы к определению данного понятия.

В теории педагогической науки и практике описаны различные типы педагогических условий. Данная информация стала известна благодаря многочисленным научно-педагогическим исследованиям. Так, В. А. Беликов, Е. И. Козырева, С. Н. Павлов, А. В. Сверчков и другие выделяют организационно-педагогический тип педагогических условий. В трудах Н. В. Журавской, А. В. Кругляя, А. В. Лысенко, А. О. Малыхина и других исследователей выделяется тип психолого-педагогических условий. М. В. Рутковская рассматривает в своем исследовании дидактический тип педагогических условий.

Рассмотрим трактовки понятия «педагогические условия» следующих специалистов.

По мнению В. М. Полонского, условие – это совокупность переменных природных, социальных, внешних и внутренних воздействий, влияющих на физическое, нравственное, психическое развитие человека, его поведение, воспитание и обучение, формирование личности [6].

Ю. К. Бабанский по сфере воздействия выделяет две группы условий функционирования педагогической системы: внешние (природно-географические, общественные, производственные, культурные, среды микрорайона) и внутренние (учебно-материальные, школьно-гигиенические, морально-психологические, эстетические) [1].

С. Н. Павлов включает в понятие «педагогические условия» совокупности объективных возможностей обучения и воспитания людей, организационных форм и материальных возможностей.

Рассматривая данное понятие, ученые придерживаются нескольких позиций.

Первая позиция: педагогические условия есть совокупность каких-либо мер педагогического воздействия и возможностей материально-пространственной среды. Проблема нашла отражение в работах В. И. Андреева, А. Я. Найна, Н. М. Яковлева: комплекс мер, содержание, методы (приемы) и организационные формы обучения и воспитания (В. И. Андреев) [3]; совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов, средств и материально-пространственной среды, направленных на решение поставленных задач (А. Я. Найн) [4]; совокупность мер (объективных возможностей) педагогического процесса (Н. М. Яковлева).

Вторая позиция: исследования ученых Н. В. Ипполитова, М. В. Зверева и др., где связь педагогических условий с конструированием педагогической системы, в которой они выступают одним из компонентов: компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [9]; содержательная характеристика одного из компонентов педагогической системы, в качестве которого выступают содержание, организационные формы, средства обучения и характер взаимоотношений между учителем и учениками (Зверева М. В.) [2].

Третья позиция: исследования Б. В. Куприянова, С. А. Дынина и др., где педагогические условия – планомерная работа по уточнению закономерностей как устойчивых связей образовательного процесса, обеспечивающая возможность проверяемости результатов научно-педагогического исследования. Таким образом, мы рассматриваем «педагогические условия» как один из компонентов педагогической системы, отражающий совокупность возможностей образовательной и материально-пространственной среды, воздействующих на личностный и процессуальный аспекты данной системы и обеспечивающих её эффективное функционирование и развитие.

Изучение исследований и подходов показало, что термин «педагогические условия» обладает следующими характеристиками: ученые рассматривают педагогические условия в совокупности материально-пространственной и образовательной среды, при использовании которых повышается эффективность целостного педагогического процесса. Это совокупность мер, которые оказывают воздействие на развитие личности субъекта педагога, воспитанника или иного участника педагогического процесса, что в последующем обеспечивает успешное решение задач целостного педагогического процесса; организация мер педагогического взаимодействия, при которых происходит преобразование характеристик развития, обучения и воспитания личности.

Проблеме условий развития коммуникативной культуры будущих педагогов посвящены многие диссертационные работы. Анализируя теоретическую литературу, образовательную практику и процесс организации экспериментальной проверки по проблеме исследования, нами определены следующие педагогические условия, реализация которых обеспечит эффективность развития коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе:

1. Тренинговая подготовка как эффективное средство развития коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе;
2. Личностно-ориентированный подход во взаимодействии преподавателя и студента;
3. Разработка и внедрение учебно-методического пособия «Основы коммуникативной культуры», направленного на развитие коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

***Первое условие: тренинговая подготовка как эффективное средство развития коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.***

Анализируя психолого-педагогическую литературу, можно сделать вывод о том, что приобретение практического опыта профессионального общения студентами будет проходить более успешно при использовании в процессе подготовки интерактивных методов обучения, психологических тренингов, где основным является социально-психологический тренинг. Тренинговая подготовка будущих педагогов – это важное звено в общей модели подготовки специалиста.

Опираясь на мнение Емельянова Ю. Н., следует, что обучение в тренинговой группе имеет ряд неоспоримых преимуществ:

1. Данная форма обучения способствует выявлению структурно-функциональных взаимоотношений в жизни групп и коллективов.
2. Работа в тренинговой группе – это принятие точки зрения своих партнеров, это готовность к изменению собственных установок.
3. Работа в тренинговой группе создает условия для формирования общепонятного психологического языка.
4. Осознание грани между процессуальным и содержательным аспектами общения – это заслуга группового анализа участниками межличностных ситуаций.

Тренинги помогают показать себя с новой, другой стороны; помогают лучше узнать других людей, посмотреть на них с разных сторон, в разных ситуациях.

***Второе условие: личностно-ориентированный подход во взаимодействии преподавателя и студента.***

Учебный процесс, организованный на основе личностно-ориентированного подхода позволяет учащимся приобрести личный смысл в целях и содержании обучения, которые сформулированы в государственном образовательном стандарте и в программах обучения, а также модифицировать цели и результаты обучения в соответствии со своими индивидуальными способностями и потребностями.

В высшем учебном заведении преподавание с использованием данного подхода требует от преподавателя максимум усилий для развития в каждом студенте уникальных личностных качеств. На современном этапе реализация личностно-ориентированного подхода – это одна из самых острых проблем в высшем учебном заведении. С нашей точки зрения, причина этого кроется в том, что большинство педагогов не может его реализовать, то есть не умеет изменить те моменты своего взаимодействия со студентами, которые разрушают традиционное значение образовательного процесса. Решение данной проблемы мы видим в использовании преподавателями интерактивных методов обучения, которые могут стимулировать проявление всеми студентами активности на занятиях, самостоятельности в решении проблем, осуществлении выбора, оперирование личным опытом, использование имеющихся знаний, взаимодействие с преподавателями и другими студентами.

Использование интерактивных методов обучения в процессе преподавания дисциплин показало, что процесс получения студентами знаний приобретает иные формы: из позиции пассивного слушателя, которому иногда предоставляется возможность вербализировать свои знания, студенты становятся в активную позицию; интерактивные методы стимулируют как индивидуальную, так и групповую умственную активность студентов; изменяются отношения между субъектами учебного процесса – взаимодействие между преподавателем и студентами начинают выстраиваться на основе паритетности, где предполагается принятие педагогом активной позиции студента, признание за ним права на самостоятельность мыслей, высказывание мнений, отказ от убеждения, что существует единственно правильное мнение, и оно принадлежит педагогу. В итоге каждый участник учебного процесса создает условия для своего развития; позитивность и оптимистичность оценивания – это некая ситуация успеха, которая позволяет повысить мотивацию у студентов и обеспечивает более высокий уровень усвоения материала.



**Третье условие: разработка и внедрение учебно-методического пособия «Основы коммуникативной культуры», направленного на развитие коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.**

Нами разработано и внедрено в учебный процесс учебно-методическое пособие «Основы коммуникативной культуры», которое способствует углублению теоретических и практических представлений студентов, будущих педагогов, об особенностях общения, о сущности общения. В учебно-методическом пособии представлены основные виды, типы межличностного общения, описаны способы и приемы разрешения конфликтных ситуаций в процессе общения.

Ознакомление студентов с системой знаний межличностного общения в различных социокультурных ситуациях является основной целью разработанного нами учебно-методического пособия.

Определены следующие задачи курса: оказывать помощь и содействие студентам в определении индивидуального стиля педагогической деятельности с учётом личностных особенностей; способствовать овладению студентами умений организовывать собственную коммуникативную деятельность, управлять информационными потоками в общении, регулировать самочувствие и адекватно реагировать на психическое состояние собеседников; совместно воспитывать коммуникативную культуру, эмпатию, толерантность, педагогический такт.

Поставленные задачи определили структуру учебно-методического пособия «Основы коммуникативной культуры» – информационный блок, проектировочный блок, диагностический блок, практический блок и рефлексивный блок.

В результате детальной характеристики выделенных нами педагогических условий, мы можем предположить, что комплексная реализация данных педагогических условий может привести к значительному повышению эффективности развития коммуникативной культуры будущих педагогов в процессе профессиональной подготовки в вузе.

### Литература

1. Бабанский Ю. К. Педагогика / Ю. К. Бабанский. – М.: Просвещение, 2004.
2. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия» / М. В. Зверева. – М.: Педагогика, 1987.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика: Курс лекций / учеб. пособие: 4 изд. перераб. и доп. / Б. Т. Лихачев. – М.: Юрайт, 2001.
4. Найн А. Я. О методологическом аппарате диссертационных исследований / А. Я. Найн. – Педагогика, 1995.
5. Ожегов С. И. Словарь русского языка: ок. 53000 слов / С. И. Ожегов; под общ. ред проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательство Оникс»: ООО «Издательство Мир и образование», 2007.
6. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М.: Высш. шк. 2004.

УДК 159.9

**Гарипова З. Ф.**

### **ОСОБЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ВОЛЕВОЙ СФЕРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**

В наше время существует много исследований, раскрывающих различные механизмы и свойства эмоциональной, волевой сферы детей с задержкой психического развития, но нет целостной картины развития эмоций и воли с возрастом ребенка. Данная тема является актуальной для практических исследований, в связи с негативными тенденциями в воспитании ребенка, которые характерны для современного общества, изучение роли эмоционально-волевой сферы детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

*Ключевые слова:* эмоционально-волевая сфера, эмоции, воля, задержка психического развития.

На протяжении длительного времени дети с задержкой психического развития (далее ЗПР) являются объектом изучения значительного числа ученых. История изучения данной категории школьников начинается с появления первых тестов интеллекта. Изначально предполагалось, что тест интеллекта позволит отделить умственно отсталых детей от сверстников с нормальным уровнем развития, но исследователями была выделена третья группа детей, которая имела пограничные показатели. Для обозначения данной группы детей использовалась различная терминология, в СССР был введен термин «задержка психического развития», предложенный Г. Е. Сухаревой.

Младшие школьники с ЗПР имеют ряд специфических особенностей, которые не свойственны их нормотипичным сверстникам и сверстникам с умственной отсталостью [1, с. 115]. Для детей с ЗПР характерен замедленный темп психического развития, инфантильность, негрубые нарушения познавательной деятельности, по структуре и количественным показателям отличающимися от умственной отсталости, с тенденцией к компенсации и обратному развитию [8, с. 5].

Психологические особенности ребенка с ЗПР, в первую очередь, проявляются в развитии эмоционально-волевой сферы. Рассмотрим их более подробно.

Воля – это саморегуляция поведения, которая направлена на достижение человеком осознаваемой цели и преодоление различных эндогенных и экзогенных препятствий. Воля является противоположностью импульсивной деятельности [11]. Волевая сфера младших школьников с ЗПР характеризуется трудностями определения собственных целей, дети не всегда осознают мотивы деятельности. Очень часто дети подражают другим, совершают импульсивные поступки, не умеют контролировать свои влечения. Из-за повышенных требований у некоторых детей развивается негативное отношение к выполняемой деятельности и упрямство.

Особенности волевых качеств у детей с ЗПР проявляются в том, что они:

1. Малоинициативны в любых видах деятельности (межличностное общение, учебная деятельность и т. д.).
2. Недостаточно проявляют волевые усилия.
3. Не способны управлять волевыми действиями.
4. Не ставят перед собой перспективные цели.
5. Не могут подчинить свое поведение определенной задаче, спланировать свои действия.
6. Могут отказаться от деятельности при возникновении трудностей, иногда совсем незначительных.

В деятельности младших школьников с ЗПР отсутствует целеустремленность, они не могут организовывать свое рабочее пространство, не умеют распределять время, требуется постоянный контроль и направляющая помощь взрослых, особенно на начальных этапах обучения. Следовательно, можно сказать, что и их работа в условиях учебной деятельности малопродуктивна, внимание неустойчиво, наблюдается низкая познавательная активность и работоспособность. В деятельности младшего школьника с ЗПР преобладают игровые мотивы, поэтому, вводя в учебную деятельность игровые моменты, педагог может повысить эффективность усвоения новых знаний [5, с.89]. Зачастую обучающиеся с ЗПР выполняют предложенные им задания быстро, не задумываясь о качестве их выполнения, чтобы получить одобрение педагога или родителей и перейти к той деятельности, которая для них является более привлекательной в данный момент времени.

Младшие школьники с ЗПР часто затрудняются в дифференциации эмоций, не умеют их вербализировать вследствие обедненного словарного запаса. Эмоциональный фон таких детей часто бывает неустойчив, ребенок может проявлять аффективные реакции в ответ на незначительные раздражители, бывает характерна частая смена настроения в течение учебного дня.

Младшим школьникам с ЗПР свойственны некритическое восприятие инструкций, отсутствие попытки проверить, сравнить эти предложения со своими интересами и склонно-

стями. Обучающиеся с ЗПР не могут длительное время удерживать цель своей деятельности, легко отвлекаются на посторонние раздражители, забывают инструкцию. В то время, как развитие воли нормотипичных сверстников связано с обогащением мотивационной и духовной сферы, младшие школьники с ЗПР проявляют незрелость личностной сферы. Незрелость эмоционально-волевой сферы ребенка с ЗПР может проявляться как в конформности, чрезмерном послушании и осторожности, неспособности самостоятельно сделать выбор, так и в упрямстве, неспособности принять иную, отличную от их точку зрения или разумные доводы в пользу необходимости действовать в нужном направлении в данный момент.

Слабость воли у детей с ЗПР обнаруживается не всегда и не во всем. С. Я. Рубинштейн указывает на резкие контрасты в поведении, когда наряду с отсутствием инициативы, неумением преодолевать малейшие препятствия, противостоять искушениям проявляется и настойчивость, и целеустремленность. Недостаточные волевые усилия младший школьник с ЗПР проявляет тогда, когда деятельность не является для него привлекательной (к примеру, работа в прописи или решение математических заданий), либо ее результат отдален во времени даже при изначальном интересе к деятельности (работа над долгосрочным проектом, участие в творческом конкурсе и т.п.) [8]. Дети с ЗПР неохотно станут выполнять монотонную, скучную, объемную работу на уроке. Все эти занятия нужно проводить в игровой форме и для деятельности, цель которой является отдаленной во времени, нужно регулярно проговаривать, что они получают в итоге своей деятельности.

Вся психическая деятельность, в том числе и волевые качества, связаны с функционированием мозга. Незрелость личности ребенка с ЗПР проявляется в ряде особенностей его эмоциональной сферы (проявления эмоциональных расстройств – страха, тревожности, агрессивного поведения, упрямства и положительные эмоциональные проявления). Эти особенности накладывают отпечаток на весь психический облик ребенка и обусловлены, в первую очередь, спецификой развития его потребностей, мотивов и интеллекта [9, с.43].

Эмоциональное развитие детей младшего школьного возраста с ЗПР подчиняется тем же законам, что и развитие нормотипичного ребенка [5]. В то же время имеются некоторые особенности развития эмоций, связанные с тем, что дети с ЗПР более подвержены экзогенному влиянию среды, в которой они воспитываются и развиваются. В целом эмоциональная сфера младших школьников с ЗПР характеризуется качествами, свойственными психическому инфантилизму. Они проявляют равнодушие к оценке учителя их действий, импульсивность и аффективность, наблюдаются депрессивные симптомы, ситуационная децентрация, отсутствие в повседневной жизни ярких эмоций, низкий уровень потребностной сферы, повышенная утомляемость, бедность психических процессов, гиперактивность [10, с.125].

Т. Н. Павлий исследовала специфику эмоциональных реакций на уровне системы организации аффективного поведения, предложенной О. С. Никольской, Е. Р. Баенской, М. Либлинг и др., под руководством К. С. Лебединской и В. В. Лебединского. Полученные ею результаты позволили выявить качественные особенности эмоционального поведения детей с задержкой психического развития:

- для детей с ЗПР характерна неадекватная оценка изменения компонентов эмоционального реагирования, что приводит к нарушению функции отождествления эмоций и социальной дезадаптации;
- тенденция к ригидности эмоций, стереотипному и негибкому поведению, неспособности адаптироваться к новым условиям, что также способствует нарушению межличностных отношений в детском коллективе;
- отсутствие познавательного интереса к окружающему миру, а также к другим людям, преобладает эмоциональный эгоцентризм, нарушение способности адекватно оценивать свои действия.

Обучаясь в среде нормотипичных сверстников, младший школьник с ЗПР попадает в ситуацию неуспеха, что приводит к повышению уровня тревожности, чувству неадекватности и беспокойству. Ребенок переживает чувство напряженности, скованности, неуверенно-

сти в себе, вследствие чего становится пассивен [1]. Эти признаки выявляют с помощью диагностических процедур, которые проводятся педагогом-психологом по запросу родителей и в рамках своей деятельности.

В то же время младшие школьники с ЗПР проявляют живость эмоций (приветливость, доверчивость, оживленность) наряду с их поверхностностью и непрочностью. Дети легко переключаются с одного переживания на другое, в детском коллективе часто принимают позицию ведомых, не являясь инициаторами совместных игр, но подчиняясь влиянию более активных детей. Их эмоции малоустойчивы, подвижны, отмечается слабость интеллектуальной регуляции чувств.

Симптомами нарушений эмоциональной сферы являются также раздражительность, повышенная возбудимость, двигательное беспокойство, неусидчивость. Кроме того, у детей с ЗПР часто бывают неадекватные, непропорциональные по своей динамике внешним раздражителям эмоции и чувства. Некоторые из них очень легко, поверхностно реагируют на объективно тяжелые жизненные ситуации. Для них также характерны резкие перепады настроения. Другая категория детей склонна к чрезмерным и долгим переживаниям по незначительному поводу. Для обеих групп характерна неадекватная реакция на те или иные воздействия, только у детей первой группы преобладает процесс возбуждения, у детей второй – процессы торможения [2, с. 68].

Слабость интеллектуальной регуляции чувств ребенка с ЗПР, а также недостаточный уровень развития его мотивационной сферы приводит к более длительному формированию высших чувств: ответственности, совести, товарищества и т.п. Нравственные чувства таких детей часто остаются поверхностными, без глубокого осознания их сути – ребенок знает, что одобряемо в обществе, но это знание не является его внутренней потребностью [7, с. 96].

Тревожность характеризуется сложной структурой, включающей когнитивный, эмоциональный и операционный аспекты, при доминировании эмоционального. В целом, тревожность – это субъективное проявление неблагополучия личности, ее дезадаптации. Тревожность рассматривается как переживание эмоционального дискомфорта, предчувствие грядущей опасности [3].

Н. П. Кондратьева в своих исследованиях указывает, что личностная тревожность как индивидуально-психологическая особенность проявляется в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям тревоги, а также в низком пороге ее возникновения. Имея природные предпосылки, она складывается прижизненно в результате действия социальных и личностных факторов. Источником тревоги является как опыт, так и значимость ситуации для индивида. Тревожность отражает неудовлетворение значимых потребностей [4].

Возникновение агрессивного поведения ребенка может происходить под влиянием самых разнообразных факторов. Это могут быть определенные индивидуальные внешние факторы (жара, шум, теснота и т.д.), а также социальные факторы. Особые причины формирования агрессивной модели поведения выделяют в отношении детей с нарушениями психического развития. На проявление агрессии у таких детей, по мнению Л. М. Шпицыной, влияют отклонения со стороны нервной системы, несоответствующие возрастной норме развитие произвольной сферы психики, особенности детско-родительских отношений в семьях с агрессивной моделью поведения. Все эти причины, как правило, приводят к закреплению агрессивных действий ребенка, которые могут перерасти в устойчивую личную черту [11, с.165].

В экспериментальном исследовании И. К. Йокубаускайте (2006), направленном на выявление психологических особенностей агрессии и поведения детей с ЗПР 7 – 9 лет, была использована схема стандартизированного наблюдения Д. Стотта. На основе проведенных исследований автором были выделены специфические особенности проявления агрессии у младших школьников с ЗПР.

1. Повышенная ситуативная зависимость агрессивных проявлений в силу сниженных адаптативных возможностей детей с ЗПР.
2. Ригидность аффективных состояний и длительность их последствий, что зачастую является причиной социальной неадекватности и дезадаптации детей с ЗПР.

3. Преобладание в поведении физической агрессии, как возможное отражение алекситимии [6, с. 52].

Подводя итог можно сказать, что в настоящее время образ жизни среднестатистической семьи существенно изменился, в котором живет современный ребенок. Разные ситуации и проблемы жизни общества порождают условия, при которых значительно снижается уровень нервно-психического здоровья детей. Особую тревогу вызывает и то, что количество детей с ЗПР с каждым годом увеличивается. Формирование эмоционально-волевой сферы младшего школьника очень сложный процесс деятельности педагога-психолога и является одним из важнейших условий становления его личности, опыт которого непрерывно обогащается. На развитие эмоциональной сферы в большей степени влияет семья, школа, вся та жизнь, которая окружает и постоянно воздействует на ребенка. Трудности в обучении связаны с незрелостью мотивационной сферы личности в целом (преобладают игровые интересы). Эти особенности должны учитываться при обучении таких детей с целью правильной подачи им учебного материала и уменьшения возникающих у обучающихся трудностей в обучении.

### Литература

1. Горбунова, М. Ю. Междисциплинарные основы социологического исследования эмоций // Психология, социология и педагогика – 2012. № 11. – URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/11/1195>.
2. Жавнерко, А. П. Особенности эмоциональной сферы детей с задержкой психического развития в контексте их социализации // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сб. ст. по матер. LXI междунар. науч.-практ. конф. № 2(59). – Новосибирск: СибАК, 2016.
3. Костина, Л. М. Методы диагностики тревожности / Л. М. Костина – СПб.: речь 2006 198с.
4. Немов, Р. С. Общая психология: Краткий курс Р. С. Немов – 5-е изд. – М.: Владос, 2007. 304 с.
5. Никуленко, Т. Г. Коррекционная педагогика: учебное пособие. / Т. Г. Никуленко – Ростов н/Д: Феникс, 2006 (высшее образование)
6. Рогов, Е. И. Настольная книга практического психолога / Е. И. Рогов – М., Владос, 1999.
7. Рубинштейн, С. Я. Основы экспериментальной психологии / С. Я. Рубинштейн – М., ЭКСМО, 1999.
8. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника / С. Я. Рубинштейн – Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 «Дефектология». – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
9. Столяренко, Л. Д. Основы психологии / Л. Д. Столяренко – Изд-е 8-е – Ростов н/Д: Феникс, 2006
10. Усанова, О. Н. Специальная психология /О. Н. Усанова – СПб.: изд., Питер, 2008, 400с.
11. Яковлев, Б. П. Психофизиологические основы здоровья / Б. П. Яковлев, О. Литовченко. – М.: Эксмо, 2010. – 288 с.

УДК: 159.922.4

*Герасимов А. А., Джафаров В. Т., Хорак К. И.*

## **ОБРАЗ СОВРЕМЕННОГО ВРАЧА В ГЛАЗАХ СМИ В РОССИИ И В МИРЕ**

Настоящая работа посвящена проблеме разнопланового подхода к освещению врачебной деятельности средствами массовой информации разных стран. Современные реалии СМИ порой заключаются в погоне за большими рейтингами с одной стороны и часто несправедливо испорченной профессиональной карьерой врача с другой.

*Ключевые слова:* образ врача, СМИ, Россия, США, Великобритания.

Отношение населения к медицине и, в частности, к работе врача является одним из факторов, отражающих уровень жизни в стране, а средства массовой информации, играя существенную роль в создании общественного мнения, непосредственно формируют это отношение. К сожалению, средства массовой информации ради больших рейтингов очень часто искажают данные, не задумываясь о профессиональной врачебной репутации [6].

**Цель:** оценить взгляд современных СМИ на образ врача.

**Материалы и методы:** интернет – издательства RT, NYT, BBC, The Sun, отчёты Правительства РФ о результатах работы за 2015, 2016 и 2017 года.

**Результаты:** проанализировав сообщения журналистов за последние несколько лет, было выявлено, что довольно часто СМИ начинает обвинять врачей в халатности еще до начала официальной проверки и расследования. Одним из ярких примеров является случай, произошедший в Санкт-Петербурге. Телеканалы рассказали о вопиющем случае: якобы врач одной из стоматологических клиник Петербурга удалила пациентке 22 здоровых зуба, взяв за это почти 850 тысяч рублей. Экспертиза с участием клинично-экспертной комиссии не доказала нанесения вреда здоровью в ходе оказанных стоматологических услуг, однако, это не помешало журналистам начать травлю медицинского работника. В результате, ей пришлось отказаться от карьеры в культурной столице России – Санкт-Петербурге и уехать к себе на родину [1].

Стоит отметить, что наряду с негативной критикой врачей, СМИ освещают проблемные ситуации, которые требуют вмешательства прессы, тем самым оказывают положительное влияние на мнение общества о врачах. Нельзя с уверенностью сказать, что журналисты стараются только поднять рейтинги, обвиняя во всём самих врачей. Так, за последние несколько лет были опубликованы статьи, в которых говорится о достижениях российских хирургов, таких как внутриутробная операция на мозге, проведенная уральскими врачами в 2018 году, протезирование сердечного клапана новорождённого младенца. В Санкт-Петербурге в этом году впервые в России провели сложнейшую операцию на сердце младенца [2].

Не менее интересная ситуация складывается при формировании имиджа врача СМИ на Западе.

Наблюдая за тем, как СМИ видят врача в США, создается впечатление, что в этой стране врач – в первую очередь человек, занимающийся бизнесом, и уже потом человек, спасающий жизни, и это ощущение отнюдь не обманчиво. Однако врач – одна из самых престижных и хорошо оплачиваемых профессий в США, где расходы на здравоохранение составляют почти \$3 млрд. Доктора в Америке совмещают приятное с полезным: занимаются лечением людей, используя самые современные диагностические методы и оборудование, и при этом получают высокие зарплаты [4].

Общеизвестная проблема – иски пациентов, уже давно являющаяся стереотипом, была побеждена при помощи повышения коммуникабельности и пересмотра отношения к пациенту (пациент превыше всего) со стороны медперсонала и докторов.

По заверению NYT, в Америке распространен миф о том, что врачи общей практики – первичное звено здравоохранения – являются менее компетентными, чем узкие специалисты, хотя зачастую ситуация совершенно обратная.

Анализируя деятельность британских СМИ, которые, как известно, являются «голосом народа» и зачастую формируют общественное мнение, можно прийти к следующим выводам:

- телеканал BBC, как основной британский телеканал, ежегодно снимает огромное количество телешоу, документальных фильмов и других проектов подобного рода, посвященных здравоохранению и медицине. Соответственно, становится очевидным, что государству (при бесплатном здравоохранении в Великобритании) выгодно, чтобы люди меньше болели и больше следили за своим здоровьем, вели здоровый образ жизни.

Это необходимо для того, чтобы снизить нагрузку на врачей и систему здравоохранения, так как известно, что данная система (NHS) функционирует не очень хорошо и имеет огромное количество проблем (иногда для того, чтобы попасть к бесплатному узкому специалисту можно прождать в очереди несколько недель), и это несмотря на огромное финансирование данной отрасли, и соответственно, высокие налоги, которые платят подданные Ее Величества [5].

- Наличие таких телевизионных передач, как «Ambulance» (посвящена работе скорой неотложной помощи), «Junior Doctors: Your Life in their hands» (ТВ-шоу о становлении молодых врачей), «Surgeons: At the Edge of Life» (передача о работе хирургов), призвано поднять авторитет получения профессии доктора и других медицинских специальностей, чтобы восполнить дефицит врачей и младшего мед. персонала.

- Британское законодательство в этико-медицинской области, мягко говоря, несовершенно. Об этом говорит случай, когда родители из-за отказа врачей не смогли перевести страдающего редкой неизлечимой смертельной генетической патологией 9-месячного Чарльза Гарда (Charles Gard) в США для проведения ему экспериментального лечения – терапии нуклеозидом. 11 апреля 2017 года Суд известил родителей мальчика о том, что аппарат жизнеобеспечения будет отключен, так как продлевать жизнь мальчика было бы слишком жестоко. В результате долгих судебных разбирательств между родителями ребенка и государством было утрачено время, в течение которого можно было бы провести данное лечение, и, когда стало совсем поздно, Чарльз был отключен от аппарата жизнеобеспечения. Эта история вызвала огромный резонанс в мире и критику Британского Суда и врачей, поскольку недостаточный юридический контроль родителей над ребенком привел к тому, что Чарльз Гард даже не смог получить шанса на выздоровление. Британская газета «The Sun» оправдывала британских врачей, ссылаясь на то, что родители лишь продлевают мучения мальчика, а эффективность экспериментального лечения не доказана [3].

Таким образом, мы видим, что СМИ Великобритании стараются осветить работу своих врачей с преимущественно положительной стороны, что обусловлено социальными и экономическими причинами.

**Выводы.** Проанализировав деятельность российских и зарубежных СМИ по отношению к врачам, мы приходим к выводу о том, что страны, в которых правительство активно вовлечено в систему здравоохранения (Россия, Великобритания), крайне заинтересованы в поднятии авторитета профессии врача среди населения. В США, напротив, как в стране с частной медициной, финансируемой страховыми компаниями, СМИ изображают врача, как специалиста, для которого медицина является, в первую очередь, средством заработка денег, немаловажное качество которого – способность продать свои услуги подороже.

## Литература

1. Врачи вредители – стоматолог Эмма Калмыкова URL: <https://golos.io/ru--medicзина/@rubin/vrachi-vreditel>.
2. Врачи, юристы и учёные URL: <https://russian.rt.com/russia/article/375748-mintrud-7>.
3. Интернет – портал – Школа Жизни URL: <https://shkolazhizni.ru/health/articles/57408/>

4. The New York Times URL: <https://well.blogs.nytimes.com/2016/07/15/doctors-sho>.
5. Новостной портал MedRussia (статья 07.06.2018) URL: <https://medrussia.org/17541-vrach-yemigirovavshiy-v-ssha-rasskazal-o/2>.
6. Отчёт Правительства о результатах работы в 2016 году URL: <http://government.ru/rugovclassifier/57/events/6>.

УДК 378

*Ельмендеева М. А., Кобякова М. А.*

### **СРЕДСТВА АВТОМАТИЗИРОВАННОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ И ТРЕХМЕРНОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ОСНОВ ПРОЕКТНО-КОНСТРУКТОРСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ**

Статья посвящена проблеме инженерного образования в России. Проанализировано понятие «проектно-конструкторская компетенция учащихся» и описаны его компоненты. Охарактеризованы и обоснованы средства автоматизированного проектирования и трехмерного моделирования в качестве условия формирования проектно-конструкторской компетенции учащихся.

*Ключевые слова:* проектно-конструкторская компетенция, средства автоматизированного проектирования, трехмерное моделирование.

Как показывает статистика, инженерное образование всегда было на втором месте по статусу, после производства. Это связано с тем, что производство всегда обеспечивалось кадрами, что нельзя сказать об инженерии. Но важно отметить, что для производства были выдвинуты определенные требования, на которые и было направлено профессиональное образование. Современный подход к инженерному образованию формировался в течение долго времени. Фундамент ему был заложен в те времена, когда технологии развивались на основе прикладных научных знаний и фундаментальной науке. Позже это использовалось как на практике, так и в производстве.

Б. Л. Агранович отмечал в своих работах, что «главным недостатком такого подхода к инженерному образованию является то, что в результате выпускник может знать все, но не уметь делать ничего» [1]. Хорошо подготовить высококвалифицированных и в достаточной степени компетентных инженеров невозможно без основательного подхода к изучению базовых дисциплин. Подготовить высококвалифицированных и компетентных инженеров возможно лишь в том случае, если будет использован основательный подход к изучению базовых дисциплин. Проектно-конструкторская компетенция формируется при обучении инженерному делу. Инженер должен быть готов вести комплексную инженерную деятельность, проектировать и решать сложные задачи, согласно различным существующим классификациям квалификаций инженерной деятельности. Отсюда можно сделать вывод, что проектно-конструкторская компетенция крайне необходима при обучении профессии инженера.

Замерять качество деятельности выпускников принято в компетенциях/компетентности. Весь учебный процесс инженерного образования, использующий компетентности подход, направлен на такой конечный результат. В содержание обучения необходимо включать те дисциплины, которые способствуют формированию компетентности будущей профессиональной деятельности, а также важно, чтобы они имели междисциплинарный и интегрированный характер. Инженерная деятельность постоянно меняется в условиях профессиональной среды, поэтому включение таких дисциплин в образовательный процесс способствует успешной подготовке выпускников. В проектно-конструкторской компетенции будущего



инженера закладывается способность к профессиональной деятельности, которая направлена на формирование инженерного мышления, и которая является неотъемлемым компонентом. Именно такая деятельность является инженерным проектированием.

Проблемой подготовки инженерных кадров занимались такие исследователи как А. В. Дахина, И. К. Корнлова, А. Б. Курлова, О. В. Крыштановской, Б. С. Митина, В. Ф. Мануйлова, Т. А. Тартарашвили, В. А. Щурова, П. К. Энгельмейера и др. Проектную компетенцию рассматривали М. А. Смирнова, Н. В. Харитоновна, Н. В. Матяш и др. Особенности конструкторской компетенции посвящены труды Губиной Т. Н., Осиповой С. И., Ерцкиной Е. Б., Халиловой Ф. С., и др. Проблеме развития проектно-конструкторской компетенции посвящены работы С. И. Осиповой, Э. де Грааф, А. Колмос и др.

Проектная компетенция – интегративная целостность знаний, умений и опыта, реализуемых в проектной деятельности и обуславливающих качественное новообразование профессиональной компетенции специалиста в технологической и педагогической областях [2].

Губина Т. Н. считает, что «конструкторскую компетентность» можно трактовать как «личностную, интегративную, формируемую характеристику способности и готовности учителя, проявляющуюся в создании мультимедиа компонентов урока, на основе владения специальными конструкторскими знаниями и умениями, использовании современных технологий и средств конструирования, обоснованного выбора и оптимизации в случае многовариантности решений; учета быстрого изменения технологий» [1].

Осипова С. И. в своей диссертационной работе считает, что проектно-конструкторская компетенция это «личностная, интегративная, формируемая характеристика способности и готовности выпускника, проявляющаяся в проектировании, на основе владения специальными проектно-конструкторскими знаниями и умениями, использования современных технологий и средств проектирования, обоснованного выбора и оптимизации в случае многовариантности решений; учета быстрого изменения технологий» [3].

Основываясь на этих определениях, можно сделать вывод, что проектно-конструкторская компетенция является характеристикой обучающегося, которая объединила в себе способность и готовность обучающегося к проектно-конструкторской деятельности. Она заключается во владении проектными и конструкторскими знаниями, умениями и навыками. Также владение проектно-конструкторской компетенцией подразумевает использование новейших средств для проектирования. Кроме того, при условии успешно сформированной компетенции будущий специалист должен быть способен найти оптимальное решение для сложной многокритериальной задачи. И, немаловажно, учитывать, что в современном мире технологии постоянно меняются, качество разрабатываемых изделий постоянно растет. Поэтому будущий специалист должен быть творческим человеком и заниматься самообразованием в течение всей жизни.

Компетенции, которыми может овладеть человек, существует большое количество. Они необходимы для эффективности его профессиональной деятельности. Таким образом, нужно определять круг этих компетенций, а также выделять среди них универсальные, базовые и ключевые.

Исходя из вышесказанного, мы определили, что проектно-конструкторская компетенция – личностная, интегративная характеристика обучающегося, которая проявляется во владении специальными проектно-конструкторскими знаниями и умениями, а также современными технологиями и средствами проектирования.

Формирование элементов проектно-конструкторской компетенции применимо к образованию школьников. На основе анализа современных исследований по формированию инженерной компетентности, а также основываясь на работы И. А. Зимней и О. Ф. Пираловой, нами были определены компоненты проектно-конструкторской компетенции учащихся [4].

Мотивационно-ценностный компонент заключается в управлении мотивацией к проектно-конструкторской деятельности. Для повышения мотивации необходимо задавать обучающимся положительный эмоциональный настрой, это способствует созданию комфортной

образовательной среды. Чтобы определить уровень сформированности мотивационно-ценностного компонента необходимо учитывать показатели. Должна быть хорошая мотивация к конструкторской деятельности; необходимо принимать проектно-конструкторскую профессию как ценность; важно понимать значимость проектно-конструкторской компетенции как для общества, так и для саморазвития, быть увлеченным и стремиться к самосовершенствованию.

Следующий компонент – когнитивный. Его характеризует качественное усвоение профессиональных знаний проектно-конструкторской деятельности. В показатели когнитивного компонента входят те знания, которые содержат в себе теорию по созданию чертежей, возможности использования САПР, а также трехмерного моделирования. Помимо этого, нужно иметь знания способов и приемов наложения материалов в средах трехмерного моделирования.

Еще один компонент – деятельностный. Его характеризуют умения и навыки проектно-конструкторской деятельности. Обучающийся, имеющий сформированный в достаточной степени деятельностный компонент должен уметь использовать различные технические возможности программных средств в своей изобретательской деятельности. Также их нужно использовать в исследовательской и проектной деятельности, уметь применять эскизы в процессе моделирования. Кроме того, важно, чтобы будущий инженер умел применять средства автоматизированного проектирования в своей деятельности, создавать и редактировать объекты. А также, важно, уметь работать с материалами в среде трехмерного моделирования. Это и есть показатели деятельностного компонента.

Чтобы сформировать основы проектно-конструкторской компетенции в достаточной степени, важно использовать в процессе обучения средства автоматизированного проектирования и трехмерного моделирования. Большое внимание необходимо уделять практическому применению приемов и методов построения чертежей. Теоретическое обоснование любых приемов и методов необходимо доносить до обучающихся доступно и понятно.

При проектировании, какого либо изделия представить этот процесс без использования средств автоматизированного проектирования крайне сложно. Применение таких средств значительно сокращает время проектирования и упрощает работу по созданию чертежей. Таким образом, работа инженера повышается в эффективности и, немаловажно, повышается качество технической документации. Образовательные организации всегда стараются максимально использовать информационные технологии в учебном процессе, так как знание большого количества компьютерных программ позволяет будущим инженерам быть более конкурентоспособными на рынке труда. Как следствие, выпускники школ имеют больший приоритет при поступлении в ВУЗы.

Существует большое количество программных средств, которые используют в трехмерном моделировании. Такие программы дают возможность создавать качественные чертежи, а также визуализировать их. В трехмерном моделировании, в отличие от двумерного, возможно строить трехмерные модели сцены в геометрической проекции на плоскость. Например, это может быть экран компьютера. Спроектированная модель может соответствовать существующим в реальном мире объектам. Это может быть дом, автомобиль, предмет быта. Также, модель может быть абстрактной. В современном мире теологии трехмерного моделирования являются неотъемлемой частью всех отраслей образования, производства и науки.

Для автоматизации процесса проектирования конструкторской или технологической документации используются программные средства автоматизированного проектирования (САПР) [5]. САПР можно классифицировать на три группы: легкие – AutoCAD, Компас-3D График; средние – Solid Works, Solid Edge, Inventor; тяжёлые – NX, Pro Engineer, Catia. Легкие САПР применяют, в основном, вместо чертёжного прибора пантографной системы. Средние САПР используются для 3D моделирования и построения чертежей по 3D моделям. Тяжелые САПР – это целые комплексы программ для крупного предприятия.

Трехмерное моделирование – это процесс формирование объемной модели изделия с целью быстрого получения чертежей или непосредственного изготовления данного изде-

лия. В процессе трехмерного моделирования важно, чтобы трехмерная модель наиболее точно совпадала с реальным изделием. Существует много способов получения модели. Но не так важно, какой из них будет использован, гораздо важнее, чтобы модель максимально соответствовала реальному объекту. Сегодня в трехмерном моделировании существуют три основных способа для проектирования модели. Первый – твердотельное моделирование, заключается в использовании булевых операций при построении твердых тел. Вторым способом – полигональное моделирование, заключается в построении сложных полигональных поверхностей. Третий способ – модификаторы, с помощью которых можно изменять свойства объекта и его вид [6].

Мы считаем, что внедрение AutoCAD, 3D Max в образовательный процесс необходимо. Одним из наиболее распространенных средств автоматизированного проектирования является AutoCAD. Такую программу хорошо использовать в том случае, если обучающиеся имеют слабые знания в математике и геометрии. Например, для построения трехосного эллипсоида необходимо составить уравнение в аналитическом виде. В системе AutoCAD такие задачи решаются значительно проще, тем самым инженерам и строителям удастся получить высококачественные чертежи в короткие сроки и в наиболее удобной для них среде [7].

Программное средство 3ds Max это программа предназначенная для визуализации созданных объектов, разработанных чертежей, моделирования одновременно на ортогональных чертежах и в трехмерном пространстве. Позволяя демонстрировать результаты обучения с разных точек зрения, 3ds Max возможно применять и при междисциплинарной интеграции.

Современные специалисты-инженеры должны владеть как проектной, так и конструкторской компетенциями в достаточной степени. Таких высококвалифицированных и компетентных кадров на сегодняшний день не хватает в нашей стране. Немаловажным является тот факт, что во многих школах исключили из образовательной программы такой предмет как «Черчение». А подготовка будущего специалиста-инженера должна начинаться в школе. Поэтому мы считаем, что решать проблему успешного формирования основ проектно-конструкторской компетенции необходимо посредством внедрения в образовательный процесс средств автоматизированного проектирования и трёхмерного моделирования.

## Литература

1. Петухова, Т. П. Педагогические условия развития информационной компетентности будущих инженеров средствами самостоятельной работы / Т. П. Петухова, М. И. Глотова // Вестник ОГ, 2006. – № 6–1.
2. Михайлов, А. А. О сущности понятия проектная компетенция будущих учителей технологии / А. А. Михайлов // Научный журнал КубГАУ. – 2013. – № 89.
3. Осипова, С. И. Формирование проектно-конструкторской компетентности студентов – будущих инженеров в образовательном процессе / С. И. Осипова, Е. Б. Ерцкина // Современные проблемы науки и образования. – 2007. – № 6. – С. 30–35.
4. Белоновская, И. Д. Формирование инженерной компетентности специалиста в условиях университетского комплекса : дисс. ... д-р пед. наук : 13.00.08 / Белоновская Изабелла Давидовна. – Оренбург, 2006. – 487 с.
5. Гирфанова, М. А. Системы автоматизированного проектирования изделий и процессов: Учебное пособие / М. А. Гирфанова. – Уфа. : Уфимский государственный университет экономики и сервиса, 2014. – 143 с.
6. Кидрук, М. Видеосомоучитель. Компас-3D (+ DVD-ROM) / М. Кидрук. – СПб. : Питер, 2009. – 288 с.
7. Лебедева, И. М. Автоматизация процесса визуализации проектных решений в среде AUTOCAD / И. М. Лебедева, С. А. Синенко // Вестник МГСУ. – 2013. – № 3. – С. 228–236.

УДК 378, 364.4.

**Козин С. В.**

## **ИССЛЕДОВАНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ: ПРАКТИКА**

Данная статья посвящена исследованию междисциплинарности в профессиональной социальной работе: практике. В работе отмечено, что сама по себе междисциплинарность предполагает по своей сути кооперацию различных областей научного знания, использование ими общих понятий. В то время как в данной же части работы автором делается весь акцент на практической составляющей данной темы. В работе представлен практический рекомендательный характер тех дисциплин, на которые не стоит делать сильный упор. В дальнейшем автор обосновывает свою точку зрения касательно имеющегося ныне образовательной (предметной) среды в профессиональной социальной работе.

*Ключевые слова:* междисциплинарность; профессиональная социальная работа; образовательное пространство; универсальный вид деятельности; модернизации профессии.

Представленная работа входит в цикл статей посвящённых изучению междисциплинарности в социальной работе [1; 2; 3]. Для начала стоит сказать, что становление профессиональной социальной работы как научной дисциплины и области междисциплинарного знания, а так же профессии во многом связано с заложенными в неё комплексными основаниями различных предметно теоретико-практических концепций.

По мнению российского учёного, эксперта в области социальной работы С. В. Козина: «междисциплинарность не стоит на месте постепенно развивается, насколько это возможно относительно нынешних реалиях, а так же охватывает новые кластеры нашей жизни. Любопытно, что, на сегодняшний день накоплен достаточно солидный научный базис в социальной работе, а так же в отношении междисциплинарности, но вместе с тем хотелось бы отметить, что междисциплинарность в отношении самой профессиональной социальной работы это достаточно новое явление...» [3, с. 121].

Обращает на себя внимание тот факт, что имеющийся солидный массив научной литературы в сфере междисциплинарности необходимо применять и к социальной работе. Перенимать и оптимизировать необходимые концепции, практические (авторские и коллективные) наработки. Необходимо отметить, что междисциплинарность не просто научный тренд, актуальный для настоящего времени, но и обращённый формат исследовательских и образовательно-педагогических действий, располагающий значительным потенциалом для организации, а так же целостного гуманитарного знания.

Сегодня социальная работа по своей сути представляет огромный «пласт» научных направлений в частности: 1) изучение и модернизацию менеджмента в социальной работе [4; 6; 10]. 2) основы педагогической деятельности и работы в общеобразовательных учреждениях [5; 8; 9; 12; 13; 14]. 3) работа с различными категориями клиентов и сфер работы [7; 11; 15; 16; 17; 18]. Как нам уже приходилось отмечать ранее, «междисциплинарность как современная форма фундаментальности образования в целом являет себя в качестве основного направления модернизации, университета в том числе» [2, с. 236]. Надо сказать, что междисциплинарность предполагает отношение к возникшим проблемам в той или иной науке, решение которых облегчается, или даже делается допустимым лишь с помощью средств, сформированных в другой области знаний.

Выступая 24 ноября 2017 г. на XI Санкт-Петербургском конгрессе под названием «Профессиональное образование, наука и инновации в XXI веке» С. В. Козин отметил следующий тезис касательно научной разработанности в данном направлении: «В настоящее же время более широко и глубинно данную предметную область изучает и развивает С. В. Ко-

зин. Данные авторские изыскания и наработки планомерно ведутся с 2014 года по настоящее время...» [3, с. 122]. Автор является основоположником авторской концепции междисциплинарности в профессиональной социальной работе. Апробация результатов данного исследования, выводов и рекомендаций подтверждается выступлениями и докладами автора на многочисленных научно-практических конференциях (Международного, Всероссийского, Межрегионального характера) [1; 2; 3].

Следует по праву признать, что и проводимые научно-практические конференции различного ранга (статуса) в нашей стране уже тоже стали включать социальную работу в ряд своих тематических направлений, что, безусловно, является радостным событием для представителей данной сферы. Ведь они получают открытый доступ к тому, что могут осветить ряд важных проблем, с которыми сталкиваются представители различных социально-демографических групп (страт) населения РФ. Помимо этого социальные работники предлагают свои новаторские подходы в решении тех или иных социальных проблем, а их как мы знаем в данной сфере уже предостаточно количество, начиная от коррупции, в органах социальной защиты населения и нехватки, «текучки» кадров заканчивая отдельными частными (приватными) случаями тех «клиентов», которые обращаются в данные, как правило, государственные органы «социальной защиты» и «социального обеспечения» для решения назревшей (ших) проблем клиента или же её минимизации. Данные события являются поистине очень весомыми, так как через «призму» социальной работы открываются новые научные направления для представителей уже других научных сфер таких как: история, педагогика, социология, психология, экономика, менеджмент, политология.

Вследствие этого могут образовываться новые научные направления (исследования). В данной связи как нельзя лучше стоит отметить Южный федеральный университет, который, проводит и собирает в стенах своего университета огромное количество именитых представительней различных научных направлений в частности (Г. Б. Клейнер, В. М. Полтерович, С. Г. Кирдина-Чэндлер, А. А. Акаев, Ю. М. Батурич, Е. В. Балацкий, А. М. Старостин, В. П. Макаренко, А. В. Лубский, С. П. Поцелуев, В. В. Вольчик, А. Ю. Архипов, Е. Ю. Баженова, Т. Г. Лешкевич, П. Н. Ермаков, И. К. Шевченко, Ж. Т. Тощенко, М. К. Горшков, Д. В. Ушаков, Р. М. Нуреев, Ю. Г. Волков, М. Р. Качалов, А. В. Бузлагин, К. А. Богданов, И. М. Степнов, В. К. Королёв, О. В. Иншаков, Т. В. Корсакова, М. Р. Арпентьева, В. А. Тер-Акопьян, Е. Ю. Колесникова, В. С. Мокий, Е. В. Зинченко, М. М. Соколов, В. С. Вахштайн, А. Г. Бермус, О. С. Белокрылова, А. А. Беспалова, С. В. Козин и др.). Все данные конференции посвящены роли междисциплинарности в частности: «Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании-2016» (г. Ростов-на-Дону, 22–23 июня 2016 г.), «Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании-2017. Академический мир в междисциплинарных практиках» (г. Ростов-на-Дону, 22–24 июня 2017 г.), «Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании-2018 Академический мир и проблемы становления цифрового общества» (г. Ростов-на-Дону, 20–22 сентября 2018 г.).

Произведя анализ всех конференций, стоит сказать, что благодаря формату проведения подобных конференций всеобъемлющий охват академических дисциплин остаётся огромным, что в свою очередь позволяет не оставлять на «обочине» те дисциплины которые тоже играют важную роль в науке пусть и на какой-то определённый исторический отрезок времени уходят попросту в тень.

Необходимо отметить, что процессе обучения профессионального социального работника по государственной образовательной программе он/она проходят академические курсы (в данном случае автор отмечает фундаментальные дисциплины которые, как раз и составляют основу Российской профессиональной СП) освоения общих и частных дисциплин.

Хотелось бы ещё раз подчеркнуть один из первостепенных тезисов настоящего доклада. Квинтэссенция заключается в том, что у значительного количества специалистов в самых разных областях науки (в том числе и социальной работы) складывается представление о том, что нам все знания нужны и все знания важны, каждое специфично по-своему и

здесь нет иерархии. Но чёткая структуризация и ранжирование необходимо. Создание обобщённого научного поля как минимум должно присутствовать.

Рекомендации логично вытекают из анализа всей имеющейся накопленной теоретической базы исследования. Автор работы считает, что в ближайшее время требуется грамотное составление и практическое внедрение учебной дисциплины (далее – УМК) для социальных работников в высших учебных заведениях нашей страны под названием: «междисциплинарность в социальной работе», (interdisciplinarity in social work) своего рода введение (пилотного) проекта который бы не противоречил при этом (далее – ФГОС). Развивая эту мысль, можно сказать, что данная дисциплина должна стать по себе связующим звеном (мостиком) между теоретическими дисциплинами социальной работы и практикой социальной работы.

В данном случае рационально применять данную дисциплину на 2-3 курсах обучения т. к. на 1 курсе обучение (бакалавриата) без необходимых знаний студентам будет сложно воспринимать (апперцепцию от лат. ad – к + perceptio – восприятие) данную информацию. А на 4 курсе обучения к сдаче междисциплинарного экзамена, написания выпускной квалификационной дипломной работы, а так же проектов и защите производственных практик тоже является не целесообразным внедрять данной дисциплины из-за высокой загруженности. Поэтому 2-3 курсы подходят как нельзя лучше к внедрению вышеупомянутой дисциплины. При формулировании авторской концепции автором работы подчёркнуто, что обозначенная новая дисциплина будет таким же важным (ключевым) предметом, как и «введение в социальную работу», «история социальной работы», «технологии в социальной работе», «теория социальной работы», «содержание и методика психосоциальной работы в системе социальной работы».

В фокусе внимания следует особо подчеркнуть, что после положительного процесса (бифуркации), апробации можно будет судить о том, какие доработки можно будет вносить в дисциплину, какие преподаватель более эффективны будут читать лекции по данной дисциплине и мн., др нюансы. Аргументы, выдвинутые, автором работы приходят к такому вердикту, что сегодня всё более очевидно, что консолидация учёных в сфере междисциплинарности, а так же специалистов по социальной работе, педагогов, социологов поможет прийти к общему консенсусу и разработать базовую концепцию, которая поможет преодолеть диссонанс в отношении применения междисциплинарного подхода к профессиональной социальной работе.

В ходе исследования автор установили, что в современном мире функционирование и развитие (прогресс) науки невозможен без привлечения различного ряда учёных, экспертов, теоретиков и практиков так и сфера, относящаяся к социальной работе в междисциплинарности не мыслима без совместного тесного взаимодействия.

## Литература

1. Дырр А. И. Изучение междисциплинарности в контексте профессиональной социальной работы // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018 : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. (22-23 марта 2018 г., г. Магнитогорск). 2018. С. 855–858.
2. Козин С. В. Значение междисциплинарности в процессе обучения по специальности/направлению социальная работа // Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании–2017. Академический мир в междисциплинарных практиках : материалы II всерос. науч. конф. (22-24 июня 2017 г., г. Ростов-на-Дону). Т.2. Ч.2. Изд-во ЮФУ, 2017. С. 230–240.
3. Козин С. В. Междисциплинарность в социальной работе // Профессиональное образование, наука и инновации в XXI веке : сб. ст. XI Санкт-Петербургского конгресса. (23-24 ноября 2017 г., г. Санкт-Петербург). 2017. С. 121.
4. Козин С. В. Менеджмент в социальной работе // Инновационное развитие российской экономики : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. (25-28 октября 2016 г., г. Москва). в 6 т. Т.4, 2016. С. 257–260.
5. Козин С. В. Особенности взаимодействия семьи и общеобразовательных школ в процессе социализации младших школьников: трансдисциплинарный подход // Актуаль-

ные вопросы гуманитарных наук: теория, методика, практика : сб. ст. всерос. науч.-практ. конф. (20 апреля 2017 г., Москва). М.: Книгодел, 2017. С. 218–226.

6. Козин С. В. Проблемы управления на муниципальном уровне // Актуальные проблемы государственного и муниципального управления глазами молодых учёных: сб. тез. межвуз. конф. (24 мая 2017 г., г. Пермь). Пермь, 2017. С. 224–226.

7. Козин С. В. Социальное страхование как один из составных элементов социальной защиты населения // Страхование в системе финансовых услуг в России: место, проблемы, трансформация : Сб. ст. XVIII междунар. науч.-практ. конф. (7-9 июня 2017 г., г. Кострома). в 2 т. Т.1. Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. С. 38–41.

8. Козин С. В., Дырр А. И. Теоретическое обоснование процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста // Инновационное развитие российской экономики : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. (25-27 октября 2017 г., г. Москва). в 5 т. Т.4, 2017. С. 88–91.

9. Козин С. В., Дырр А. И. Теоретическое обоснование процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы : материалы VII всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. (14 октября 2017 г., Ростов-на-Дону). Изд-во РостГМУ, 2017. С. 109–115.

10. Козин С. В., Емцева Т. Е. Средства массовой коммуникации как источник информации в социальном управлении // Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (16 января 2017 г., г. Чебоксары). Изд-во Чув. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева (Чебоксары), 2017. С. 129–132.

11. Козин С. В., Емцева Т. Е. Формирование подготовки будущих специалистов социальной работы к взаимодействию субъектов социальной поддержки населения [Электронный ресурс] // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2016. № 38. С. 80–96. URL: [http://sci-article.ru/number/10\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/10_2016.pdf) (дата обращения: 19.09.2018).

12. Козин С. В., Кольцов П. М. Профессиональная социальная работа в Российской Федерации: престиж и трудности профессии [Электронный ресурс] // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2015. № 25. С. 73–82. URL: [http://sci-article.ru/number/09\\_2015.pdf](http://sci-article.ru/number/09_2015.pdf) (дата обращения: 19.09.2018).

13. Козин С. В., Кольцов П. М., Емцева Т. Е. Профессиональная социальная работа с молодёжью в РФ [Электронный ресурс] // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2015. № 25. С. 151–161. URL: [http://sci-article.ru/number/09\\_2015.pdf](http://sci-article.ru/number/09_2015.pdf) (дата обращения: 19.09.2018).

14. Козин С. В., Лямцева К. К. Проблема одиночества в пожилом возрасте как одно из направлений деятельности профессиональных социальных работников в российской федерации на современном этапе существования // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2017 : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. (3-4 мая 2017 г., г. Магнитогорск). 2017. С. 772–774.

15. Козин С. В., Мартынова Э. С. Опыт волонтерской деятельности (на примере г. Волгодонска и г. Смоленска) // Гражданско-патриотическое воспитание молодёжи – вопрос национальной безопасности: материалы всерос. национал. науч.-практ. конф. (25-26 апреля 2018 г., г. Ростов-на-Дону, г. Таганрог, г. Ставрополь, г. Симферополь). в 2 т. Т.1. Изд-во ЮФУ, 2018. С. 127–132.

16. Козин С. В., Лямцева К. К. Социально-философский анализ явления одиночества населения // Общество и культура: проблемы, тенденции, перспективы : материалы II всерос. студ. науч.-практ. конф. (19 мая 2017 г., г. Новосибирск). Изд-во СГУПС, 2017. С. 13–14.

17. Лямцева К. К. Социальная работа с одинокими пожилыми гражданами и принятие многокритериальных решений в практической работе с учётом человеческого фактора // «Молодая наука – 2017» : сб. ст. всерос. студ. науч.-практ. конф. (21 апреля 2017 г., г. Москва). М.: МФЮА, 2017. С. 597–599.

18. Мартынова Э. С. Опыт волонтерской деятельности (на примере г. Волгодонска и г. Смоленска) // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018 : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. (22-23 марта 2018 г., г. Магнитогорск). 2018. С. 884–889.

УДК 31

*Козин С. В., Медведева О. А.*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ ОПЫТА СОЦИАЛЬНОЙ ПОДДЕРЖКИ НЕПОЛНЫХ СЕМЕЙ В РОСТОВСКОЙ ОБЛАСТИ**

Представленная новелла посвящена исследованию опыта социальной поддержки неполных семей в Ростовской области. Авторами работы изучается опыт Морозовского, Милютинского и Красносулинского районов. Кроме этого приводятся так же и статистическая информация по поводу назначения и выплаты единовременного пособия при рождении ребёнка, назначение и выплата пособия по уходу за ребёнком и др.

*Ключевые слова:* социальная поддержка, неполная семья, несовершеннолетние дети, малоимущие граждане.

В Ростовской области социальную поддержку неполным семьям оказывают в районных центрах социального обслуживания. Мы рассмотрим их работу на примерах Морозовского, Милютинского и Красносулинского района. По формам социального обслуживания центры осуществляют:

1. обслуживание на дому,
2. полустационар (Красносулинский район),
3. срочные социальные услуги,
4. другие виды социальных услуг: услуги психолога; оказание помощи семье и детям, правовое содействие (юрист).

Любой гражданин, нуждающийся в социальном обслуживании при наличии ухудшающих условий его жизнедеятельности: например, насилие в семье, беспризорничество несовершеннолетних, отсутствие средств к существованию может обращаться в районные центры социального обслуживания.

Необходимо упомянуть, что анализ научной литературы по данной проблематике показал целый спектр публикаций направленных на технологии социальной работы с данной категорией, роль СМИ, а так же рациональное управление служб оказывающих социальную помощь [4; 5; 6; 7; 10].

Периодичность оказания социальных услуг зависит от нуждаемости клиента в них, что определяет комиссия на основании предварительных документов и акта материально-бытового обследования с выходом на дом. Действительно, получив услугу, клиент может обратиться повторно, но в этом случае необходимо подтвердить документально ухудшение жизненных обстоятельств. Каждый случай неоднократного обращения рассматривается индивидуально.

Центры предоставляют платные, и бесплатные услуги предоставляются кроме инвалидов, тружеников тыла и вдов:

1. несовершеннолетним детям,
2. лицам, подвергшимся насилию,
3. лицам, если их среднедушевой доход за последние 12 месяцев ниже полутора прожиточного минимума (15450 тыс. рублей).



Срочные социальные услуги – оказание разовой неотложной помощи полустационарное предоставляются в виде:

1. горячего питания или набора продуктов,
2. одежды и обуви,
3. консультирование [1].

В случае если среднедушевой доход обратившегося гражданина на день подачи заявления выше полутора прожиточного минимума (15540 тыс. рублей) и документально не подтверждены факты понесенных затрат, услуги продовольственной и вещевой помощи не предоставляются.

В случае, когда в РЦСО на день принятия решения о предоставлении вещевой помощи указанные вещи отсутствуют, то заявитель становится в очередь, а нуждаемость удовлетворения по ходу исполнения соответствующих государственных контрактов [3].

Отделения помощи семье и детям предоставляют социальное обслуживание и помощь семьям, воспитывающим несовершеннолетних детей и находящихся в трудной жизненной ситуации. Помощь оказывается в виде:

1. содействия в оформлении документов для получения льгот, пособий, компенсаций, материальной и натуральной помощи.
2. услуги психолога,
3. содействие в организации отдыха и оздоровления несовершеннолетних,
4. социальное сопровождение,
5. социально-педагогические услуги (досуговые мероприятия, занятия по интересам),
6. консультационные услуги.

По словам ведущего специалиста О. Е. Дударевой из отдела социальной защиты Администрации Милютинского района оказывает материальную поддержку малоимущим семьям одиноких родителей в виде:

1. социальную поддержку семей имеющих детей, в том числе многодетных семей, одиноких родителей – назначение и выплата ежемесячного пособия на ребёнка (1122 рубля).
2. назначение и выплата единовременного пособия при рождении ребёнка (155612 рублей),
3. назначение и выплата пособия по уходу за ребёнком (1186 рублей),
4. социальная поддержка малоимущих граждан в виде адресной социальной помощи [9].

Управление социальной защиты населения Красносулинского района в лице руководителя Е. В. Евсеевой сообщает о том, что одинокие родители могут рассчитывать на такие социальные государственные услуги как [2]:

1. Организация отдыха и оздоровления детей, находящихся в трудной жизненной ситуации,
2. Социальная поддержка семей, имеющих детей, в том числе многодетных семей, одиноких родителей (назначение и выплата ежемесячного пособия на ребёнка),
3. Назначение и выплата пособия по уходу за ребёнком,
4. Назначение и выплата единовременного пособия при рождении ребёнка.

Учреждение «Отдел социальной защиты населения» (далее – отдел) является органом Администрации Морозовского района, обеспечивающим во взаимодействии с другими органами местной Администрации, внебюджетными фондами, предприятиями и учреждениями, общественными организациями реализацию переданных органам местного самоуправления отдельных государственных полномочий в области социальной поддержки населения [11].

Контроль исполнения переданных отдельных государственных полномочий по реализации мер социальной поддержки населения осуществляет министерство труда и социального развития Ростовской области. Виды социальных выплат и размеры выплат в 2015 году [8]:

1. Ежемесячное пособие на ребёнка малоимущим семьям на детей одиноких матерей – 702 рубля.
2. Ежемесячная денежная выплата на детей 1-2 года жизни из малоимущих семей для приобретения специальных молочных продуктов детского питания – 700 рублей.

3. Ежемесячная денежная выплата на полноценное питание беременным женщинам из малоимущих семей, кормящим матерям и детям в возрасте до 3-х лет из малоимущих семей 409 рублей – женщинам, состоящим на учёте в медицинских организациях в связи с беременностью, 458 рублей – кормящим матерям, 208 рублей – детям до 1 года, 165 рублей – детям от 1 года до 2 лет, 214 рублей – детям от 2 лет до 3 лет.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что все изученные нами районные центры социальной поддержки населения предоставляют государственные социальные услуги, которыми могут воспользоваться одинокий родители неполных семей. Однако в Ростовской области нет специальных центров по оказанию помощи неполным семьям, количество которых растёт. По данным отдела ЗАГС Красносулинского района за первый квартал 2016 года их количество одиноких матерей увеличилось на 44 человека [12]. Одинокая мать с ребёнком может получить, если получит статус малообеспеченной семьи. Однако следует уточнить, что размер выплат и вид помощи зависит от конкретного региона. Если речь идёт о семье с маленьким ребёнком, то ему полагается бесплатное питание до 2-х лет, в то время как обычным семьям (вне зависимости от их доходов) творожки, каши и молочку бесплатно выдают только до года. Во-вторых, детям до трёх лет по рецепту педиатра полагаются бесплатные лекарства (правда действительность такова, что есть они в аптеках не всегда, да и эффективность у них ниже, чем у дорогих зарубежных аналогов). В-третьих, дети, не достигшие семилетнего возраста, имеют право бесплатного проезда в городском транспорте.

В некоторых областях малообеспеченная семья, живущая в частном доме, имеет право получить скидку на приобретение угля для отопления. Учащимся в школе может быть положено бесплатное питание. Отдельная категория – материальная помощь семьям с детьми. Она зависит как от региона проживания, так и от возраста ребёнка. Родителям, чьи дети не достигли возраста 1,5 лет, полагается минимальная компенсация 750-800 рублей, т.к. считается, что в это время мама получает декретные пособия. После того, как выплата пособий прекращается, сумма увеличивается раза в два. По достижению ребёнком трёхлетнего возраста, когда женщина уже может выйти на работу и отправить малыша в детский сад, выплаты снова сокращаются до минимума. В некоторых городах неимущим семьям раз в месяц выделяется по 1 билету на каждого ребёнка в цирк, театр или иное развлекательное учреждение, относящееся к городскому ведомству. Ещё одно существенное пособие – компенсация оплаты детского сада. Она составляет 20% от выплаченной суммы с одним ребёнком, половину с двумя детьми и 70% на каждого, если детей трое или более. К тому же малообеспеченные семьи с детьми имеют право на получение места в детском саду по льготной очереди. К сожалению, история умалчивает о том, что делать родителям, если это место не досталось им к 3-летнему возрасту ребёнка. Отдельная категория – неполная малообеспеченная семья, проще говоря, матери-одиночки. Помимо перечисленных дотаций они имеют право ещё на ряд льгот. В частности, таким матерям работодатель обязан оплатить больничный лист по уходу за ребёнком, не достигшим четырнадцатилетия в полном размере, если продолжительность болезни не превышает 10 дней, и в 50%-ом размере с 11 по 15-й день [13]. Кроме того, их не могут уволить по сокращению, а также привлечь к ночным работам без их на то согласия. Неполные малообеспеченные семьи имеют право на получение жилья на льготных условиях.

Таким образом, проанализировав опыт районов Ростовской области по социальной поддержке неполных семей можно сказать, что все изученные нами районные центры социальной поддержки населения предоставляют государственные социальные услуги, которыми могут воспользоваться одинокий родители неполных малообеспеченных семей. Однако в Ростовской области нет специальных центров по оказанию помощи неполным семьям.

### **Литература**

1. Воронин Г. Л., Янак А. Л. Монородительские семьи: их типы и социальный портрет одинокого родителя // *Женщина в российском обществе*. 2018. № 1 (86). С. 53–66.

2. Государственные услуги [Электронный ресурс] // Официальный сайт управления социальной защиты Красносулинского района. URL: [www.ksrayon.donland.ru](http://www.ksrayon.donland.ru) (дата обращения: 22.09.2018).
3. Карельская Л. П. Формы социальной поддержки неполных отцовских семей // Роль науки в развитии общества : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (20 декабря 2015 г., г. Казань). Казань, 2015. С. 325–327.
4. Козин С. В. Менеджмент в социальной работе // Инновационное развитие российской экономики : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. (25-28 октября 2016 г., г. Москва). в 6 т. Т.4, 2016. С. 257–260.
5. Козин С. В., Емцева Т. Е. Средства массовой коммуникации как источник информации в социальном управлении // Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (16 января 2017 г., г. Чебоксары). Изд-во Чув. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева (Чебоксары), 2017. С. 129–132.
6. Козин С. В., Емцева Т. Е. Формирование подготовки будущих специалистов социальной работы к взаимодействию субъектов социальной поддержки населения // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2016. № 38. С. 80–96. URL: [http://sci-article.ru/number/10\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/10_2016.pdf) (дата обращения: 22.09.2018).
7. Козин С. В., Кольцов П. М., Медведева О. А. Технологии социальной работы с неполными семьями в Российской Федерации [Электронный ресурс] // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2016. № 30. С. 234–245. URL: [http://sci-article.ru/number/02\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/02_2016.pdf) (дата обращения: 22.09.2018).
8. Контроль исполнения государственных полномочий [Электронный ресурс] // Официальный сайт Министерства труда и социального развития ростовской области. URL: [www.mintrud.donland.ru](http://www.mintrud.donland.ru) (дата обращения: 22.09.2018).
9. Материальная поддержка малоимущих семей [Электронный ресурс] // Официальный сайт отдела социальной защиты населения Администрации Милютинского района. URL: [www.milutka.donland.ru](http://www.milutka.donland.ru) (дата обращения: 22.09.2018).
10. Медведева О. А. Семья как самоорганизующаяся система // Сб. ст. студ. первого курса направлений подготовки «Социология» и «Социальная работа» Волгодонского института (филиала) ЮФУ. Волгодонск: ВПО, 2013. С. 14–20.
11. Отдел социальной защиты населения при Администрации Морозовского района [Электронный ресурс] // Официальный сайт. URL: [www.morozovsky.ru](http://www.morozovsky.ru) (дата обращения: 22.09.2018).
12. Регистрация количества одиноких матерей за первый квартал 2016 года [Электронный ресурс] // Официальный сайт отдела ЗАГС Красносулинского района. URL: [www.ksrayon.donland.ru](http://www.ksrayon.donland.ru) (дата обращения: 22.09.2018).
13. Чурилова Е.В. Основные подходы к изучению факторов формирования распространения семей с одним родителем // Журнал социологии и социальной антропологии. 2014. Т. XVII. № 4 (75). С. 150–161.

УДК 316

*Козин С. В., Медведева О. А.*

## **РОЛЬ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ**

Данная статья посвящена актуальной теме влиянию социологии на социальную работу. Авторами работы отмечается, что, несмотря на свою актуальность, произведённый масштабный анализ отечественной научной литературы по данной тематике исследования показал её очень низкий уровень научной разработанности, как в сфере, относящейся к «социологии», так и в сфере самой «социальной работы». Помимо этого в работе используются специально введённые определения «социология», «социальная работа». Далее авторы акцентируют своё внимание на ряде фундаментальных социологических теорий.

*Ключевые слова:* социология, профессиональная социальная работа, дисциплина, компетенции, социальная защита, высшее образование, научное теоретико-практическое поле.

В начале статьи, в качестве введения, хотелось бы остановиться на двух очень важных моментах, которые, по сути, определяют авторскую позицию и содержание представленных в статье тезисов: во-первых, какой «багаж» научного знания заимствует социальная работа у социологии? Во-вторых, в какой период времени в социальной работе назрела необходимость исследования данного аспекта? Ввиду той причины, что мы ограничены рамками, к предъявляемым тезисам мы постараемся дать чёткие ответы на поставленные выше вопросы.

В данной статье мы будем исходить из трактовки, упомянутой академиком РАН М. К. Горшковым (р. 1950), речь идёт о статье «Социология в России: становление и развитие». Автор отмечает, что «социология (от латинского *societas* – общество и древнегреческого *λόγος* – наука) – является одной из самых молодых научных дисциплин, представленных в системе современного социогуманитарного знания...» [2, с.7]. Следует заметить, что существует ещё одна не менее интересная трактовка определения «социология», которую в свою очередь дал именитый французский социолог, философ, а так же основатель французской социологической школы Д. Э. Дюркгейм (1858-1917) согласно ему социология является самостоятельной, общей, т.е. заимствует (содержит) в себе данные других научных дисциплин [13, с. 7]. Не секрет, что в научную лексику понятие «социология» ввёл, а так же сопровождал его необходимыми пояснениями, французский философ-позитивист, основоположник социологии как самостоятельной науки Огюст Конт (1789-1857). Как известно, данное грандиозное событие случилось весной 1839 г. во время работы над четвёртым томом фундаментального шеститомного труда под названием «Курс позитивной философии», (фр. «*Cours de philosophie positive*», Т. 1-6, 1830-1842) [14, с. 27].

Безусловно, такое, стремительное развитие социологии в дальнейшем сделало её предметное научное поле ещё более сложным, чем это было во времена её зарождения. В частности Ж.Т. Тощенко приходит к мнению, что «нынешняя социология имеет более сложную структуру, нежели это было в XIX веке» [15, с. 7]. Однако всё ещё по-прежнему остаётся открытым вопрос касаясь значения социологического знания в процессе обучения социальных работников. Первый учёный, которого заинтересовала данная тема, стал англичанин Э. Хоув. Так в 1988 г. им было отмечено, что социологический анализ социальной работы всё ещё является недостаточным.

Следует, наконец, учесть, что в РФ же первым кто обратил, свой взор к данной теме, явилась О. Н. Зенина. Она акцентирует своё внимание на том, что «познания в области социологии, разрешают социальному работнику исследовать социальные проблемы, обеспечи-

вать владение интерперсональными навыками, а так же техниками (например, основной навык специалиста социальной сферы – это интервьюирование)» [4, с. 41].

В дополнении к вышеупомянутой точке зрения следует добавить не менее важные аспекты. Во-первых, социальный работник использует (применяет) в своём арсенале анкетирование знание в области социальной демографии и экономической социологии. Во-вторых, использует ряд мировых фундаментальных концепций, а так же современных отечественных концепций как: «теория социокультурной динамики», «теория социальной мобильности», «теория социальной стратификации» П. А. Сорокина (1889-1968), «теории обмена» Дж. Хоманса (1910-1989), «теория социальной стратификации» М. Вебера (1864-1920), «теории социальной аномии» Д. Э. Дюркгейма (1858-1917), «теория элиты» В. Парето (1848-1923), «теория социальных конфликтов», «теория общественно-экономической формации» К. Маркс (1818-1883), «теория диспозиционной личности» В. А. Ядов (1929-2015), «теория парадоксальной личности» Ж. Т. Тощенко (р. 1935) и др. В-третьих, знание социологических основ помогут социальным работникам лучше понимать ряд социологических исследований проведённых научно-исследовательскими центрами (лабораториями) как (ВЦИОМ, ВЦУЖ, ИСЭПН РАН, ИСО РАО, ИС РАН, ИСПИ РАН, РОС, ФОМ, ЦНСИ, Левада-Центр, НИСОЦ, Ромир и др.).

Благодаря их эмпирическим материалам социальные работники могут отслеживать тенденции, которые наблюдаются как в стране, так и в отдельном субъекте РФ, благодаря таким исследованиям социальные работники могут предугадать какие последствия в ходе тех или иных преобразований могут коснуться социально-незащищённых групп населения.

По мнению Т. С. Базаровой, «ныне для того, чтобы быть социальным работником, недостаточно иметь доброе отношение к людям, необходимо владеть профессиональными компетенциями, так как помогать надо уметь, а милосердие должно быть эффективным» [1, с. 4-5]. Необходимо сказать, что первоочередной задачей является разработка концепции связи (преемственности) базового и дополнительного профессионального образования социальных работников, призванная обеспечить понимание постоянно изменяющейся ситуации и способность гибко, адекватно реагировать на многообразие и вариативность профессиональных задач.

Известно, что львиная доля теоретико-практических трудов социологии была заимствована и аккуратно интегрирована уже в новую дисциплину «менеджмент социальной работы» [7]. При этом обобщая накопленные знания, можно утверждать, что труды классиков социологической мысли нашли своё дальнейшее логическое продолжение в рамках уже новой дисциплины относящейся к управлению персоналом в государственных и частных организациях предоставляющих социальные услуги клиентам своих учреждений согласно профилю своей работы. Очевидно, что ещё одним связующим звеном социологии и социальной работы является люди, а если быть более точным, то это различные социально-демографические группы (общности) [12].

Кроме того, если говорить о влиянии социологии на социальную работу то интересным в рамках данной темы является концепция «междисциплинарности в социальной работе», автором которой является российский учёный, Ph.D., эксперт в области социальной работы Сергей Владимирович Козин (1992). Иными словами, междисциплинарности в социальной работе, по мнению С.В. Козина выражается, прежде всего, в «её новом состоянии, которое формирует коммуникативную сцепленность и переплетённость различных областей научного знания» [5, с. 235]. Большое значение имеет то, что социальная работа подобное «глубке» обобщает в себе множество отдельных наук (социология, история, экономика, психология, политология, менеджмент, демография, антропология и др.), и на основе формирует собственное научное теоретико-практическое поле, которое содержит в себе те элементы, которые не присуще другим дисциплинам [6; 8; 9; 10; 11]. А так же работа под научным руководством С. В. Козина [3]. В завершении можно сделать вывод о том, что сегодня социальная работа является не просто профессией, а выступает как сложная социальная научно-практическая платформа.

Отвечая на поставленные вопросы, которые были обозначены авторами в самом начале статьи стоит сказать, что тематика данного исследования является мало изученной. Ответ на первый вопрос состоит в то, что социальная работа у социологии перенимает (заимствует) прежде всего, богатый теоретико-методологический опыт, а так же практические социологического знания, которые можно применять при непосредственном планировании и самой работе с социально незащищёнными группами (слоями) населения РФ. И так отвечая на второй вопрос необходимо отметить, что длительное становление социологии «породило» множество новшеств. А интерес к данной теме зарубежом возник уже в 1988 году, в то время как в РФ данное направление получило своё первое развитие в 2006 году это связано с тем логичным моментом, что социальная работа возникла у нас гораздо позже, чем в зарубежных странах и собственно, поэтому наблюдается такой поздний интерес к данной сфере.

### Литература

1. Базарова, Т. С. Система профессиональной подготовки социального работника в условиях регионального вуза: Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01, 13.00.02 / Т. С. Базарова, Улан-Удэ, 2010. – 366 с.
2. Горшков М. К. Социология в России: становление и развитие // Социологическая наука и социальная практика. 2017. Т. 5. № 2. С. 7–29.
3. Дырр А. И. Изучение междисциплинарности в контексте профессиональной социальной работы // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018 : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. (22-23 марта 2018 г., г. Магнитогорск). 2018. С. 855–858.
4. Зенина О. Н. Социология для социальной работы // Учёные записки РГСУ. 2014. № 1 (123). С. 36–43.
5. Козин С. В. Значение междисциплинарности в процессе обучения по специальности/направлению социальная работа // Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании–2017. Академический мир в междисциплинарных практиках : материалы II всерос. науч. конф. (22-24 июня 2017 г., г. Ростов-на-Дону). Т.2. Ч.2. Изд-во ЮФУ, 2017. С. 230–240.
6. Козин С. В. Междисциплинарность в социальной работе // Профессиональное образование, наука и инновации в XXI веке : сб. ст. XI Санкт-Петербургского конгресса. (23-24 ноября 2017 г., г. Санкт-Петербург). 2017. С.121.
7. Козин С. В. Менеджмент в социальной работе // Инновационное развитие российской экономики : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. (25-28 октября 2016 г., г. Москва). в 6 т. Т.4, 2016. С. 257–260.
8. Козин С. В. Роль междисциплинарных связей в социальной работе // Технологии социальной работы в различных сферах жизнедеятельности : материалы IV междунар. науч.-практ. конф. (19 апреля 2018 г., г. Махачкала). Изд-во ДГУ, 2018. С. 51–54.
9. Козин С. В. Социальная работа как научная и учебная дисциплина // Роль малых городов в современном мире: актуальные проблемы и пути их решения : сб. ст. I всерос. науч.-практ. конф. (20 октября 2016 г., г. Бобров). С. 145–149.
10. Козин С. В. Социальное страхование как один из составных элементов социальной защиты населения // Страхование в системе финансовых услуг в России: место, проблемы, трансформация : сб. ст. XVIII междунар. науч.-практ. конф. (7-9 июня 2017 г., г. Кострома). в 2 т. Т.1. Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. С. 38–41.
11. Козин С. В., Емцева Т. Е. Средства массовой коммуникации как источник информации в социальном управлении // Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (16 января 2017 г., г. Чебоксары). Изд-во Чув. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева (Чебоксары), 2017. С. 129–132.
12. Козин С. В., Кольцов П. М. Профессиональная социальная работа в Российской Федерации: престиж и трудности профессии [Электронный ресурс] // Электронный периоди-

ческий рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2015. № 25. С. 73–82. URL: [http://sci-article.ru/number/09\\_2015.pdf](http://sci-article.ru/number/09_2015.pdf) (дата обращения: 18.09.2018).

13. Курбанова М.Б. Социология в системе наук // Молодой учёный. 2016. №6 (110). С. 673–676.

14. Лапин Н. И. Когда и как Огюст Конт ввёл термин «sociologie» // Социологические исследования. 2003. № 4. С. 25–33.

15. Тощенко Ж. Т. Эволюция идей социологии жизни // Гуманитарий Юга России. 2016. Т. 18. № 2. С. 13–27.

УДК 001.2:364

*Козин С. В.*

### **ЗНАЧЕНИЕ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ/НАПРАВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНАЯ РАБОТА**

В работе автором показано, что междисциплинарность в данной профессии существовала ещё со времён её становления (этапов) как таковой её многоаспектность по отношению к тем критериям, категориям людей «клиентов» и социальных реалий (проблем) с которыми сталкиваются социальные работники, а также работники смежных профессий. Эти и ряд других обстоятельств вынуждают заключить, что возможно через 5-10 лет с привлечением авторитетных учёных в сфере междисциплинарности, а также трансдисциплинарность и совместно с практиками, теоретиками профессиональной социальной работы будет создана новая научная дисциплина.

*Ключевые слова:* междисциплинарность, профессиональная социальная работа, образовательное пространство.

Тема междисциплинарности не является по себе новой, так как она была рождена ещё в XXI веке [18]. По мнению Х. Якобса и Дж. Борланда, междисциплинарность – это вид знания, включающий методологию и терминологию более чем одной научной дисциплины для рассмотрения определённой темы, проблемы или явления [14].

Междисциплинарность – понятие, получившее широчайшее распространение в современной науке [1], означает, прежде всего, кооперацию различных научных областей, циркуляцию общих понятий для понимания некоторого явления. Междисциплинарность как термин и мощное движение в научных исследованиях – плод развития науки XX века. Как верно было отмечено российскими исследователями, междисциплинарность часто употребляется также как синтез теоретического знания и технологий, знания и умений, причём и те, и другие построены на определённых когнитивных стратегиях [3].

Прежде всего, стоит сказать, что в настоящее время междисциплинарность используется в различных отраслях (кластерах) нашей и зарубежной экономики, сферы туризма и спорта, а также бизнеса, науки. Следует подчеркнуть, что в мировом образовательном пространстве междисциплинарность играет тоже не последнюю роль. Так в процессе подготовки (освоения образовательной программы) профессиональных социальных работников (разной направленности) в высших учебных заведениях нашей страны так же используется междисциплинарность. Несмотря на достаточно уже солидный багаж научных публикаций различной тематики в сфере социальной работы тем раскрывающих междисциплинарность в отношении самой профессиональной работы как таковой не имеется. Это обусловлено новизной данного направления и не изученностью данной сферы. Вместе с тем хотелось бы отметить, что фрагментарно и косвенно данной темы касались такие авторы как: Н. Ф. Басов,

М. В. Фирсов, Е. Г. Студенова, Е. И. Холостова, И. Г. Зайнышева, П. Д. Павленок, Л. И. Кононова, К. П. Кузнецова, Е. П. Агапов. Большинство представленных авторов начали изучать данное направление вначале 1990-х и вначале 2000-х. г.г. авторами были рассмотрены зарубежные технологии социальной работы, апробированные в Российских условия и дополненные практически изысканиями и практикой системы социальной защиты населения со всеми её много профильными учреждениями. В настоящий момент, к сожалению, изучение междисциплинарность в отношении самой социальной работе не ведётся. Первичные наработки прошлых лет остановились в развитии.

В научной статье «Профессиональная социальная работа в Российской Федерации: престиж и трудности профессии». Авторы работы пишут, что «... социальная работа – это своеобразный вид профессиональной работы, содержанием которой является предоставление правительственного и негосударственного содействия (помощи) индивиду с целью предоставления культурного, общественного и материального уровня его существования, направленной на снижение уровня деривации в социуме...» [12, с. 74–75].

С. В. Козин кларифицирует это тем, что социальная работа представляет собой интегрированный, универсальный вид деятельности, цель которой удовлетворить социально гарантированные групповые и личностные интересы [8]. Кроме того авторами отмечается, что профессиональная социальная работа в целом и система социального обслуживания в частности развиваются весьма интенсивно, с использованием различных технологий, на основе научно разработанного базиса [4; 5; 6; 9; 13].

Так в ходе образовательного процесса (программы) связанного с выполнением усвоения теоретических знаний, концепций, разных подходов в работе с конкретными группами (индивидами) клиентов, оказавшихся в трудной жизненной ситуации социальный работник понимает, что обходиться одним конкретным подходом (технологией в социальной работе «частной», «общей») а также использованием одного и того же пусть и эффективного подхода невозможно на практике. Стоит упомянуть о том, что в форме междисциплинарности наука оказывает адекватное условие современной онтологии социальной реальности, которая отказалась от исторически сложившегося механизма развития – традиции.

Ещё профессором Б. И. Бектургановой в своей докторской диссертации 1992 г., было акцентировано внимание на тех аспектах, что процессы междисциплинарной интеграции предстают в двух взаимосвязанных формах: I) в форме некоторой общей тенденции; и II) в форме временных объединений усилий ряда научных дисциплин для решения тех или иных конкретно – теоретических и практических проблем [2].

По мнению профессора Н. В. Поповой междисциплинарные связи (МДС), формируются на основе одной из важнейших дисциплин гуманитарной направленности высшего профессионального образования [19], относительно к профессии социальная работа ими являются: социология, психология, менеджмент, история, политология. Данные науки являются связующими (фундаментальными) дисциплинами, на основе которых строятся все другие дисциплины. Все они между собой взаимосвязаны и взаимообусловлены, что ещё раз подчёркивает многоаспектность представленной профессии. Междисциплинарность, прежде всего, отвечает инновационному характеру развития социальности и науки, их постоянному движению, становлению, обновлению, а профессия социальная работа является как раз одной из перспективных, разносторонних и многопрофильных профессий в нашей стране. Несмотря на то, что она появилась в Российской Федерации 23 апреля 1991 года за это время были сделаны значительные шаги по теоретическому, историческому опыту и осмыслению профессии, а также заимствования богатого опыта зарубежных стран мира. На основе первых шагов и определённого базиса пусть и небольшого можно судить о дальнейшем развитии и модернизации профессии. Междисциплинарная истина требует постоянного обоснования межнаучными связями и практической полезностью. Тем самым социальную работу делят на два вида: I) социальная работа как учебная дисциплина, II) социальная работа как профессиональная деятельность. Данное утверждение фиксируется и зарубежными учё-



ными [21–26]. В нашей стране пионерские работы принадлежат С. В. Козина [4-6]. Место в системе наук у профессиональной социальной работы очень разностороннее и не однородное вместе с тем это обуславливается огромным рядом факторов, среди которых можно отметить и историческую обусловленность, и заимствования различных данных у состоявшихся в обществе наук. В последующем появления своего понятийно-категориальный аппарат и методов в практической работе.

Так профессор В. С. Мокий апеллирует тем фактов, что прикладные исследования позволяют осуществить междисциплинарное взаимодействие специалистов в составе временных творческих коллективов [15-17], применительно к социальной работе этого прежде означает более тесную взаимосвязь коллег, а так же смежных профессий психологи, социальные педагоги, логопеды, юристы, медицинские работники, а так же специалисты узкого профиля работы в организации и между организациями по социальной защите населения. Будет происходить обмен (синтез) знаний и своеобразная логическая систематизация основ этих знаний в некую упорядоченную единую структуру. Важным можно считать, что междисциплинарные связи в изучении проблем человека, общества (социума) и характера их взаимодействия реализуются через комплексные исследования. Соотношение теории социальной работы с другими теориями опирается на традиционные модели системного подхода. Выявление взаимодействия социальной работы с другими науками показало её междисциплинарный характер, а также отличие от таких смежных областей знания как социология, психология, политология и т.д. При исследовании причин, порождающих социальные проблемы, описание социальных процессов, социальных отношений, при анализе особенностей социальных групп, социальная работа как наука неизбежно пользуется научными представлениями, понятийным инструментарием других социальных наук, чей предмет близок к предмету социальной работы (социология, психология и т. д.).

Козин С. В., Емцева Т. Е. делают акцент на том, что средства массовой коммуникации (СМИ) как источник информации в социальной работе играют тоже немаловажную роль [10]. Особенно это актуально для социальных работников в сфере менеджмента работников организации [7; 11]. Именно междисциплинарность устраняет классическую необязательность связи высокой теории и практики. Междисциплинарность науки – это её новое состояние, выражающее коммуникативную сцепленность и переплетённость различных областей научного знания. Унифицировать её в социальной работе пока ещё учёными не удавалось. Одним из ключевых факторов, по которому учёные в сфере социальной работы не берутся изучать данную тему является её экстраординарность и сложность.

В процессе становления себя как профессионального компетентного, квалифицированного социального работника студент (выпускник) должен пользоваться всеми имеющимися на данном этапе развития общества знаниями, умениями, навыками и при этом рационально использовать их на практике, а также уметь логически выстраивать и реализовывать их в своей повседневной работе или же исследовательской деятельности. Междисциплинарность как современная форма фундаментальности образования в целом является в качестве основного направления модернизации, университета в том числе. Аналогичность хода мыслей придерживается Е. И. Снопкова так междисциплинарность как исследовательский подход в социальной работе может быть выражена процессами и процедурами схематизации объекта исследования в разных предметных проекциях и синтеза и/или конфигурирования знаний [20].

Подводя итог (консеквенцию) данной работы можно сделать вывод о том, что в настоящее время междисциплинарность в мире начинает набирать актуальность и значимость во многих сферах своего применения. Говоря об относительности значения междисциплинарности в процессе обучения по специальности/направлению социальная работа можно отметить, что сама по себе данная профессия является междисциплинарной, поскольку в ней содержится огромное количество других дисциплин и взаимосвязей, а так же их применений на практике с использованием системного подхода. В данный момент в социальной работе не одна из имеющихся транспарентных дисциплин не может превалировать. Итак, междисципли-

нарность характеризует современную форму фундаментальности науки и, следовательно, образования. Как отмечалось выше, междисциплинарный характер образования заставляет переосмысливать содержание образовательной и педагогической деятельности.

### Литература

1. Бардина, С. М. Междисциплинарность как методологическая особенность «философии психиатрии» [Текст]: Автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.01 / С. М. Бардина, Москва, 2014. – 31 с.
2. Бектурганова, Б. И. Социально-философские основания междисциплинарного изучения творческих способностей человека [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра филос. наук : 09.00.11 / Б. И. Бектурганова, Москва, 1992. – 38 с.
3. Дворяткина С. Н., Дякина А. А., Розанова С. А. Синергия гуманитарного и математического знания как педагогическое условие решения междисциплинарных проблем [Текст] // Интеграция образования. 2017. Т.21. № 1. С. 8–18. DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.008-018.
4. Дырр А. И. Изучение междисциплинарности в контексте профессиональной социальной работы [Текст] // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018 : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. (22-23 марта 2018 г., г. Магнитогорск). 2018. С. 855–858.
5. Козин С. В. Значение междисциплинарности в процессе обучения по специальности/направлению социальная работа [Текст] // Междисциплинарность в современном социально-гуманитарном знании–2017. Академический мир в междисциплинарных практиках : материалы II всерос. науч. конф. (22-24 июня 2017 г., г. Ростов-на-Дону). Т.2. Ч.2. Изд-во ЮФУ, 2017. С. 230–240.
6. Козин С. В. Междисциплинарность в социальной работе [Текст] // Профессиональное образование, наука и инновации в XXI веке : сб. ст. XI Санкт-Петербургского конгресса. (23-24 ноября 2017 г., г. Санкт-Петербург). 2017. С.121.
7. Козин С. В. Менеджмент в социальной работе [Текст] // Инновационное развитие российской экономики : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. (25-28 октября 2016 г., г. Москва). в 6 т. Т.4, 2016. С. 257–260.
8. Козин С. В. Социальная работа как научная и учебная дисциплина [Текст] // Сб. материалов I всерос. науч.-практ. конф. научно-практической конференции «Роль малых городов в современном мире: актуальные проблемы и пути их решения» (20 октября 2016 г., г. Бобров). С. 145–149.
9. Козин С. В. Социальное страхование как один из составных элементов социальной защиты населения [Текст] // Страхование в системе финансовых услуг в России: место, проблемы, трансформация : Сб. ст. XVIII междунар. науч.-практ. конф. (7-9 июня 2017 г., г. Кострома). в 2 т. Т.1. Изд-во Костром. гос. ун-та, 2017. С. 38–41.
10. Козин С. В., Емцева Т. Е. Средства массовой коммуникации как источник информации в социальном управлении [Текст] // Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (16 января 2017 г., г. Чебоксары). Изд-во Чув. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева (Чебоксары), 2017. С. 129–132.
11. Козин С. В., Емцева Т. Е. Формирование подготовки будущих специалистов социальной работы к взаимодействию субъектов социальной поддержки населения [Электронный ресурс] // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2016. № 38. С. 80–96. URL: [http://sci-article.ru/number/10\\_2016.pdf](http://sci-article.ru/number/10_2016.pdf) (дата обращения: 04.10.2018).
12. Козин С. В., Кольцов П. М. Профессиональная социальная работа в Российской Федерации: престиж и трудности профессии [Электронный ресурс] // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2015. № 25. С. 73–82. URL: [http://sci-article.ru/number/09\\_2015.pdf](http://sci-article.ru/number/09_2015.pdf) (дата обращения: 04.10.2018).

13. Козин С. В., Кольцов П. М., Емцева Т. Е. Профессиональная социальная работа с молодёжью в РФ [Электронный ресурс] // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2015. № 25. С. 151–161. URL: [http://sci-article.ru/number/09\\_2015.pdf](http://sci-article.ru/number/09_2015.pdf) (дата обращения: 04.10.2018).
14. Лысак И. В. Междисциплинарность: преимущества и проблемы применения [Текст] // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 5. С. 264.
15. Мокий В. С. Систематизация и интеграция дисциплинарных знаний в трансдисциплинарном исследовании [Электронный ресурс] // Universum: Общественные науки : электрон. научн. журн. 2015. № 6 (16). URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/2275> (дата обращения: 04.10.2018).
16. Мокий В. С. Трансдисциплинарный метод усиления междисциплинарного синтеза социально-экономического и гуманитарного знания [Электронный ресурс] // Universum: Общественные науки : электрон. научн. журн. 2016. № 8 (26). URL: <http://7universum.com/ru/social/archive/item/3559> (дата обращения: 04.10.2018).
17. Мокий В. С., Лукьянова Т. А. Междисциплинарные взаимодействия в современной науке: подходы и перспективы [Текст] // Экономическая наука современной России. 2017. №3 (78). С. 7–21.
18. Павловский В. В. Форма и содержание современных концепций дисциплинарности [Текст] // Гуманитарные исследования в Восточной Сибири и на Дальнем Востоке. 2016. № 2 (36). С. 91–95.
19. Попова, Н. В. Междисциплинарная парадигма как основа формирования интегративных компетенций студентов многопрофильного вуза : на примере дисциплины Иностранный язык [Текст]: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Н. В. Попова, Санкт-Петербург, 2012. – 50 с.
20. Снопкова Е. И. Актуальность междисциплинарного подхода в педагогических исследованиях: научное обоснование [Текст] // Интеграция образования. 2015. Т.19. №1 (78). С. 111–117. DOI: 10.15507/Inted.078.019.201501.111
21. Antonio González-Prendes Cognitive-Behavioral Therapy and Social Work Values: A Critical Analysis [Text] // Journal of Social Work Values and Ethics. 2012. Vol. 9. No. 2. P. 21–33.
22. Blom B. Specialization in Social Work Practice: Effects on Interventions in the Personal Social Services [Text] // Journal of Social Work. 2004. Vol. 4. No. 1. P. 25–46.
23. D'Cruz H. The Social Construction of Child Maltreatment: The Role of Medical Practitioners [Text] // Journal of Social Work. 2004. Vol. 4. No. 1. P. 99–123.
24. Gau J. V. Splitting, the self and the God: Psychotherapy and Christian spirituality [Text] // Amer. J. Pastoral Counsel. 1998. Vol. 1. No. 3. P. 5–25.
25. Noble C. Postmodern Thinking: Where is it Taking Social Work? [Text] // Journal of Social Work. 2004. Vol. 4. No. 3. P. 289–304. DOI:10.1177/14680173040407747
26. Nuttman-Shwartz O. Rethinking Professional Identity in a Globalized World [Text] // Clinical Social Work Journal. 2017. Vol. 45. No. 1. P. 1-9. DOI: 10.1007/s10615-016-0588-z

УДК 372

*Коневских О. В.*

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ СМЕШАННОГО ОБУЧЕНИЯ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

В статье рассматривается актуальность использования современной образовательной технологии смешанного обучения с целью индивидуализации образования. Представлен опыт применения смешанного обучения в системе дополнительного образования младших школьников по курсу «Шахматы».

*Ключевые слова:* современные образовательные технологии, смешанное обучение, перевернутый класс, ротация станций, ротация лабораторий.

Дополнительное образование является эффективным инструментом выявления природных способностей ребенка, развития талантов, формирования его личности и профессионального самоопределения школьника, оно обеспечивает выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности. Особенность дополнительного образования в том, что оно реализуется на добровольной основе в соответствии с выбором участников образовательных отношений.

На основании того, что выбор программы дополнительного образования сделан участником образовательных отношений самостоятельно, мы делаем предположение, что имеем дело с учащимися с преобладанием высокого уровня мотивации – мотивацией внутренней.

Внутренняя мотивация учения – совокупность мотивов, заложенных в самой учебной деятельности (мотивы, связанные с содержанием и самим процессом учения) [1].

Источником внутренней мотивации являются базовые человеческие потребности в познании и понимании, в достижении, созидании и компетентности, первоначально присущи всем человеческим существам и отличающиеся ненасыщаемостью. Они первичны по отношению к учебному результату. Стремление к их удовлетворению побуждает ребенка к учению, т.е. прикладывать усилия, доводить начатое до конца, стремиться к пониманию изучаемого материала, ставить перед собой все более трудные учебные цели, получая удовольствие от их достижения и процесса собственного изменения, роста компетентности [2].

В рамках реализации программы дополнительного образования по курсу «Шахматы» мы выявили следующие особенности:

- высокий уровень мотивации;
- разный темп работы учащихся;
- разный стартовый уровень.

Закон об образовании вводит требования к дополнительному образованию – дополнительные общеобразовательные программы для детей должны учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Перед нами встала задача в рамках одной учебной группы использовать методики и технологии, позволяющие, максимально индивидуализировать обучение, учитывая высокую мотивацию детей.

Педагогами практически во всех областях давно и эффективно используют цифровые образовательные ресурсы. Электронные технологии прочно вошли в систему образования школы. Презентации, тесты – стали эффективными помощниками в реализации задач, поставленных перед учителем. В высшей школе и системе дополнительного образования взрослых активно применяется дистанционное обучение – форма самостоятельного обучения, при которой обучение осуществляется посредством информационных технологий [5].

Технологии смешанного обучения позволяют использовать все преимущества цифровых образовательных ресурсов, дистанционного обучения и традиционного обучения, чтобы удовлетворить потребности внутренней мотивации обучающихся и индивидуализировать обучение.

Смешанное обучение (Blended learning) – это образовательная технология, совмещающая обучение с участием учителя (лицом к лицу) с онлайн-обучением, предполагающая элементы самостоятельного контроля учеником пути, времени, места и темпа обучения, а также интеграцию опыта обучения с учителем и онлайн [1].

На сегодняшний день наиболее известны следующие модели смешанного обучения: «перевернутый класс», «ротация станций», «ротация лабораторий».

В модели «перевернутый класс» изучение теоретической части переносится на уровень самостоятельной учебной деятельности в домашних условиях. Обучающемуся предоставляется свободный доступ к электронным образовательным ресурсам с заданиями для контроля усвоения материала. Очное обучение предоставляется на базе образовательной организации и направлено на актуализацию и практическую отработку полученных знаний и включает решение задач, выполнение мини-проектов в группах и парах.

Преимущества данной модели:

- основная идея заключается в индивидуализации образования – учиться необходимо всем, но каждый делает это по-разному. Каждый ученик получает объем и уровень заданий в соответствии со своими индивидуальными возможностями и способностями;
- организация качественной работы с высокомотивированными учениками;
- технология обеспечивает активное социальное взаимодействие между обучающимися;
- информация, об успешности освоения дома нового материала, позволяет учителю оперативно скорректировать сценарий урока;
- учитель располагает гораздо большими временными ресурсами, которые перенаправляет на оказание консультативной помощи учащимся, и объяснения материала, с которым у обучающихся возникают затруднения;
- у обучающихся не формируется комплекс неуверенности, если они сразу не поняли изучаемый материал, поскольку использование электронных продуктов предусматривает их многократное повторение;
- модель позволяет перейти от бальной системы оценивания к накопительной системе оценивания [1; 3; 5].

В модели «ротация станций» работа ведется в классе, класс разделяется на три группы по видам учебной деятельности – работа с учителем, работа в группе и работа с электронными образовательными ресурсами. Каждая группа работает в своей части класса (станции). На станции работы с электронными ресурсами обучающиеся самостоятельно знакомятся с новым учебным материалом. На станции работы с учителем проводится актуализация полученных знаний, прорабатывается материал, с которым возникли затруднения и решаются практические задания. На станции групповой работы обучающиеся работают над мини-проектами, проходят квесты, самостоятельно решают практические задачи. За урок каждая группа должна поработать в каждой зоне.

В целях индивидуализации обучения, целесообразно разделить обучающихся на группы, в соответствии с темпом работы, уровнем компетентности, владения предметом, индивидуальными возможностями и способностями.

Третья модель – модель «ротация лабораторий», когда часть занятий у обучающихся проходит в обычных классах, но на один урок дети переходят в компьютерный класс, где индивидуально работают в онлайн-среде, знакомятся с новым материалом, углубляют или закрепляют, полученные ранее знания в работе с учителем, участвуют в проектной работе.

Наиболее актуально в нашей ситуации оказалось применение одной из двух моделей смешанного обучения: «перевернутый класс» и «ротация станций».

Общеобразовательная организация принимает участие в двух проектах по предоставлению дистанционного обучения по курсу «Шахматы». Это проект Югорской шахматной академии «Интернет-сессия шахматного мастерства» и проект «Шахматное образование» портала шахматнаяпланета.рф.

В рамках проекта «Интернет-сессия шахматного мастерства» Югорской шахматной академией организовано проведение лекций для шахматистов посредством программного комплекса «Шахматное образование» и программы Skype. В режиме онлайн обучение ведут высококвалифицированные тренеры-шахматисты. Обучающиеся не просто слушают преподавателя, но выполняют задания, составляют комбинации, задают вопросы, участвуют в обсуждении. К участию в этом проекте подключились педагог образовательной организации и учащиеся с высоким уровнем мотивацией, ставящие для себя цели, выходящие за рамки нашей образовательной программы.

Подключившись к проекту «Интернет-сессия шахматного мастерства» и используя этот ресурс в модели «перевернутый класс» педагог получает преимущество следующего характера – профессиональное высокое качество предоставления теоретических знаний, персонализация обучения через работу с высокомотивированными и одаренными детьми.

Проект «Шахматное образование» – закрытый электронный ресурс для проведения дистанционного обучения и организации интернет-турниров и состоит из 102 уроков

для трех лет обучения. Каждый урок включает в себя теорию и практику. К проекту подключились все ученики. В соответствии с темпом работы и уровнем мотивации, школьники сформированы в группы и получают соответственные задания.

Посредством дистанционных технологий ученик просматривает урок, длительность которого не превышает 10 минут и выполняет несколько заданий для контроля понимания теории. Есть занятия повышенного уровня сложности.

Педагог получает полную статистику по работе учеников. Какой процент заданий выполнен, с какой попытки решена каждая задача, ход решения задачи был все время верный, или были поправки. На очных занятиях, школьники работают в парах, играя за шахматной доской, в группах, решая задачи, моделируя комбинации, играя в мини-турнирах и в шведские шахматы.

Преимущества использования данного ресурса в обучении онлайн заключается в:

- возможности дифференцирования теоретического материала для обучающихся с разными возможностями;
- многократного просмотра теории;
- скорости подачи обучающего материала;
- ведется контроль выполнения всех заданий;
- скорость прохождения;
- есть задания повышенной сложности;
- ведется учет успеваемости
- учитель может формировать разные группы с разделением задач.

На базе учреждения, после онлайн-обучения, в рамках очных занятий обучающиеся в парах и группах играют в шахматы, разбирают комбинации повышенного уровня, составляют собственные задачи, играют в «шведские шахматы», командные, двухходовки. Педагогом ведется работа в малых группах – объяснение сложного к усвоению материала учащимися, испытывающим затруднения, организуется работа групп.

Используя технологию смешанного обучения, мы отмечаем высокий уровень мотивации учащихся. Обучающиеся активно включаются в работу, с интересом обсуждают предстоящую учебную деятельность во время урока, предлагают различные варианты самостоятельной деятельности как на уроке, так и во время самостоятельной работы дома. Интерес к обучению поддерживается всегда на стабильно высоком уровне, за счет того, что учащиеся работают в своем темпе работы, уделяя освоению учебного материала столько времени, сколько для этого требуется в каждом отдельном случае. Работа в малых группах позволяет педагогу более эффективно выстраивать учебную деятельность. В зависимости от возможностей обучающихся в группе, педагог подбирает наиболее эффективные методы подачи материалы, уровень сложности материала.

При работе по модели «перевернутый класс» у обучающихся появляются следующие преимущества – они выбирают самостоятельно время, темп и место освоения теоретических знаний. Используя современные технологии, знания можно получить в любом месте и в любое время – в автомобиле, зале ожидания, в очереди и пр. Экономится время на усвоении теории – больше нет необходимости отвлекаться на установление дисциплины, повторение и подробное изложение теоретического материала для отстающих учеников. Игра в шахматы занимает много времени и при классическом построении урока дети редко успевали доигрывать партию. При использовании модели «перевернутый класс» времени на практику стало больше и теперь партии учеников доигрываются до логического конца.

Отдельно можно отметить еще одно важное преимущество технологии смешанного обучения – при использовании моделей «ротация станций», «ротация лабораторий» происходит экономия ресурсов. При работе по модели «ротация станций» требования к материальному оснащению могут сокращаться пропорционально количеству групп. Например, класс из 24 человек разделен на три группы, при этом одна группа работает с электронными ресурсами за 8 планшетами, вторая группа играет в шахматы за 4 шахматными досками и

третья группа работает с учителем, у демонстрационной доски, анализирует шахматные задачи используя 8 учебных пособий. При традиционном подходе для организации учебного процесса требуются 24 планшета, 24 учебных пособия и 12 комплектов шахмат.

При применении смешанного обучения педагог должен учитывать возраст детей. Модель «перевернутый класс» более эффективна при использовании в учебном процессе у обучающихся третьих классов и старше. При применении на практике у детей младшего возраста нами отмечено, что учебная деятельность у части обучающихся больше на самом является частью учебной деятельности родителей. Родители в стремлении помочь первокласснику выполняют все задания самостоятельно. Педагогу необходимо дополнительно проводить разъяснительную работу с родителями о том, что вмешательство родителей в учебную деятельность должно быть минимальным и по большей части заключаться в разъяснении того, как использовать образовательный ресурс. Модель «ротация станций» может успешно применяться с первого класса, так как учебная деятельность находится под контролем учителя. Педагогу следует учесть и возможное отсутствие технической возможности к работе с электронными образовательными ресурсами у ребенка дома, быть готовым к решению проблем с контент-фильтрацией в школе. Электронный образовательный ресурс для младших школьников должен быть высокого качества, учитывать их психофизиологические особенности и обладать функционалом контроля и диагностики освоения учебного материала

Подводя итог, можно сказать, что технология смешанного обучения позволяет успешно решить задачи федерального государственного образовательного стандарта, индивидуализирует обучение, делает обучающегося не объектом воздействия, а субъектом учебного взаимодействия и соответствует тенденциям современного образования.

### Литература

1. Андреева Н. В., Рождественская Л. В., Ярмахов Б. Б. Шаг школы в смешанное обучение – Москва: Национальная открытая школа, Рыбаков фонд. – 2016.
2. Буланов М. В. Принцип индивидуализации и смешанное обучение. – 2017.
3. Васин Е. К. Смешанное обучение на основе информационных технологий как форма реализации учебного процесса в общеобразовательной школе // Современные исследования социальных проблем. – 2016. - № 1.
4. Гордеева Т. О., Шепелева Е. А. Внутренняя и внешняя учебная мотивация академически успешных школьников // Вестник Московского университета 3/2015 – № 3.
5. Нагаева И. А. Смешанное обучение в современном образовательном процессе: необходимость и возможности // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2016. – №6. – с. 56-57.
6. Толстопятых Л. Е., Юдкина Л. И., Акинина Н. А., Дровникова Н. А. Смешанное обучение при работе с одарёнными детьми как инновационная педагогическая технология // Молодой ученый. – 2017. – № 47. – С. 234-236. – [Электронный ресурс. Режим доступа <https://moluch.ru/archive/181/46671/>] (дата обращения: 17.11.2018).
7. Толстоухова И. В. Дистанционное обучение как современная педагогическая технология // Человек и образование. – 2016 – № 2.
8. Blended learning in Russia Электронный ресурс, режим доступа <https://blendedlearning.pro/>

УДК 372

*Коневских О. В.*

## **ШКОЛЬНАЯ БИБЛИОТЕКА КАК ИСТОЧНИК СОВРЕМЕННЫХ ИНСТРУМЕНТОВ И ТЕХНОЛОГИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

В статье рассматривается роль школьной библиотеки в формировании современной информационно-образовательной среды школы. Представлен опыт работы по внедрению и использованию электронных образовательных ресурсов.

*Ключевые слова:* школьная библиотека, электронные образовательные ресурсы, информационно-образовательная среда.

В настоящее время и библиотеками, и общеобразовательными учреждениями прилагаются определенные усилия по формированию знаний и умений в работе с информацией, которые все чаще стали именовать информационной культурой личности. Информационно-образовательная среда образовательной организации предусматривает систему поддержки образовательного процесса информационными ресурсами на уровне образовательной организации, в том числе: введение в практику, размещение и организацию доступа к цифровым ресурсам и средствам их обработки; введение новых информационных услуг для обучающихся и педагогов [2].

Школьная библиотека в современном понимании берет на себя задачи внедрения инновационных технологий работы с информацией, распространения лучших практик работы с программным обеспечением для самообразования, поиска, обработки и распространения информации, поддержки инфраструктуры виртуального образовательного пространства школы, систем электронного (дистанционного) обучения, отбор качественных электронных ресурсов [1].

В инновационных образовательных организациях школьная библиотека становится привычным местом обмена актуальными педагогическими и психологическими методиками, пространством развития педагогов, психологов и других работников школы. Профессиональным педагогическим сообществом школы на базе библиотеки образовательной организации создаётся уникальный, авторский информационно-образовательный контент – электронные информационные ресурсы, электронные образовательные ресурсы, дистанционные открытые курсы, формирующие платформу открытого образования, а также интерактивные информационно-образовательные модели и ряд других. Можно считать, что школьная библиотека становится площадкой для электронного обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Данный факт акцентирует внимание профессионального педагогического и библиотечного сообщества на непрерывности образования в течение всей жизни. Данная тенденция предполагает весьма гибкое обучение в информационно-образовательной среде, включающей в себя общественное пространство для коллективной работы, позволяющее взаимодействовать всем участникам образовательных отношений [3].

Принимая на себя задачи, выдвигаемые Концепцией, а также в целях реализации национальных проектов «Цифровая школа», «Современная образовательная среда» мы видим роль школьной библиотеки не только в формировании информационно-образовательной среды, путем комплектования, систематизации и каталогизации ресурсов. На наш взгляд, не менее важно, информировать участников образовательных отношений о всех возможных имеющихся ресурсах, их уникальности, функционале, практической ценности, а также важно сформировать цифровую культуру. И если в недавнем прошлом фокус образовательной функции библиотеки был направлен в основном на обучающихся, то сегодня образовательная деятельность обязательно должна включать и родителей, законных представителей и педагогический состав школы.



Использование современных образовательных ресурсов, таких как – электронные формы учебников, электронных приложений к учебникам, электронных образовательных программ и комплексов, тренажеров, образовательных платформ, систем диагностики и контроля, позволяет педагогу применять самые эффективные методики для достижения высоких результатов. Важно знать, понимать и правильно использовать данные инструменты.

На базе общеобразовательного учреждения разрабатывается ряд программ и проектов, направленных на активное внедрение и использование качественных, сертифицированных, прошедших экспертизу электронных образовательных ресурсов – электронных учебников, тренажеров, приложений, образовательных платформ, инструментов контроля и учета деятельности педагога. Проект «Современный учитель» предполагает повышения уровня информационной компетенции педагогов.

С 2015 года в учреждении ведется работа по внедрению, апробации и использованию электронных форм учебников. Электронная форма учебника не только воспроизводит весь печатный текст учебника, она предоставляет школьникам и педагогам множество дополнительных преимуществ: мультимедиа контент, тестовые задания, удобная и быстрая навигация, инструменты для изменения шрифта, создания закладок и заметок.

С 2014 года все педагоги, работающие по программе «Школа России» (в 2018 году – 100%), используют в образовательной деятельности электронные приложения к учебникам по программе «Школа России» и отмечают большую практическую ценность приложений. Приложения разработаны авторами программы, что исключает несоответствие между дидактическими целями программы и средством обучения. Приложения включают тренажеры, мультимедиа контент, аудиосопровождение, наглядный материал. Они соответствуют содержанию программы, учитывают требования, помогают достичь поставленных дидактических целей и задач. Используя приложение педагог в дни отмены занятий по причинам карантина, активированных дней может организовать дистанционное обучение, смешанное обучение по типу «Перевернутый класс» и пр.

Таким образом, школьная библиотека, формируя электронную информационно-образовательную среду, может взять на себя роль катализатора инновационной педагогической активности, предоставляя педагогам необходимую для этого информационно-методическую поддержку, способствуя общему развитию информационной культуры всех субъектов образовательного процесса.

### **Литература**

1. Бученкова М. Н. школьная библиотека в условиях реализации ФГОС// Современные проблемы развития образования – 2016. – № 3.
2. Концепция развития школьных информационно-библиотечных центров в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре Приказ Департамента образования и молодежной политики ХМАО №1586 от 25.10.2017.
3. Гендина Н. И. Миссия школьной библиотеки в условиях становления информационного общества и общества знаний// Школьная библиотека – С. 22-36.
4. Третьяков А. Л. школьная библиотека в информационном пространстве современной образовательной организации: проблемы и пути решения. – Конференция «Библиотеки в контексте социально-экономических и культурных трансформаций. Стендовые доклады», 2017.
5. Рекомендации по организационно-методическому обеспечению школьного информационно-библиотечного центра с учетом перехода на федеральные государственные образовательные стандарты общего образования и потребности интеграции библиотек общеобразовательных учреждений и библиотек подведомственных Минкультуры России. – Москва: ФИРО. – 2015.
6. Школьные библиотеки нового поколения. Сборник материалов второго межрегионального форума 8-9 сентября 2017 года. – Москва : ИЦ «Библиотека им К.Д. Ушинского», РАН. – 2017.

УДК 378.147

*Литовченко А. С., Чеснокова Н. Е.*

## **ОБУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ НА ОСНОВЕ АКТИВНЫХ МЕТОДОВ**

Рассматривается актуальность обучения иностранным языкам студентов инженерных специальностей в контексте вступления в международный проект «Инициатива CDIO», а также потребностью в профессиональной коммуникации с представителями других стран. Анализируются активные методы обучения, приводятся примеры работы со студентами на основе проектной технологии, клуба дебатов и метода кейсов, аргументируется их эффективность, приводятся примеры.

*Ключевые слова:* активные методы обучения, студенты технических/инженерных специальностей, проектная технология, дискуссия, дебаты, метод кейсов.

Современные условия глобализации и интеграции в международную среду требуют формирования готовности специалистов осуществлять свою профессиональную деятельность с представителями разных стран и культур. Владение профессиональным иностранным языком на достаточно высоком уровне является неотъемлемой частью этого сотрудничества. Перед высшими образовательными учреждениями стоит задача в подготовке компетентных специалистов, которые владеют профессиональным иностранным языком и способны постоянно совершенствовать свой опыт, развивать навыки и умения, в том числе посредством приобщения к профессиональной коммуникации на иностранном языке.

В настоящее время студенты и выпускники инженерных специальностей понимают, что владение иностранным языком даёт дополнительные перспективы карьерного роста, расширяет возможности, чем объясняется растущее количество желающих пройти обучение и получить диплом по программе дополнительного профессионального образования «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», которая реализуется на базе кафедры иностранных языков Сургутского государственного университета. На сегодняшний день многие технические вузы России присоединились к международному проекту по реформированию и совершенствованию инженерного образования, которое получило название «Инициатива CDIO». Политехнический институт СурГУ вступил в этот проект в 2017 году и теперь подготовка студентов по некоторым специальностям ведётся по стандартам CDIO. Суть проекта заключается в предоставлении студентам инженерных специальностей такого образования, в котором делается акцент на инженерные основы, функционирующие в контексте жизненного цикла реальных систем, процессов и продуктов. Таким образом, идеологией CDIO (англ. Conceive – Design – Implement – Operate) является освоение студентами инженерной деятельности согласно модели «Задумай – Спроектируй – Реализуй – Управляй». Предлагаемый в проекте подход нацелен на усиление практической направленности обучения будущих инженеров, а также введение системы проблемного и проектного обучения [3,4]. В связи с этим возникает необходимость пересмотра целей и задач обучения студентов инженерных специальностей иностранному языку. Из 12 стандартов Концепции наибольший интерес для преподавателей иностранного языка представляет Стандарт 8, а именно, методы активного обучения, нацеленные на развитие личностных, межличностных и профессиональных компетенций. Согласно стандарту, меньшее внимание должно уделяться пассивной передаче информации, большее – вовлечению студентов в генерирование, анализ, оценку и реализацию идей [3, с. 13]. Активные методы обучения нацелены на то, чтобы студенты занимались активной мыслительной деятельностью и решали задачи. Они могут включать такие формы работы как дискуссии в парах или небольших группах, презентации,

проектное обучение, метод кейсов (case-study), активные семинарские обсуждения, моделирование ситуаций. Активное обучение является практико-ориентированным в случае, когда студенты пробуют себя в ролях, моделирующих профессиональную инженерную деятельность, например, конструирование, моделирование и анализ ситуаций, решение практических задач [4]. Активные методы обучения способствуют повышению интереса и мотивации студентов к достижению результатов. Покажем, как методы активного обучения реализуются на занятиях при обучении английскому языку студентов политехнического института Сургутского государственного университета с целью совершенствования и развития иноязычной коммуникативной компетенции.

Применение проектной технологии начинается уже на первых курсах, где по завершении изучения определённых тем студенты готовят свои небольшие исследовательские работы. Исследования всегда сопровождаются презентацией и могут выполняться как индивидуально, так и в парах, но практика показывает, что студенты чаще выбирают парную форму работы, распределяют задачи и ответственность. Студенты сами выбирают тему исследования исходя из своих интересов и увлечений, но в рамках изучаемых тем программы, с которыми они знакомятся в начале учебного года. Например, при работе со студентами 1 курса направление подготовки 08.03.01 «Строительство» в рамках изучения различных тем были представлены следующие исследования: «Идеальная конструкция для проживания» (Ideal Construction for Dwelling), «Университет будущего» (University of the Future), «Архитектура в историческом измерении» (Architecture in Historical Aspect), «Особенности строительства в условиях Крайнего Севера» (Construction Specifics in Conditions of Far North), «Экологические материалы и энергосберегающие технологии» (Ecological Materials and Energy Saving Technologies). Защита проектов всегда сопровождается вопросами сокурсников с дальнейшей дискуссией и оценкой работ по определённым критериям. Наиболее успешные проекты в дальнейшем представляются на региональной научной студенческой конференции им. Г. И. Назина, которая ежегодно проходит в университете, а результаты исследования могут быть опубликованы в сборнике материалов конференции. Таким образом, проектная технология позволяет эффективно организовать процесс обучения, способствует повышению мотивации и интереса к изучению иностранного языка у студентов инженерных специальностей, т. к. процесс овладения иностранным языком связан с формированием и развитием профессиональных знаний, умений и навыков, а также возможностью применить их на практике. В процессе подготовки работы студенты учатся взаимодействовать в команде для достижения общих целей, распределяют обязанности, берут на себя ответственность за результат деятельности.

Другим примером применения активного метода является организация и работа Дебат клуба «Спикер» (Speaker), который проходит во внеурочное время. Это мероприятие городского уровня, в котором могут принимать участие как студенты университета разных направлений подготовки, так и старшеклассники города. В заседании принимают участие 2 команды: команда утверждения и команда отрицания (по 3 человека в команде), они готовят выступление – презентацию в защиту одного из 3 тезисов. Тема и тезисы объявляются предварительно, чтобы у участников было время на обсуждение, выбор стратегии и подготовку вопросов оппонентам. Одно из последних заседаний клуба было посвящено современным технологиям и устройствам, используемым в нашей повседневной жизни: Technology and Gadgets in Our Life. Участникам для рассмотрения были предложены следующие тезисы:

1. Technologies improve communication and social life. (Технологии улучшают коммуникацию и социальную сферу жизни).
2. New technologies play an important role in education. (Технологии играют важную роль в образовании).
3. Technologies create new opportunities in the service sector. (Технологии создают новые возможности в сфере услуг).

Команде утверждения предстояло найти и представить аргументы подтверждающие вышеупомянутые тезисы, а команде отрицания, соответственно, их опровергнуть. На вы-

ступление с презентацией каждому участнику отводится не более 5 минут, далее следуют вопросы оппонентов и аудитории. Выступления команд оцениваются по определённым критериям, по завершении жюри объявляет победителей. Таким образом, дебаты, как один из активных методов решает следующие задачи: студенты учатся отстаивать свою позицию на основе имеющихся у них знаний и жизненного опыта, развивают критическое мышление, способность анализировать информацию, проявляют свои лидерские качества, учатся работать и взаимодействовать в команде. Студенты приобретают опыт публичных выступлений на английском языке, учатся оценивать различные мнения и версии, развивают свои коммуникативные способности: умение слушать и слышать собеседника, точно и тактично выражать свои мысли. Для успешного участия в дебатах преподавателю необходимо снабдить участников необходимыми инструкциями, сформировать навыки использования логических связок и переходов на иностранном языке, например, *to start with, the main reason is, it's also true that, look at the case of, I am convinced that, I see what you mean but, I agree to some extent but, the point I am trying to make is, in other words, I suppose so, I can go along with that, there might be some truth in that but, actually.*

Среди эффективных активных методов преподавания профессионального иностранного языка можно назвать метод кейсов (case-study). Суть этого метода состоит в том, что на занятиях студентам предлагаются некоторые проблемные ситуации (кейсы), которые могут возникнуть в реальной профессиональной деятельности, для решения которых требуются специфические знания, умения и навыки [2, с. 92-97]. Студенты рассматривают эти проблемные ситуации в небольших группах или парах, учитывая все возможные условия и факторы, после чего приходят к какому-либо результату. Предлагая свои решения, студенты не только находятся в ситуации иноязычной коммуникации, но и актуализируют имеющиеся у них начальные профессиональные знания. Стоит отметить, что у каждой из ситуаций нет единственно верного решения, поэтому студенты не овладевают готовым знанием, а сами его вырабатывают, что способствует лучшему его усвоению и увеличивает интерес к предмету. После этого студенты представляют свое решение. Примером задания кейса, после изучения темы «Public Works» (Общественные сооружения) для студентов направления 08.03.01 «Строительство» могут быть следующее: Спланируйте и представьте план застройки района города, расположенного в Сибири. Для студентов направления 27.03.04 «Управление в технических системах» после работы над темой “My Working Place” (Моё рабочее место) можно предложить кейс, где представлены фотографии или рисунки рабочего места специалиста, на которых не соблюдаются/нарушаются правила техники безопасности. Задача студентов – выявить все нарушения, предугадать возможные последствия, спланировать и представить идеальное рабочее место с точки зрения эргономики. Обязательным условием для студентов при решении кейсов является использование языковых средств (How about ...?, Why don't we ...?), понимания собеседника (I can see your point of view), поиска решения и аргументирование (Another possibility is ... Let's look at the pros and cons), согласия и несогласия (I quite agree with ... I don't think it's a good idea).

Подводя итоги следует отметить, что применение активных методов при обучении иностранному языку позволяет сделать учебный процесс не только интересным для студентов, но и результативным, при этом задача педагога заключается в грамотном и продуманном использовании этих средств. В таких условиях возрастает уровень познавательной активности студентов, усваиваемые знания носят гибкий характер, развивается критическое мышление и формируется способность к принятию творческих решений применяя при этом иностранный язык.

## Литература

1. Макаровских А. В., Овчинникова Е. С. Опыт применения методов активного обучения в преподавании иностранного языка студентам технического вуза в рамках реализации

CDIO-концепции в Томском политехническом университете // Молодой ученый. – 2015. – №7. – С. 819-822. – URL <https://moluch.ru/archive/87/16579/> (дата обращения: 19.02.2018).

2. Петрищев В. И., Терещенко Н. Н. Использование кейс-стади в образовательном процессе // Социализация, адаптация и межкультурная коммуникация подрастающих поколений в России и за рубежом. Проблемы, поиски, решения IV Международный форум «Человек, семья, общество: история и перспективы развития». – Красноярск: Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2015. – С. 92-97.

3. Перспективы развития инженерного образования: инициатива CDIO: информ. - метод. изд. / Пер. с англ. и ред. В. М. Кутузова и С. О. Шапошникова. СПб: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2012. – 29 с.

4. CDIO Initiative. 2010. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cdio.org> (Дата обращения: 15.02.2018).

УДК 159.9

*Мартынова Э. С.*

## **АНАЛИЗ ВОЛОНТЁРСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ГОРОДАХ РОССИИ: СОЦИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ**

Статья посвящена изучению анализа волонтерской деятельности в городах России: с помощью социологического анализа. Автор отмечает, что волонтерство стратифицируется на множество отдельных направлений. Кроме этого автором отмечается практический опыт, применяемый в городах, а так же затрагивает результаты социологического исследования.

*Ключевые слова:* волонтерство, социальный феномен, средства массовой коммуникации, помощь людям.

Изучение данной темы стоит начать с того факта, что волонтерство в настоящих реалиях уже достаточно плотно вошло в нашу жизнь причём не только на уровне нашего федеративного государства. Как известно, настоящий 2018 год объявлен Президентом РФ годом Волонтера и Добровольца.

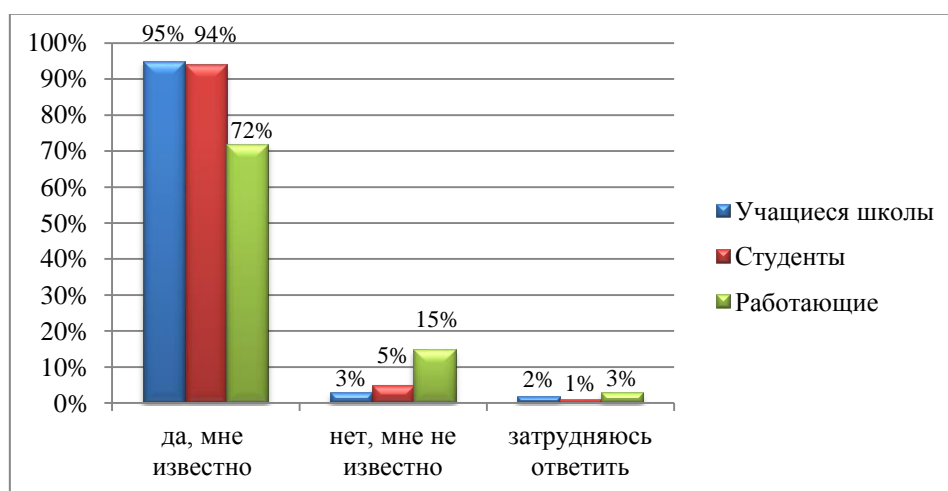
Стоит отметить, что различные аспекты волонтерской деятельности уже давно стали пристальным объектом изучения различных наук (а точнее даже научных направлений). В связи с данным обстоятельством отметить, что волонтерская деятельность нашла своё отражение в таких сферах (направлениях) как: педагогика, социология, культурология, экономика, менеджмент, философия, физическая культура и спорт.

Сформулированная выше позиция нашла своё яркое проявление, в работах таких авторов как С. В. Козин, В. И. Лабунская, Ю. М. Паламарчук. Воззрения данных учёных сводятся к тем аспектам, что «волонтерству нет границ. Подчеркнём, что одним из таких ярких примеров являются (зимние и летние олимпийские и пара олимпийские игры, а так же футбольные и хоккейные ЧМ)...» [4; 5]. В частности С. В. Козин, В. И. Лабунская пишут, что «согласно статистическим данным численность волонтеров на Олимпийских играх в г. Сочи составила около 25 000 человек...» [4, с. 129]. Как по праву отмечают С. В. Козин, Т. Е. Емцева, что «в современном обществе объективно существует множество средств массовой коммуникации, все они являются в большей мере доступными гражданам...» [1, с. 131].

Становится очевидным, что в нашей ситуации гражданам стало более доступно узнать о необходимых волонтерских движениях, собраниях, акциях, форумах, круглых столах. А всё это стало возможным благодаря развитию «скачку» в сфере информационных IT технологий. Переходя от мировой, общероссийской ситуации с волонтерством остановимся бо-

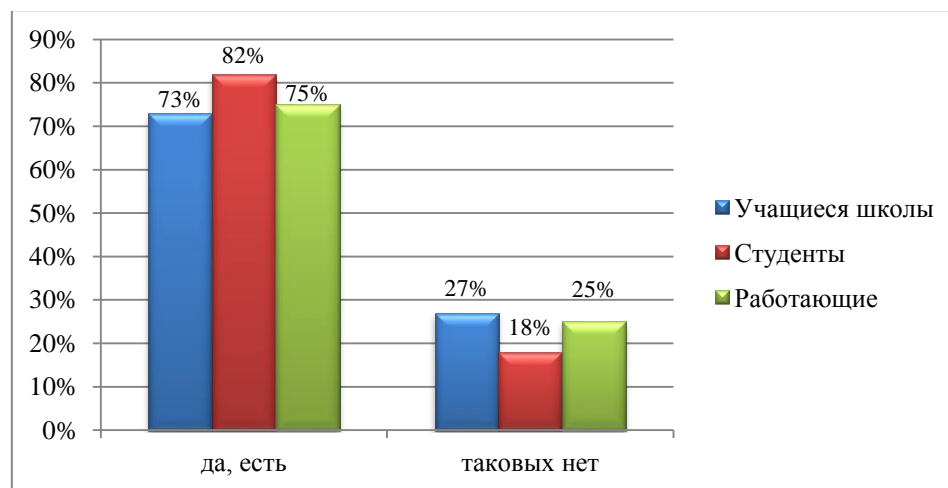
лее подробнее на таких городах как г. Волгодонск, г. Смоленск и узнаем, а как же у них дела обстоят с волонтерским движением и какой практический опыт уже имеется.

В последующем мы переходим к социологическому анкетному исследованию, где вся выборочная совокупность составила (N=200 респондентов) Объектом исследования – явились представители важнейших социальных групп молодёжи в возрасте от 14–30 лет, так из них 100 учащиеся вуза, 50 учащиеся школы и 50 работающая молодёжь. Показательным является и то, что уровень статистической погрешности выборки составляет ( $\pm 4\%$ ), результаты работы представлены ниже (См.: Рисунки 1,2 [3]).



**Рис. 1. Известно ли Вам что-либо о волонтерской деятельности?**

Примечание: составлено автором на основе: [3, с. 116].



**Рис.2. Есть ли в вашем окружении люди, занимающиеся волонтерской деятельностью?**

Примечание: составлено автором на основе: [3, с. 119].

Далее мы перенесёмся в г. Смоленск. Отметим, что там 26 января 2018 года был открыт областной волонтерский центр. Очевидно, что это очень важное событие для волонтеров и для смолян. Открытый волонтерский центр расположен на базе Молодёжного центра-музея имени адмирала Нахимова. Он был создан по указу нашего Губернатора А. В. Островского. Более того, центр позволит объединить разные направления добровольчества: экологическое, социальное, медицинское.

Э. С. Мартынова пишет, что «на базе Волонтерского центра добровольцы смогут обмениваться опытом, идеями, реализовывать проекты. Здесь собираются проводить форумы, семинары, конференции и прочее. А в планах ещё и создание Школы Волонтера (также

по поручению Губернатора Смоленской области А. В. Островского). Целью данной школы станет непосредственная практическая и теоретическая подготовка смоленских добровольцев. Два наиболее развитых в Смоленске направления добровольчества – это Волонтеры-медики и Волонтеры Победы. Смоленское региональное отделение Всероссийского общественного движения «Волонтеры Победы». Эта организация помогает ветеранам, благоустраивает памятные места, участвует в организации парадов Победы и шествии «Бессмертного полка» и Всероссийских акциях, устраивает исторические квесты. Это поистине бескорыстное движение, которое занимается великим делом – сохранением истории» [8, с. 887]. Волонтеры г. Смоленска так же помогают пожилым гражданам [6; 7].

Смоленское региональное отделение Всероссийского общественного движения «Волонтеры-медики». Региональным координатором этого движения в Смоленской области является А. Коротченко. Было обнаружено, что это движение направлено на объединение медицинских отрядов для обмена опытом и методической помощи и на организацию волонтерской деятельности в медицинских учреждениях России. В эту организацию может вступить любой учащийся медицинского ВУЗа, колледжа или имеющий среднее специальное медицинское образование, старше 16 лет.

С. В. Козин, Э. С. Мартынова выделяют следующие направления деятельности прободных отделений [2, с. 130]:

1. помощь в профориентации школьников;
2. помощь медицинскому персоналу в государственных бюджетных учреждениях здравоохранения;
3. организация медицинского надзора на мероприятиях;
4. популяризация здорового образа жизни;
5. занятия по санитарному просвещению населения;
6. популяризация Донорства и сопровождение донорских акций.

Несомненно, это движение выполняет огромную социально-общественную роль. Учитывая, что его целью является создание именно профессионального сообщества волонтеров-медиков. По несколько устаревшим данным, волонтеров около 10 тысяч человек. И мы уверены, что эти цифры будут планомерно увеличиваться с каждым годом.

Исходя из вышесказанного, можно констатировать факт того, что добровольчество (волонтерство) сейчас стало очень популярно данные города этому стали наглядным примером более того отметим, что сейчас происходит консолидация в волонтерстве.

Фиксация обобщенных теоретико-практических работ, позволяет нам говорить о том, факте, что сейчас много желающих помогать людям, нести добро и просвещение гражданам РФ. А так же гражданам бывшего СССР ведь самым важным здесь является помнить историю своей страны, а так же сохранять и чтить традиции своего народа не взирая не на какие посягательства и санкции других стран.

## **Литература**

1. Козин С. В., Емцева Т. Е. Средства массовой коммуникации как источник информации в социальном управлении // Коммуникации в информационном обществе: проблемы и возможности : сб. ст. междунар. науч.-практ. конф. (16 января 2017 г., г. Чебоксары). Изд-во Чув. гос. пед. ун-та им. И. Я. Яковлева (Чебоксары), 2017. С. 129–132.
2. Козин С. В., Мартынова Э. С. Опыт волонтерской деятельности (на примере г. Волгодонска и г. Смоленска) // Гражданско-патриотическое воспитание молодёжи – вопрос национальной безопасности: материалы всерос. национал. науч.-практ. конф. (25-26 апреля 2018 г., г. Ростов-на-Дону, г. Таганрог, г. Ставрополь, г. Симферополь). в 2 т. Т.1. Изд-во ЮФУ, 2018. С. 127–132.
3. Козин С. В., Лабунская В. И. Волонтерская деятельность в восприятии молодёжи г. Волгодонска [Электронный ресурс] // Электронный периодический рецензируемый науч-

ный журнал «SCI-ARTICLE.RU». 2015. № 22. С. 115–120. URL: [http://sci-article.ru/number/06\\_2015.pdf](http://sci-article.ru/number/06_2015.pdf) (дата обращения: 28.09.2018).

4. Козин С. В., Лабунская В. И. Спорт и физическое развитие молодёжи как альтернатива социальным патологиям в среде молодёжи // Материалы XVI регионал. науч.-практ. конф. «Социальная активность и социальные риски в поведении молодёжи» (20 марта 2015, Волгодонский институт (филиал) ЮФУ): в 2 т. / ред. кол.: Н.С. Речкин, Н.В. Топилина, О.В. Алифиренко, Н.М. Копылкова, И.А. Прядко, Т.С. Степченко [и др.]; Южный федеральный университет. Ростов-на-Дону: Изд-во Южного федерального университета, 2015. Т.1. С. 126–132.

5. Лабунская В. И., Паламарчук Ю. М. Волонтерство в спектре олимпийских ценностей // Материалы XV регионал. науч.-практ. конф. «Социальная активность и социальные риски в поведении молодёжи» (20 марта 2014, Волгодонский институт (филиал) ЮФУ). Волгодонск: ВПО, 2014. С. 37–40.

6. Лямцева К. К. Проблема одиночества в пожилом возрасте как одно из направлений деятельности профессиональных социальных работников в российской федерации на современном этапе существования // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018 : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. (3-4 мая 2017 г., г. Магнитогорск). 2017. С. 772–774.

7. Лямцева К. К. Феномен одиночества пожилых людей: социологический анализ // Первые шаги в науку третьего тысячелетия: материалы XIII всерос. студ. науч.-практ. конф. (г. Нефтекамск, 7 апреля 2017 г.). Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. С. 127–130.

8. Мартынова Э. С. Опыт волонтерской деятельности (на примере г. Волгодонска и г. Смоленска) // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018 : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. (22-23 марта 2018 г., г. Магнитогорск). 2018. С. 884–889.

УДК 378

*Митющенко Е. В.*

## **АНАЛИЗ РОССИЙСКОЙ ПЕРИОДИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ОТДЕЛЬНЫМ ВОПРОСАМ ФОРМИРОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ**

Статья содержит обзор научных статей российских исследователей по вопросам формирования информационной компетенции. Автор выделяет подходы к формированию информационной компетенции, ее структуру, условия и уровни ее формирования на материале современной периодической печати. По результатам анализа рассмотренной литературы сформулированы противоречия, которые позволяют углубить и конкретизировать дальнейшие направления поиска.

*Ключевые слова:* информационная компетенция, условия формирования информационной компетенции, компоненты информационной компетенции.

Информационная компетенция проявляется себя в информационной деятельности человека или информационной составляющей деятельности человека. Информационная деятельность, как специфический вид деятельности человека, выделена сравнительно недавно в связи с научно-техническим прогрессом (повлекшим вначале компьютеризацию, а затем информатизацию общества) и с констатацией факта информатизации общества.

Сегодня в научной литературе, в практике наблюдается некоторая волатильность понимания ряда основных терминов, традиционно связываемых с информатизацией общества, например, информационная технология, информационная деятельность, информационная компетенция или компетентность, информационная грамотность и т.п. Как правило, эти тер-



мины подразумевают использование субъектом неких средств информационно-коммуникационных технологий, причем не любых, а базирующихся на вычислительных машинах и компьютерных сетях. С другой стороны, все означенные категории, явления и качества имели место задолго до появления вычислительных машин и программного обеспечения. Они существовали даже до того, как человек (в широком смысле слова) осознал необходимость и придумал словосочетания, идентифицирующие их сущность. Так, человек всегда реализовывал, реализует и будет реализовывать информационную деятельность, особенно человек, «живущий» в системе образования.

В педагогической периодике авторы сегодня много внимания уделяют различным аспектам формирования компетенций, в том числе информационной. Об актуальности формирования и сущности информационной компетенции в современных условиях пишут Стариченко Б. Е., Курин А. Ю. и Попов А. Н. [8; 13]. Сысоев П. В. и Евстигнеев М. Н. выделяют текущие противоречия, а также сформировали перечень умений, включаемых в состав информационной компетенции [14]. Пазова Л. М. и Щербашина И. В. характеризуют в целом компетентностный подход в России, классифицируют компетенции и переходят к описанию информационной компетенции и выделению ее сущности, актуальности ее развития, описанию сферы реализации и формы проявления [11].

Большая часть исследователей рассматривает отдельные, частные элементы процесса формирования информационной компетенции, однако можно выделить и работы, в которых сделана попытка рассмотреть этот процесс с концептуальных позиций. Журавлева Н. А., Шкерина Л. В. выделяют в своей статье принципы формирования базовых ключевых компетенций у студентов педагогов, которые можно соблюдать, придерживаясь дидактических принципов обучения математике. Это, в свою очередь, позволяет сформулировать дидактические условия формирования компетенций в процессе математической подготовки [5].

Богатенков С. А. рассматривает этот вопрос с точки зрения системного подхода, выделяет требования к выпускнику учреждения профессионально-педагогического основания в качестве системообразующего основания информационной и коммуникационной компетенции. Автор выделяет и описывает принципы формирования рассматриваемой компетенции и условия его успешной реализации:

- «желание, консолидация и подготовленность преподавательского состава к решению проблем повышения эффективности образовательного процесса на основе современных ИКТ» [2];
- формирование у учащихся мотивации саморазвития и самосовершенствования;
- использование информационной образовательной среды учреждения;
- наличие комплексного информационно-методического обеспечения процесса формирования компетенции.

Стариченко Б. Е. в своей работе провел глубокий анализ профессионального стандарта педагога, выделяя позиции, связанные с ИКТ-компетенциями, уровни требований к информационной компетенции педагога – технологический (владение информационными технологиями) и методический (владение методами применения информационных технологий в профессиональной деятельности). Автор делает вывод об актуальности задачи пересмотра «ИКТ-подготовки» в педагогическом вузе. [13].

Актуальна проблема поиска педагогических условий, соблюдение которых способствует формированию информационной компетенции. Так, Махаева Л. В. рассматривает мотивы формирования информационной компетенции, ее рефлексивный компонент, и также выделяет условия формирования [10]. Еремина И.И. выделяет информационную образовательную среду как наиболее значимое условие, рассматривает влияние, в том числе и на профессорско-преподавательский состав [4]. Кириллова Н. П. отдельно анализирует информационную образовательную среду в разрезе ее значения для студентов заочной формы обучения [7].

Некоторые педагоги-практики видят решение проблемы формирования информационной компетенции в специальном учебном курсе или комплексе. Много внимания уделяют исследователи моделированию информационной компетенции. Так, модель информацион-

ной компетенции в разрезе будущей профессии предлагает Карпеченко А. С., выделяя при этом недостатки информационной подготовки, обоснование необходимости программы формирования информационной компетенции, описывая структуру дисциплины-средства формирования информационной компетенции и ее целевой аппарат [6]. Горбунова Т. В. И Косорукова Е.А. описывают структуру информационной компетенции, модель ее формирования, принципы, определяющие требования к модели [3].

Следует отметить, что компоненты информационной компетенции – ее структуру, – описывают в своих работах многие из упомянутых выше авторов, в качестве компонентов информационной компетенции выделяют [3; 9; 12; 14]:

- когнитивный,
- мотивационный (ценностно-мотивационный),
- технологический (операциональный, технико-технологический),
- коммуникативный,
- личностный,
- рефлексивный (результативно-рефлексивный),
- нормативно-этический компонент.

Ряд исследователей подробно описывают возможные варианты и элементы диагностики сформированности информационной компетенции:

- требования к уровням сформированности информационной компетенции, а также соотнесение уровней с курсами обучения описывают Шамало Т. М. и Александрова Н. В. [15];
- уровни сформированности информационной компетенции, критерии и показатели, механизм диагностики, но не методики диагностики, выделяют Софинская Е. Н., Кленина В. И. и Софинский П. И. [12];
- структуру мониторинга формирования общекультурных компетенции, и в их составе информационной, характеризуют Бирюкова Н. А. и Кондратенко И. Б.; отметим, что элементы сформированности компетенций студенты оценивали самостоятельно [1].

Результаты анализа педагогической литературы позволяют нам сделать ряд выводов. Во-первых, проблемы формирования информационной компетенции признаются сегодня актуальными педагогическим сообществом и активно обсуждаются в его среде. Во-вторых, наблюдаются признаки активной экспериментальной работы по выработке механизмов формирования информационной компетенции. Вместе с этим, необходимо отметить наличие следующих противоречий:

1. В работах часто при описании подходов, компонентов, используются формулировки, позволяющие охватить большое множество понятий и явлений – общие формулировки, которые никак не конкретизируются, не иллюстрируются а иногда даже не описываются, просто озвучиваются названия. Таким образом, название есть, а смысл его, сущность не охарактеризованы для понимания.

2. При описании компонентов информационной компетенции, ее структуры исследователи также избегают конкретики, т. е. наряду с потребностью прояснить цель работы (формирования информационной компетенции) наблюдаем стремление максимально обобщить, теоретизировать рассматриваемое явление.

3. В то же время, авторы предлагают к рассмотрению свой практический опыт, однако мало работ, анализирующих основания формирования информационной компетенции, характеризующих концепцию, или программу, или систему работы, целью которой является информационная компетентность заданного уровня.

## Литература

1. Бирюкова Н. А., Кондратенко И. Б. Педагогические условия формирования общекультурных компетенций будущих учителей в процессе интерактивного обучения // Теория и практика общественного развития. 2014. №9 С.62-64.

2. Богатенков С. А. Концепция системы формирования информационной и коммуникационной компетенции выпускников учреждений профессионально-педагогического образования // Мир культуры, науки и образования. 2012. №5 (36). С. 51-53.
3. Горбунова Т. В., Косорукова Е. А. Инновационное моделирование формирования информационной компетенции будущих специалистов // Сибирский педагогический журнал. 2014. №3 С.87-92.
4. Еремина И. И. Формирование информационно-коммуникационной компетенции субъектов образовательного процесса в условиях информационной образовательной среды вуза // Научный диалог. 2012. №1 С.162-169.
5. Журавлева Н. А., Шкерина Л. В. Основные принципы и дидактические условия формирования базовых ключевых компетенций студентов – будущих учителей математики // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2011. №4 С.30-35.
6. Карпеченко А. С. Концепция формирования информационной компетентности будущих менеджеров // СИСП. 2012. №1 С.609-623.
7. Кириллова Н. П. Формирование информационных компетенций // Гаудеамус. 2010. №16 С.106-107.
8. Курин А. Ю., Попов А. Н. Актуальность формирования информационной компетенции социального работника: основные понятия и обоснование // Вестник ТГУ. 2015. № 1 (141) С.55-60.
9. Липатникова И. Г., Нефедова А. С. Механизмы формирования информационной компетенции у студентов педагогических вузов в процессе обучения математике // Образование и наука. 2010. № 1 С.104-114.
10. Махаева Л. В. Условия формирования общих компетенций (на примере информационной компетенции) // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2012. № 3 (103) С.62-66.
11. Пазова Л. М., Щербашина И. В. Теоретические основы формирования информационной компетенции у обучающейся молодежи // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. №1 С.99-105.
12. Софинская Е. Н., Кленина В. И., Софинский П. И. Уровневый подход в формировании информационно-коммуникативной компетенции // Ученые записки РГСУ. 2013. № 5 (119) С.142-146.
13. Стариченко Б. Е. Профессиональный стандарт и ИКТ-компетенции педагога // Педагогическое образование в России. 2015. №7 С.6-15.
14. Сысоев П. В., Евстигнеев М. Н. Формирование информационной компетенции студентов языковых специальностей // Вестник ТГУ. 2008. №11 С.24-33.
15. Шамало Т. Н., Александрова Н. В. Формирование информационной компетенции будущих учителей // Образование и наука. 2007. №5 С.63-69.

УДК 159.9.072.52

*Михайлова Н. Л., Швейд Е. Н.*

### **ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ПОДДЕРЖКА ПОДРОСТКОВ КАК ФАКТОР ИХ МОТИВАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕННОЙ ПСИХИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ**

В данной статье мы рассматриваем связь между эмоциональной поддержкой и мотивацией подростков в условиях повышенной психической нагрузки. Придерживаясь теории самодетерминации, мы изучим, воспринимают ли ученики *мониторинг психологического благополучия*, как нацеленный на удовлетворение их потребностей в автономии, компетенции и взаи-

мосвязи с другими людьми, можно ли провести связь между эмоциональной поддержкой учителем и изменениями в мотивации и поведенческой вовлеченности обучающихся.

*Ключевые слова:* психическая нагрузка, подростки, эмоциональная поддержка, поведенческое взаимодействие, самодетерминация.

В связи с увеличением учебной нагрузки в современном образовании большинство подростков находятся под воздействием повышенных *психических нагрузок*. Большой объем информационных нагрузок длительное время воздействует на организм школьника, кумулятивность их воздействия увеличивается к концу учебного года, независимо от возрастнополового диморфизма, и, усугубляется на фоне гиподинамии, значительного нервно-эмоционального напряжения, неблагоприятной экологической обстановки [6].

Внутренняя позиция подростка, представляет тот мотивационный центр, который обеспечивает направленность ребенка на учебу, его эмоционально положительное отношение к обучению, стремление соответствовать образцу «хорошего ученика». В тех случаях, когда важнейшие потребности ребенка, отражающие позицию школьника, не удовлетворены, он может переживать устойчивое эмоциональное неблагополучие, выражающееся в ожидании постоянного неуспеха в обучении, плохого отношения к себе со стороны педагогов и одноклассников, в боязни школы, нежелании посещать ее. Школа, являясь специфическим институтом социализации, не может быть замещена ни семьей, ни группой сверстников. Однако в настоящее время она не выполняет своей социализирующей функции, в ней постоянно и значительно увеличивается количество дезадаптированных детей. Недостаточный уровень адаптации к школьному обучению, коллективу и особенно негативный психологический климат в классе приводят к появлению у детей невротических реакций, снижению самооценки и способствует развитию детских неврозов. Во многих случаях они могут быть следствием эмоциональной или психосоциальной депривации, то есть систематического угнетения, неудовлетворения жизненно важных потребностей. Именно поэтому так важная эмоциональная поддержка подростков в современном образовательном процессе [7].

Учительская эмоциональная поддержка включает в себя демонстрацию учителем искренней заботы о своих учениках, уважение к ним, желание понять чувства обучающихся. Несколько мотивационных теорий, включая теорию самоорганизации, теорию достижения цели и теорию самодетерминации определяют эти атрибуты как ключевые для позитивной мотивации и поведенческой вовлеченности обучающихся, а доказательства достаточно надежны в поддержке этого предположения. Хотя мотивационно-ориентированное исследование эмоциональной поддержки учителем в значительной степени основано на ответах обучающихся о поведении учителя в классе, на уроке, значимость нашего исследования заключается в том, что эмоционально-поддерживающее поведение учителей измеряется непосредственно в ходе мониторинга психологического благополучия, в котором основное внимание уделяется взаимодействию между учителем и учеником, которое способствует когнитивному и социальному развитию обучающихся в образовательных учреждениях в условиях повышенной психической нагрузки. Основываясь главным образом на исследованиях развития и мотивации подростков, область эмоциональной поддержки определяется как взаимодействие между учителем и учеником, которое способствует их сплоченности, выражает озабоченность чувствами обучающихся и интересом к их личности, а также желание обучающихся осваивать необходимый материал и иметь право голоса при формировании личного образовательного пространства [1].

Мониторинг психологического благополучия охватывает широкий спектр эмоционально-поддерживающих взаимодействий между учителем и учеником, о чем свидетельствуют три фактора. Положительный климат – включает наличие общего позитивного влияния (например, смех и энтузиазм), интерактивную среду обучающихся, коммуникацию положительных ожиданий, а также сотрудничество и использование уважительного языка.

Восприимчивость учителя – проявляется в осознании и реагировании учителя на сигналы учеников (например, непонимание, страдание и эмоциональность), своевременное предоставление помощи, когда обучающиеся просят об этом, а также их степень отзывчивости и открытость к вопросам учителя. Учет учителем мнений учеников – демонстрируется через поощрение и следование идеям и мнениям обучающихся, предоставление осмысленного выбора и возможностей для лидерства, а также включение важных взаимодействий по типу ученик-ученик в занятия в классе. В совокупности такие факторы как положительный климат, восприимчивость учителя и учет мнений учеников обеспечивают определенную эмоциональную поддержку.

Всестороннее измерение эмоционально-поддерживающих взаимодействий между учителем и учеником является ключом к этому исследованию, потому что мы заинтересованы в выявлении механизмов для объяснения последовательных результатов, касающихся предоставления учителем эмоциональной поддержки для мотивации и поведенческой вовлеченности обучающихся. Механизмы, которые мы рассматриваем, предназначены для удовлетворения трех потребностей, предложенных теорией самоопределения, которые ранее были поставлены в качестве потенциальных механизмов для объяснения положительных эффектов эмоционально-поддерживающих взаимодействий в классе.

Удовлетворение потребностей подростков в автономии, компетентности и взаимосвязи с другими людьми имеет решающее значение для развития самодетерминации, которая является автономным внутренним регулированием поведения в условиях повышенной психической нагрузки. Когда потребность в автономии разрушена, поведение не регулируется и не иницируется обучающимся. Стремление к контролю над своей деятельностью становится все более заметным в подростковом возрасте. Социальные субъекты и контексты играют решающую роль в удовлетворении этих потребностей. Удовлетворение потребностей в автономии может привести к принятию позитивных мотивационных состояний, включая целестремление и внутреннюю мотивацию, а сама автономия является ключевым фактором, способствующим поведенческой вовлеченности в рамках теории самосохранения [3].

Нахождение в среде, поддерживающей автономию, связано с психологическим благополучием, обучением, достижениями и позитивным развитием. Поддержка автономности связана с наблюдаемым и рефлексивным участием обучающихся и их мотивацией к развитию и повышению своей компетентности.

Необходимость взаимосвязи с другими людьми является основополагающей для оптимального развития подростка, учитывая, что межличностные отношения могут буферизировать от стресса и являются своеобразным вспомогательным средством для формирования положительных мотивационных состояний. В подростковом возрасте отношения между сверстниками приобретают повышенное значение. Чувства, которые подросток испытывает со сверстниками в классе, проявляются в ощущении того, что он принадлежит к определенному сообществу, это связано с восприятием мотивационного климата в классе, мотивацией к достижениям, школьным интересом, убеждением в самоэффективности, ожидаемыми успехами, а также с поведенческой и эмоциональной вовлеченностью в коммуникацию [2]. Обучающиеся, которые чувствуют себя менее вовлеченными во взаимосвязи со своими сверстниками, проявляют более низкую эмоциональную активность в школе. Содействие позитивным взаимодействиям сверстников может быть полезным для повышения мотивации подростков и вовлечения их в образовательную деятельность, поскольку сверстники поддерживают стремление друг друга к достижению академических и социальных целей.

Потребность в компетентности удовлетворена, когда подросток воспринимает свое поведение как эффективное. Компетентность имеет общие черты с самоэффективностью, одна из них – это убеждение, что они могут успешно применять желаемое поведение. В этой статье мы измеряем убеждения обучающихся в отношении их академической компетентности, которые усиливаются, когда обучающиеся ощущают чувство принадлежности к определенному сообществу и уважение со стороны сверстников, когда учитель поддерживает их

автономность и поощряет первостепенное овладение целями обучения, а не целями результативности, а также когда учителя оказывают эмоциональную или действенную поддержку.

Исследование мотивации последовательно связывает эмоциональную поддержку учителя с мотивацией и поведенческой вовлеченностью обучающихся. Некоторые считают, что эмоционально-поддерживающие учителя предоставляют обучающимся больше возможностей для автономии, более эффективное межличностное взаимодействие и чувство компетентности. Действительно, исследования показывают, что эмоционально-поддерживающее обучение связано с рефлексией обучающихся о своих возможностях автономности, самоэффективности и взаимосвязи со сверстниками [4].

В этой статье мы объединили несколько направлений исследований мотивации, чтобы проверить, мотивируют ли эмоционально-поддерживающие учителя и способствуют ли они поведенческой вовлеченности подростков, так как обучающиеся в таких классах имеют опыт поддержки их автономности, испытывают более сильную веру в свои собственные академические способности (компетентности), а также обладают опытом, который способствует позитивным и поддерживающим отношениям со сверстниками.

Существуют определенные условия, которые мы принимаем во внимание, когда говорим о процессах, с помощью которых эмоциональная поддержка мотивирует обучающихся: 1) необходимо использовать теорию самодетерминации для отбора соответствующего поведения обучающихся, которое может способствовать мотивации и поведенческой вовлеченности; и 2) необходимо сочетать объективные наблюдения за классом с субъективной рефлексией обучающихся.

Усиление эмоциональной поддержки обучающихся учителями имеет важное значение для повышения качества образования, а также напрямую связывает эмоциональную поддержку обучающихся с их мотивацией и участием в общеобразовательном процессе школы в условиях повышенной психической нагрузки. Ожидаемые результаты мониторинга психологического благополучия связаны с повышением мотивации и поведенческой вовлеченности.

## Литература

1. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: учебник / А. Г. Асмолов. – Москва: Академия, 2002. – 416 с.
2. Васильева Ю. А. Особенности смысловой сферы личности при нарушениях социальной регуляции поведения // Психол. журн., № 2. 1997. Т. 18. С. 58–78.
3. Дергачева О. Е. Позитивная психология самодетерминации: теория каузальных ориентаций Э. Деси и Р. Райана // Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2012, с.
4. Леонтьев Д. А. Психология свободы: к постановке проблемы самодетерминации личности // Психол. Ж., т. 21, 2000, №1, с.15-25.
5. Психофизиологические основы организации образовательного процесса : учебно-методическое пособие / В. Д. Повзун, А. А. Повзун. – Сургут : Издательский центр СурГУ, 2016. – 145 с. : ил. – Библиография: с. 144-145.
6. Яковлев Б. П. Психическая нагрузка в спорте: теоретические и практические аспекты. Великие Луки, 2002.
7. Яковлев Б. П., Литовченко О. Г. Психическая нагрузка в современном образовательном процессе // Психологическая наука и образование. 2007. № 4.
8. Deci E., Ryan R. Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. N. Y.: Plenum, 1985.
9. Deci E., Ryan R. The dynamics of self-determination in personality and development // Self-related cognitions in anxiety and motivation / Ed. R. Schwarzer. Hillsdale: Lawrence Erlbaum, 1986. P. 171-194.
10. Deci E., Ryan R. A motivational approach to self: Integration in personality // Perspectives on motivation / Ed. R. Dienstbier. Lincoln: University of Nebraska Press, 1991. V. 38. P. 237-288.

УДК 159.922.75

*Москвина Е. Б., Петрова А. С., Хорак К. И., Морозов А. М.*

## **ВЛИЯНИЕ МУЛЬТФИЛЬМОВ НА ДЕТСКУЮ ПСИХИКУ**

Данная статья посвящена проблемам воздействия мультипликации на неокрепший детский организм. В работе произведен анализ современных мультипликационных фильмов на предмет влияния их на познавательную активность, параметры душевного состояния и изменения мировоззрения и взаимоотношений с окружающими людьми у детей школьного возраста.

*Ключевые слова:* мультфильмы, телевидение, влияние мультфильмов.

Формирование личности начинается с самого детства. Главное влияние на развитие детей в раннем возрасте оказывают мультфильмы. Последнее время на телевидение появляется достаточно много разнообразных мультфильмов, большинство из которых оказывает влияние на развитие и становление личности детей. Ребенок воспринимает информацию в виде образов, и как следствие из этих образов формируется его мировоззрение, выстраиваются взаимоотношения со сверстниками и взрослыми [1; 3; 4].

**Цель:** выявить влияние мультфильмов на познавательную активность, параметры душевного состояния и изменения мировоззрения и взаимоотношений с окружающими людьми у детей школьного возраста.

**Материалы и методы:** исследование литературы, просмотр эпизодов из мультипликационных фильмов, анализ собранных данных.

**Результаты:** существует гипотеза, говорящая о том, что не все современные мультфильмы оказывают положительное влияние на психологическое состояние детей. Мультфильмы, в которых больше добра, а не насилия, будут способствовать гармоничному развитию ребенка, а тех, в которых много насилия, развивают у ребенка тревожность, страхи, неуверенность в общении с взрослыми и детьми [2; 5; 6].

В современных мультфильмах можно указать на большое количество недостатков, которые отрицательно влияют на формирование и развитие детской психики. Мы уделили внимание следующим аспектам: цветовая характеристика, демонстрация женской красоты, проявление агрессии и насилия, полной безнаказанности, наличие откровенных взаимоотношений в мультфильмах и то, как все выше перечисленное влияет на развитие детской личности.

Мы проанализировали использование цвета в мультфильмах, которые показывают по каналу «Карусель» в детское время, например, в мультфильме «Клуб Винкс – школа волшебниц». Цвета персонажей ядовито-яркие, а сам момент превращения девочек в феи сопровождается частым мерцанием разных цветов на экране, в связи с чем, дети не имеют возможности отвлечься и поразмышлять, не развивается произвольное внимание, которое необходимо для учебы.

Главные героини большинства мультфильмов на одно лицо. Из-за повторения на экране одинаковых образов формируется эстетический стереотип. Осуществляется подмена истинной красоты «стандартами». И, как следствие, у мальчиков сформирован «идеал» женской красоты.

Большинство детей подражают главным героям мультипликационных фильмов. Сюжет, который построен на насилии, преподносится как веселье, как что-то очень увлекательное и озорное. Так издеваются друг над другом главные герои мультфильма «Ну, погоди!». Агрессия и насилие главных героев показывают детям, что это хорошо и весело. Также постоянная вражда к окружающим отражается в мультфильме «Черепашки-ниндзя». Персона-

жи по несколько раз умирают и воскресают, что приводит к неправильному выработыванию инстинкта самосохранения, неосознаваемое подталкивание ребёнка к суициду.

Плохой поступок героя не предотвращается и не наказывается, а часто даже приветствуется – у ребёнка формируется стереотип вседозволенности. Нет чёткой границы между добром и злом. Даже положительный персонаж может тоже совершать плохие поступки ради благих целей.

Героини традиционных отечественных мультфильмов не претендуют на реалистичность. А зарубежные – наоборот, физиологичны и обладают прекрасно развитыми формами взрослых женщин, умеют этими формами пользоваться, ведут себя, как женщины легкого и вульгарного поведения. В большинстве современных мультфильмов все напоказ, как у взрослых. Прикасаться к женщине можно как угодно, как к любой вещи. По мнению детских психологов, взрослые стереотипы поведения раньше времени возбуждают в ребенке сферу влечений, к чему функционально, морально и физически ребенок еще не готов.

Нами было проведено анкетирование 120 учеников третьих классов, в ходе которого выявлено, что:

- 93% (112 из 120) выберут мультфильмы, вместо прогулки с друзьями
- у 69% (83 человека) недостаток сна (менее 7 часов)
- среди них причиной позднего засыпания у 84% (70 детей из 83) мультики
- 67 из 70 – 96% очень переживают, волнуются из-за мультиков, в связи с чем испытывают проблему с засыпанием
- 65 из 67 страдают от головных болей, имеют частую заболеваемость
- 60 из 67 ответили, что во время переживаний при просмотре мультфильмов постоянно испытывают зуд в области кистей рук и предплечий, страдают онихофагией.

**Выводы:** проанализировав результаты, мы определили, что около 93% процентов предпочтут просмотр мультфильма прогулке. На основе вышесказанного, можно сделать вывод, что приведенная нами гипотеза подтвердилась и родителям следует обращать больше внимания на нравственное воспитание своих детей. Родители не должны считать мультфильмы универсальной палочкой-выручалочкой, когда можно посадить малыша к экрану телевизора или монитора и забыть про него, думая, что он смотрит что-то хорошее и развивающее. Иначе это приведет к нарушению внимания, импульсивному поведению, неусидчивости, частым переключениям с одного рода занятий на другие, забывчивости, гиперактивности. Со временем совокупность всех этих факторов может спровоцировать синдром дефицита внимания. Но если родители контролируют ситуацию, то просмотр добрых, хороших, поучительных и развивающих мультфильмов пойдёт только на пользу детям. Хороший мультфильм должен быть подарком, праздником для ребёнка. Полезно использовать мультфильмы как инструмент поощрения и наказания. Следует иметь в виду, что нормально развивающийся ребёнок всегда предпочитает телевизору «живое» общение, окружающий его социум.

## Литература

1. Авдеев Д. А. Как сохранить душевное здоровье ребенка: учебник [Текст] // Софт-Издат. – 2012. – 214 с.
2. Бурухина А. Ф. Мультфильмы в воспитательно-образовательной работе с детьми [Текст] // Воспитатель ДООУ. – 2012. – №10. – С.60-71.
3. Головкина Е. М. Влияние современных российских мультфильмов на формирование гендерных стереотипов поведения у детей [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 3316–3320. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54927.htm>.
4. Немирич А. А. Дошкольное медиаобразование в России: анализ мнений экспертов [Текст] // Дистанционное и виртуальное обучение. – 2012. – № 3. – С. 25-33.



5. Чинченко В. Н. Влияние современных мультфильмов на сознание ребенка [Электронный ресурс] // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 3581–3585. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54980.htm>.

6. Шишова М. Э. Влияние мультфильмов на психологическое состояние детей младшего школьного возраста [Электронный ресурс] / Шишова М. Э., Шишова Д. Э., Саева Ю. А. // Юный ученый. – 2017. – №2.2. – С. 107-112. URL: <http://yun.moluch.ru/archive/11/806/> (дата обращения: 24.10.2018).

УДК 37.02

*Мукминова Ю. Н.*

### **ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ**

На основе междисциплинарного подхода проведен анализ понятия «организационно-педагогические условия», которое раскрывается через взаимосвязанные определения: условие, организация, организационные условия, педагогические условия. На основе контент-анализа выявляются существенные характеристики каждого ключевого определения в его структуре. В ходе анализа формулируется ключевое определение в свете организации дистанционного обучения школьников с ограниченными возможностями здоровья, определяются условия, отвечающие организованности и направленности дистанционного обучения.

*Ключевые слова:* условие, организация, организационные условия, педагогические условия, дистанционное обучение.

Одной из приоритетных задач в развитии российского образования является информатизация, расширяющая образовательное пространство, способствующая активному внедрению дистанционного обучения (далее ДО). Решение данной задачи позволяет удовлетворить социальный запрос родителей детей с ограниченными возможностями здоровья на доступность обучения, на внедрение инновационных технологий. Поставленная задача закреплена в основополагающем документе системы образования – Федеральном Законе «Об образовании в Российской Федерации, поддерживающем использование технологий дистанционного и, одновременно, образовательного характера [11]. Кроме того, государственная политика в сфере системы общего образования реализуется с учетом информатизации и инклюзии, благодаря чему в каждом субъекте Российской Федерации, в том числе и ХМАО-Югре, ЯНАО, с 2008 года создаются удаленные дистанционные платформы. Образовательные учреждения обеспечиваются современным оборудованием для выхода в сеть и необходимыми средствами связи для реализации ДО среди обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ). Но происходящие изменения вызывают много вопросов у педагогов, которым приходится непосредственно работать, как в условиях инклюзии, так и вести удаленные занятия. Одним из таких вопросов становится следующий: какое теоретическое содержание организационно-педагогических условий образовательного процесса в дистанционном режиме, спроектированного для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Анализ научно-педагогической литературы показывает, что не существует общепризнанной дефиниции организационно-педагогических условий. Это понятие используется преимущественно в педагогической и дидактической литературе в отношении ведения и организации научных исследований. Очевидно, что оно состоит из нескольких смысловых частей: «организационный», «педагогический» и «условия». Раскроем их суть.

В философском энциклопедическом словаре обозначено, что под прилагательным «организационный» следует понимать характеристику предмета, отличающегося внутренней упорядоченностью или согласованностью взаимодействия его составных частей дифференцированного и автономного характера. Подобное свойство относится к совокупности не только процессов, но и действий, которые отличаются усовершенствованием взаимосвязей между элементами [1]. Под «условием» следует понимать среду, в которой предмет, закон, процессы или объект существует. Без него их существование может быть сильно усложнено или практически невозможно [1]. В толковом словаре Д.Н. Ушакова «педагогический» – это то, что относится непосредственно к науке о воспитании о обучении – к педагогике, к преподаванию, построения образовательного процесса [2]. Изложенное позволяет определить сущность «организационный» как упорядоченный, «условие» – как среда, а «педагогический» – как имеющий прямое отношение к педагогике. Однако, чтобы определить содержание «организационно-педагогических условий», нужно изучить соответствующую литературу с помощью контент-анализа.

Контент-анализ позволяет определить содержание изучаемого явления. Данный метод позволяет сравнить и систематизировать ключевое содержание источников по исследуемой проблеме. Их изучение проводилось в контексте педагогики применительно к ДО. Перенесем полученные результаты в таблицу.

Таблица

**Контент-анализ содержания понятий «организационные условия»  
и «педагогические условия»**

Организационные условия (ОУ)	Автор	Суть	Педагогические условия (ПУ)	Автор	Суть
ОУ – составной компонент ПУ, обеспечивающий организацию учебного пространства	О. А. Бутакова [3]	Компонент ПУ	ПУ – это компонент функционирования педагогической системы	Н. В. Ипполитова [6]	Один из составляющих элементов
ОУ – совокупность возможностей содержания, форм и методов для решения образовательных задач	Е. И. Козырева [7], В.А. Беликов [1]	Множество возможностей	ПУ – это характеристика компонентов содержания, организационных форм, средств обучения в педагогической системе	М. В. Зверева [5]	Характеристика элемента
ОУ – целенаправленный отбор, применение средств, методов	С. Н. Павлов [9]	ОУ – отбор	ПУ – это планомерная работа по уточнению закономерностей устойчивых связей в системе	Б. В. Куприянов [8]	Планомерная деятельность

Полученные сущностные составляющие понятий «организационные условия» и «педагогические условия» позволяют установить, что они определяют разные, но не противоположные стороны построения педагогической системы. При всем разнообразии используемых формулировок, прослеживается схожесть основных структурных элементов изучаемых дефиниций. В частности, проектирование педагогической системы не представляется возможным без внедрения и описания педагогических и организационных условий, поскольку они оба являются ее неотъемлемыми компонентами. Анализируемые условия позволяют управлять совокупностью внутренних и внешних факторов. Внутренние факторы обеспечивают развитие личности субъекта образовательного процесса, а внешние – реализацию процессуального аспекта педагогической системы. Кроме того, организационные и педагогические условия позволяют качественно производить отбор содержания, организационных форм, средства обучения, уточнять устойчивые связи образовательного процесса, проверяемость результатов разви-

тия педагогической системы. Это в свою очередь способствует повышению возможностей к продолжению функционирования системы и поддержание ее эффективности, в целом.

Выявление основных смысловых компонентов понятий «организационные условия» и «педагогические условия» для ДО детей с ОВЗ необходимо продолжить в контексте работ ученых, занимающихся непосредственно реализацией организационно-педагогических условий. А. В. Сверчков отмечает, что они выступают основанием для взаимосвязи процессов деятельности и работы по формированию личности [10]. Кроме того, нельзя не согласиться с Н. Ипполитовой в том, что данные условия как совокупность специально отобранного содержания, методов и мер воздействия, а также форм, способствует успешному осуществлению поставленной цели и последовательности выполнения задач [6]. Необходимо отметить, что организационно-педагогические условия характеризуются взаимосвязанностью и комплексно обеспечивают планируемое, целенаправленное управление развитием педагогического процесса. В связи с этим можно определить основное название данных условий как управление процессом обучения или воспитания с целью согласованного функционирования педагогической системы.

Назначение управления организационно-педагогических условий подробно представлено в работе Г. А. Демидовой [4]. Ученым обосновано, что они непосредственно обеспечивают сохранение целостности и глубины образовательного процесса, его эффективности и целенаправленности. Организационно-педагогические условия осуществляют поддержку и сопровождение реализации цели и задач на уровне форм, содержания и методов обучения.

Таким образом, изучив содержание понятий «условие», «организационный», педагогический», а также определения современных ученых в контексте реализации организационно-педагогических условий, мы приходим к выводу, что ключевую дефиницию настоящей статьи необходимо понимать, как интегральную характеристику педагогической системы, представляющую совокупность специально отобранных и организованных форм, содержания и методов обучения, которые обеспечивают ее упорядоченное и направленное функционирование.

В рамках настоящей статьи под педагогической системой понимается ДО, которое также выступает площадкой для реализации требований ФГОС и запросов общества. В этом пространстве происходит учебная и личностная активность обучаемого с ОВЗ, определяется перспектива его развития, пополняется социальный и личный опыт, непосредственное общение. ДО становится окружением школьника с ОВЗ, с помощью которого он не только взаимодействует, но и получает необходимые знания, умения и навыки. Выбор данной формы обучения сопряжен с обстоятельствами здоровья обучаемых, при которых становится невозможным посещение образовательного учреждения. Ввиду продолжительной болезни, особенностей иммунной системы школьники не могут в течении нескольких часов находиться в школе. В некоторых случаях обучение на дому также оказывается невозможным по объективным причинам. В связи с тем, чтобы не отставать от школьной программы, для школьников с ОВЗ предлагается дистанционная форма обучения. В такой ситуации инклюзивный характер обучения не исчезает, во время улучшений школьники могут посещать мероприятия, участвовать в реализации проектов и посещать необходимые уроки по предметам.

При выборе школьником с ОВЗ дистанционной формы обучения возникает вопрос о том, как необходимо осуществить подобный вид удаленного взаимодействия учителя и ученика. В таком случае необходимо отобрать содержание, материал и методы обучения в строгом соответствии со следующими организационно-педагогическими условиями: а) упорядоченность и согласованность содержания; б) дифференциация обучения с распределением материала по степени сложности; в) создание образовательной траектории для каждого обучаемого с ограниченными образовательными возможностями. Реализация данных условий возможна в рамках любой образовательной области. В настоящей статье это было сделано на удаленных уроках по информатике на базе МБОУ СОШ № 8 г. Ноябрьск.

Организационно-педагогическое условие упорядоченности и согласованности содержания урока математики достигалось с помощью многомерного моделирования учебного материала. Основоположником многомерной технологии по праву считается В. Э. Штейнберг,

который понимает ее как пространственную, системную, иерархическую организацию разнородных или разноуровневых элементов. Она позволяет организовать познавательную деятельность обучаемого с ОВЗ по информатике, представить знания в свернутой и развернутой формах, управлять деятельностью по восприятию, переработке, усвоению, воспроизведению и творческому использованию полученной информации [12]. Технологии В. Э. Штейнберга показывают образную модель на основе опорно-узловых каркасов – смысловых компонентов знаний, в которой присутствуют ключевые слова, размещенные на каркасе и образующие логически выстроенную, связанную между собой систему. Согласно этой технологии была разработана модель «Портрет информатики», включающий 8 координатных осей: для чего нужна информатика, каким образом происходит обучение, что изучает этот предмет, с какой целью применяются полученные знания, с помощью каких средств происходит изучение, история информатики и ее будущее. Необходимо отметить, что в данной технологии возможен системный охват предмета. выявление его структурных элементов.

Организационно-педагогическое условие дифференциации обучения с распределением материала по степени сложности определялось разделением каждой изучаемой темы по информатике на стартовый, репродуктивный и творческий уровни. Для зачета по предмету необходимо было освоить только стартовый уровень. По желанию обучаемый с ОВЗ мог продолжить обучение на следующих ступенях. В частности, для темы «Компьютерная графика» на стартовом уровне необходимо было прочитать информацию о самых простых графических редакторах, выявить их различия и усовершенствования, сделать простейшее задание в редакторе и выполнить тест. На репродуктивном уровне задание усложнялось в направлении исправления ошибок и внесения изменений в уже готовый рисунок, удаления, перемещения, копирования и преобразования фрагментов. На творческом уровне обучаемый с ОВЗ стремился создать собственный алгоритм по графической работе, с выделением основных и второстепенных элементов, их последовательности с презентацией собственного видения и обоснования графического рисунка. Желание обучаемого с ОВЗ проходить обучение по информатике на более высоких уровнях свидетельствовало не только о его высокой мотивации к учебной деятельности, но и об эффективной организации ДО.

Организационно-педагогическое условие создания образовательной траектории освоения информатики для каждого обучаемого с ОВЗ определялось не только в рамках предмета, но и в рамках конкретной темы. В частности, овладение предметом выстраивалось через целеполагание, определение желаемого уровня овладения темой, степени самообразования, выявлением степени успешности выполнения работы, определение причин неуспешности, осуществление коррекции и прогноза на будущее, рефлексия учебной деятельности с соотносением ее цели и достигнутых результатов. Благодаря данному условию обучаемый с ОВЗ активно развивал субъективный опыт, познание себя, самоопределение и самореализацию, проецируя получаемые знания и навыки на собственные профессиональные и личностные интересы.

Резюмируем содержание статьи и сделаем следующие выводы:

1. Современная система образования активно работает над соответствием требованиям ФГОС, социальному запросу на инклюзию, но у педагогов существует вопрос о том, каким образом необходимо выстраивать ДО для детей, находящихся на домашнем обучении.
2. Организационно-педагогические условия позволяют расширить представления педагогов о структуре и организации учебного процесса по предмету на примере информатики. Данное понятие состоит из следующих ключевых элементов: условие, педагогический и организационный. Их суть определяется как упорядоченность, среда и имеющий непосредственное отношение к педагогике.
3. Под организационно-педагогическими условиями следует понимать совокупную характеристику педагогической системы (например, ДО) со специально отобранными и организованными формой, содержанием и методами обучения, обеспечивающих ее упорядоченность и направленность функционирования.
4. Для обучающихся с ОВЗ в дистанционной форме целесообразно использовать следующие организационно-педагогические условия: упорядоченность и согласованность

содержания; дифференциация обучения с распределением материала по степени сложности; создание образовательной траектории.

### **Литература**

1. Беликов В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект: монография. М.: Владос, 2004. 357 с.
2. Большой толковый словарь русского языка: около 60000 слов / Под ред. Д. Н. Ушакова. М. : АСТ, 2008 (Тверь : Тверской полиграфкомбинат). 1268 с.
3. Бутакова О. Л. Организационные условия формирования единого образовательного пространства в вузе // Теория и практика профессионального образования: педагогический поиск / под.ред. Г. Д. Бухаровой и О. Н. Арефьева. Екатеринбург: Изд-во «Трудиздат», 2009. Вып. 11. С. 24-32.
4. Демидова Г. А. Организационно-педагогические условия формирования лидерского потенциала менеджера социально-трудовой сферы в рефлексивной среде дополнительного профессионального образования // Педагогические и психологические науки: актуальные вопросы: материалы Международной заочной научно-практической конференции. Ч. I. (31 октября 2012 г.). Новосибирск: Изд-во «Сибирская ассоциация консультантов», 2012. С. 109-117.
5. Зверева М. В. О понятии «дидактические условия» // Новые исследования в педагогических науках. М.: Педагогика, 1987. №1. С. 29-32.
6. Ипполитова Н., Стерхова Н. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация // General and Professional Education. 2012. №1. С. 8-14.
7. Козырева Е. И. Школа педагога-исследователя как условие развития педагогической культуры // Методология и методика естественных наук: сб. науч. тр. Вып. 4. Омск: Изд-во ОмГПУ, 1999. 24 с.
8. Куприянов Б. В. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2001. №2. С. 101-104.
9. Павлов С. Н. Организационно-педагогические условия формирования общественного мнения органами местного самоуправления: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 1999. 23 с.
10. Сверчков А. В. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-педагогической культуры будущих спортивных педагогов // Молодой ученый. 2009. №4. С. 279-282.
11. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 03.08.2018). URL: [http://legalacts.ru/doc/273\\_FZ-ob-obrazovanii/](http://legalacts.ru/doc/273_FZ-ob-obrazovanii/) (дата обращения: 30.10.2018).
12. Штейнберг В. Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование.2002. 247 с.

УДК 376

*Муллер О. Ю.*

## **ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНОГО КОМПОНЕНТА МЕТОДИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

Организация инклюзивного образовательного процесса в высшем профессиональном учебном заведении не представляется возможным без формирования методической готовности высокого уровня у всего профессорско-преподавательского состава образовательного учреждения. В мотивационном срезе методической готовности на первый план выходит личность преподавателя, его ценностные ориентации, именно мотивационный компонент направляет деятельность, наполняя её смыслом и содержанием. Для диагностики уровня развития мотивационно-ценностного компонента методической готовности преподавателей вуза автором были использованы методики М. Рокича «Ценностные ориентации» и К. Замфир в модификации А. А. Реана.

*Ключевые слова:* инклюзивное образование, методическая готовность преподавателя, профессиональная деятельность, мотивация, ценности, мотивационно-ценностный компонент.

Оценка результатов любой деятельности невозможна без определения критериев и показателей ее компонентов. Как определяет доктор психологических наук, профессор А. К. Маркова [4], разработавшая психологическую концепцию профессионализма, компонентами профессиональной компетентности специалиста являются: когнитивно-деятельностный; мотивационно-ценностный и личностно-рефлексивный. Следует отметить, что именно мотивационный компонент, включающий психологическую и нравственную составляющие, направлен на профессиональную преподавательскую деятельность, удовлетворенность ею, это своего рода мотивация к преподавательскому труду. Мотивационно-ценностный компонент – это наличие устойчивой мотивации, стремление к систематическому применению полученных знаний и навыков.

Мотивационный компонент:

- в предметно-содержательной части дает понимание ценности инклюзивного образования, сложности его реализации, необходимости учета рисков различного методического оснащения,
- в социально-организационной части – готовность к компетентному разрешению возникающих трудностей, к содействию и обмену методическим опытом и рекомендациями с другими участниками инклюзии,
- в личностно-деятельностной части – желание обеспечивать адекватными методическими средствами инклюзию, преодолевать возникающие трудности и развиваться как участник инклюзивного образовательного пространства и субъект профессионального развития в сфере взаимодействия со студентами с особыми образовательными потребностями.

В мотивационном срезе методической готовности на первый план выходит личность преподавателя, его ценностные ориентации. Мотивационный компонент направляет деятельность, наполняя её смыслом и содержанием. Принятие инклюзии и её принципов, потребности к познанию детей с особыми потребностями и имеющееся ценностное отношение к ним и процессу обучения помогает разрешению возникающих трудностей в процессе включения в образовательную деятельность. Таким образом, развитие методической готовности происходит в определенном выбранной и мотивационно значимом для субъекта направлении.

Для исследования мотивационного компонента были использованы методики М. Рокича «Ценностные ориентации» и К. Замфир в модификации А. А. Реана [7; 8].

Всего диагностикой на входе в эксперимент было охвачено 152 преподавателя пяти институтов университета в возрасте от 25 до 60 лет. Таким образом, полученные результаты, проведенные на обширной выборке, могут быть применимы для данной категории людей и других вузов в дальнейшем при проведении иных исследований.

Остановимся более подробно на полученных результатах и их взаимосвязи с профессиональной готовностью преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования. Как отмечал М. Рокич, именно анализируя систему ценностных ориентаций, мы можем изучить содержательную сторону направленности личности, на основе которой и строятся отношения к окружающему миру, и, в частности, к работе с людьми с ограничениями здоровья, что является условием инклюзивного образования. Нами была проведена методика ценностных ориентаций М. Рокича: преподаватели ранжировали представленные ценности по двум спискам. Представим полученные результаты по всей выборке в таблицах (табл. 1, табл. 2). Средний показатель представляется усредненным среди всех полученных рангов в данной выборке.

Таблица 1

**Список А (терминальные ценности)**

Анализируемая ценность	Средний показатель
активная деятельная жизнь	3,8
жизненная мудрость	3,2
здоровье	3,9
интересная работа	2,8
красота природы и искусства	17,6
любовь	3,2
материально обеспеченная жизнь	11,6
наличие хороших и верных друзей	4,8
общественное призвание	3,1
познание	8,7
продуктивная жизнь	3,5
развитие	9,1
развлечения	16,9
свобода	15,4
счастливая семейная жизнь	7,5
счастье других	2,8
творчество	12,9
уверенность в себе	16,8

Таблица 2

**Список Б (инструментальные ценности)**

Анализируемая ценность	Средний показатель
аккуратность	5,6
воспитанность	7,8
высокие запросы	15,7
жизнерадостность	16,5
исполнительность	2,8
независимость	13,2
непримиримость к недостаткам в себе и других	16,8
образованность	3,4
ответственность	1,9
рационализм	10,2
самоконтроль	7,5
смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов	12,2
твердая воля	17,4
терпимость	2,4
широта взглядов	2,8
честность	5,6

Окончание табл. 2

Анализируемая ценность	Средний показатель
эффективность в делах	6,7
чуткость	5,8

Стоит отметить, что каждый вид ценностей в соответствии с интерпретацией, представленной М. Рокичем, можно отнести к определенному типу. Так, является очевидным, что терминальные ценности, относящие к типу профессиональной самореализации, этические ценности, альтруистические ценности являются показателем высокого уровня развития мотивационно-ценностного компонента профессиональной готовности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования. В свою очередь, выбор иных ценностей как наиболее важных будет являться показателем, соответственно, более низкого уровня.

Для анализа мы будем брать самые высокие по уровню ценности (то есть первые 3 пункта выбора). По результатам проведенного исследования можно сделать вывод о том, что наибольшее количество выборов по списку А соответствует следующим ценностям: активная деятельная жизнь, любовь, здоровье, жизненная мудрость, интересная работа, общественное призвание, продуктивная жизнь, счастье других. По списку Б наиболее высокие показатели по следующим ценностям: исполнительность, образованность, ответственность, терпимость, широта взглядов.

Так, исходя из полученных результатов, можно говорить о том, что в целом для преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования важным ценностным параметром является сочетание собственной активной жизни с самореализацией себя с помощью профессиональной сферы, кроме того, очень важным является общее качество проделанной работы, ведь сфера инклюзивного образования предполагает достаточную трудность в осуществлении профессиональной деятельности. Выбор таких ценностей, как счастье других и общественное призвание, можно считать как основу как для развития профессиональной готовности, так и в целом особенности направленности личности для выбора данной профессии.

Также рассмотрим результаты по методике К. Замфира в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности».

В основу методики диагностики мотивации методической деятельности в условиях инклюзивного образования заложена концепция внутренней и внешней мотивации. В данном случае мотивационно-ценностный компонент представляет собой взаимосвязанное соотношение внутренней (ВМ), внешней положительной (ВПМ) и внешней отрицательной (ВОМ) мотиваций.

Сопоставляя предложенные А. А. Реан типы сочетания внутренней и внешней мотивации с разработанной нами интегрально-диагностической матрицей оценки методической готовности, мы установили следующее соответствие [4].

Оптимальное сочетание мотивационного комплекса (ВМ > ВПМ > ВОМ) мы поставили в соответствие высокому уровню развития мотивационно-ценностного компонента методической готовности преподавателей, средний уровень сочетался с типом ВМ = ВПМ > ВОМ, а низкий уровень соответствовал сочетанию ВОМ = ВПМ > ВМ.

Отдельно выделенный нами несформированный уровень развития мотивационно-ценностного компонента методической готовности преподавателей мы сопоставили с мотивационным комплексом типа ВОМ > ВПМ > ВМ.

Представим полученные результаты по всей выборке в табл. 3. Средний показатель представляется усредненным среди всех полученных рангов в данной выборке.

Таблица 3

**Результаты по методике К. Замфира  
в модификации А. Реана «Мотивация профессиональной деятельности»**

Мотив	Средний показатель
Денежный заработок	6,2
Стремление к продвижению по службе	5,8



Окончание табл. 3

Мотив	Средний показатель
Стремление избежать критики со стороны руководителя или коллег	4,9
Стремление избежать возможных наказаний или неприятностей	5,9
Потребность в достижении социального престижа и уважения со стороны других	3,5
Удовлетворение от самого процесса и результата работы	1,8
Возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности	2,7

Можно сделать вывод о том, что наиболее важными мотивами для преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования являются удовлетворение от самого процесса и результата работы (1,8), а также возможность наиболее полной самореализации именно в данной деятельности (2,7). При этом материальные ценности, как исходя из результатов методики Рокича, так и по методике К. Замфира, отходят на второй план. Личностные мотивы, заключающиеся в карьерном росте, а также избегание негативных ситуаций в профессиональной сфере находятся на последних уровнях при ранжировании, что показывает, что для работы с людьми с ограничениями здоровья необходимо в большей степени быть социально ориентированной личностью.

Таким образом, преподаватель вуза может обладать необходимыми для методической деятельности в условиях инклюзивного образования знаниями, умениями, навыками, но при низком уровне развития у него мотивационно-ценностного компонента методической готовности (отсутствии мотивов, интересов, потребностей методической деятельности в условиях инклюзивного образования) нельзя говорить о методической готовности данного преподавателя к инклюзивному образованию [5].

### Литература

1. Замфир, К. Удовлетворенность трудом: мнение социолога / К. Замфир. – М.: Политиздат, 1983. – 142 с.
2. Ильин, Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
3. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.
4. Мотивация профессиональной деятельности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана) // Минский инновационный университет. URL: [http://www.miu.by/kaf\\_new/mpp/102.pdf](http://www.miu.by/kaf_new/mpp/102.pdf).
5. Муллер, О. Ю. Ключевая роль педагога в реализации инклюзивного образования / О. Ю. Муллер // Инновации в современной системе образования: подходы и решения: коллективная монография / Под ред. А. Ю. Нагорной. – Ульяновск: Зебра, 2016. – С. 381-391.
6. Муллер, О. Ю. Современная модель методической готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / О. Ю. Муллер // Ценности и смыслы. – 2017. – № . – С. 149-158.
7. Реан, А. А. Психология и психодиагностика личности : Теория, методы исследования, практикум / А. А. Реан. – СПб. : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2006. – С. 84-86.
8. Рокич, М. Природа человеческих ценностей / М. Рокич. – М., 2005. – 56 с.

УДК 372.874

Мусаева Н. А.

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦВЕТОВОСПРИЯТИЯ

В данной статье раскрыты психологические особенности цветовосприятия. Рассмотрены основные составляющие колористической подготовки обучающихся. Раскрыты колористические навыки.

*Ключевые слова:* колорит, цвет, гармония, психология, особенности.

Целью данной статьи является определение понятий «колорит», «навык», рассмотрение и определение колористических навыков.

Ранние методические описания обучения цветовой и живописной грамоте мы находим в трудах выдающихся ученых и художников эпохи Возрождения Л. Альберти, Л. да Винчи. Альберти подчеркивал важность природного образца, которому нужно следовать и глазом, и умом. Без него «живописец не научается хорошо писать, а привыкает к собственным ошибкам, от неискушенного дарования исчезает та идея красоты, которую едва различают даже самые опытные» [7, с. 51]. Так, у живописца Альберти ценил стремление не только передавать сходство, но и придать красоту; передавать и объемность средствами светотени, и согласованность цветов; развивать наблюдательность и изучать природу, ее закономерности. Особенно важным Леонардо да Винчи считал для живописца умение видеть многообразие цветов в природе. Для достижения этой цели он предлагал применять цветные стекла, а также наложение стекол для обозрения разновидностей составных цветов. По его мнению, этот способ смешения цветов позволяет увидеть и осознать бесконечное разнообразие цветов, «сделать выбор цветов наново изобретенных смешений и составов» [4, с. 74]. При изображении натуры живописцу нужно, по словам мастера, всегда учитывать условия освещенности.

Сейчас современное общество с помощью образовательных стандартов второго поколения устанавливает перед учителем основную задачу – это воспитание творческой, инициативной и компетентной личности. Творческий навык обучающегося школы является задачей многогранной и сложной.

Феномен цвета рассматривается как инструмент, воздействующий на развитие восприятия и эстетический вкус обучающихся, как средство, влияющее на сознание, чувства, память, речь, мышление обучающегося, что говорит о социально – культурной функции цвета, его связи с воспитательно – эстетическим характером воздействия. Основной вклад в теорию цвета внесли исследователи и художники – педагоги: И. В. Гете, Т. А. Буймистру, И. Иттен, Л. Н. Миронова, Т. И. Паливина и др.

Значение цвета рассматривается с различной научной стороны: физиологии, психологии, физики, философии, живописи, эстетики и др. Художественно-эстетическая и эмоциональная сторона цвета в изобразительном искусстве наиболее значима. В колористической подготовке цвет используется как активное средство воспитания эстетических качеств личности, развития художественных и интеллектуальных способностей. Проблема цвета, не случайно, интересует специалистов, которые занимаются вопросами эстетического воспитания и творческого развития обучающихся, потому что, цвет – это универсальное выразительное средство во всех видах изобразительного искусства: живописи, дизайне, графике и декоративно-прикладном искусстве.

Композиция цвета базируется на гармонии, на конкретной гамме красок, на подчиненности общему тону. Единый цветовой тон как постоянная составляющая, связывает все цвета, создавая тем самым целостность цветового разнообразия. Композиция

натюрморта проявляется особенно гармонично, когда цвета тонально объединены между собой. Цвет, который выпадает из общей тональности, не согласован с ней, воспринимается чуждым, разрушает целостность живописной композиции. Цвет в живописи необходимо находить только в сравнении с окружающими его цветами и изображать в пропорциональных отношениях. Эти отношения проявляются в том, что если совокупность цветов живописного ряда обуславливает ее общую тональность, то одновременно общая тональность качественным образом влияет на восприятие каждого отдельного цвета композиции. Умело используя предметный локальный цвет и прибегая к специфическим условиям в работе с краской, художник получает возможность активизировать цветовые отношения и усилить смысловое значение композиции.

В живописи искусство цвета проявляется во всей полноте. Колористическая подготовка – многоступенчатый и сложный процесс, начинающийся с обучения в школе, где закладываются основы живописной грамоты, осуществляется целенаправленная колористическая деятельность, развиваются колористические способности обучающихся. Основные компоненты колористической подготовки обучающихся – колористические знания, умения, навыки и колористические способности, степень сформированности которых определяет качество дальнейшего обучения обучающихся и их будущей деятельности в сфере изобразительного искусства.

Для выявления особенностей колористической подготовки, обучающихся в процессе обучения живописи, следует рассмотреть содержание основных колористических понятий: цвет, гармония цвета и колорит.

Цвет является одним из основных изобразительно-выразительных средств художественного образа в искусстве. Накопленный опыт исследований в области цвета содержит наука о цвете – цветоведение, включающая знания о природе цвета.

Цвету как феномену бытия, непосредственно доступному нашему зрению, посвящена кандидатская диссертация А. А. Исаева. В которой он отмечает, что: «Анализ суждений мыслителей приводит автора к умозаключению, что цвет несет в себе информацию о мире извне, которую мы получаем с помощью цвета и благодаря цвету; цвет сообщает образу мира полноту и выразительность. Как эстетическое явление цвет способствует достижению гармонии и красоты, он выполняет функцию пространственного восприятия, эмоционально окрашивает видимый мир, обогащая и усложняя категории гармонии и красоты. В восприятии человека цвет имеет настроение, глубину, образ. При создании картины правильный подбор цветов оживляет ее, делает убедительным замысел произведения». Убеждение автора в эмоциональном воздействии цвета на психику человека созвучно позиции И. В. Гете, по словам которого: «... цвет вызывает чувства и возбуждает мысль». Р. Штайнер в отношении о цвете отмечает важность теоретического рассмотрения цвета для живописца, изучения не только внешнего, но и внутреннего характера цвета, развития чувства и переживания цвета. Р. Штайнер говорил: «живописец должен знать настроение цвета, знать, о чем говорят цвета, уметь строить изображение, опираясь на глубокие научные знания».

Цветовая гармония является одним из основных колористических средств живописи. Считается, что созданные природой цвета и их сочетания гармоничны. Гинзбург говорил: «Гармоничность цветовых сочетаний объясняется психофизиологическими закономерностями зрения. Гармония в цветовой композиции – это созвучие красок, совокупность цветовых отношений с учетом как основных характеристик цветов (тона, светлоты, насыщенности), так и формы, размеров занимаемых ими площадей» [6, с. 75]. Многие художники-педагоги считают, что одной из главных задач колористической подготовки является формирование умения передавать с помощью средств цветовой гармонии эстетическое отношение, связывая гармонию цвета с чувством возвышенного, прекрасного, с понятием добра и красоты.

Колорит – это общая эстетическая оценка цветовых качеств произведения искусства, характер взаимосвязи всех цветовых элементов произведения, его цветовой строй. Главное достоинство колорита – богатство и согласованность цветов [7, с. 32].

Колорит – важнейший компонент художественного образа, один из главных средств художественной выразительности в живописи, цветной графике, во многих произведениях декоративного искусства [7, с. 33].

Сочетание цветов в живописи играет важную роль. Обычно сочетаются между собой цвета, равные по светлоте и близкие друг другу по цветовому тону. Когда цвета формально объединены между собой, происходит их качественное изменение, появляется особая звучность. Из общей тональности выпадает цвет, который не согласован с ней, кажется чуждым, разрушает целостность живописного произведения.

Живописная картина строится на взаимосвязи всех цветов, не заменяя ни одно цветовое пятно по яркости или насыщенности, увеличивая или уменьшая по размерам, не нарушая целостность произведения.

Колоритом называется гармоничное сочетание, взаимосвязь, формальное объединение различных цветов в картине.

Колорит раскрывает перед нами красочное богатство мира. С помощью колорита художник передает настроение картины: колорит может быть спокойным, радостным, тревожным, грустным и др. Колорит бывает теплым и холодным, светлым и темным.

С. П. Домов, Н. М. Сокольникова и А. П. Янушкин трактовали понятие колорита как определенное сочетание цветов, гармонизирующих между собой и обладающих известным единством. Колорит рассматривается как система цветовых тонов, их сочетаний и взаимоотношений в произведении искусства, обрзающая эстетическое единство [1, с. 266].

А. А. Унковский говорил о колорите в живописи как: «... совокупность всех цветов картины, как характер взаимосвязи всех цветовых элементов произведения, его цветовой строй, как одно из средств правдивого и выразительного изображения действительности... В конечном счете, все основные особенности колорита определяются соответствием правдивому идейно-образному замыслу» [2, с. 341]. Подобной точки зрения придерживается Л. Н. Миронова, характеризуя колорит «как систему цветов, выражающую какую-либо мысль, чувство, состояние природы или человека» [5, с. 93].

Цвет приобретает определенную художественную выразительность лишь тогда, когда вступает в содружество с остальными цветами, то есть в систему цветов – колорит. Оценка цвета в картинах предопределяется содержанием изображенного. Совокупность цветов, находящихся в определенных отношениях друг с другом, наделенных определенным предметным смыслом, образует конкретный, чувственно-воспринимаемый строй, способный выразить содержание, т. е. едино целостно воспринимаемая система цветов становится элементом, составной частью, одной из граней художественной формы [2, с. 15].

Рассматривая основные составляющие колористической подготовки обучающихся необходимо проанализировать психологические особенности развития способностей, определить колористические знания, умения, навыки и колористические способности обучающихся. Ученые заинтересованы в определении сущности способностей, определении содержания понятия «способности», их обусловленность наследственными и социальными факторами, проявление и развитие в конкретных видах деятельности.

Основными структурными элементами деятельности являются умения и навыки. Умения базируются на знаниях и всегда опираются на активную интеллектуальную деятельность. Для того чтобы способности развивались, деятельность должна быть творческой и находиться в зоне оптимальной трудности.

Навык – это компонент практической деятельности, проявляющийся в автоматизированном выполнении необходимых действий, доведенных до совершенства путем многократного повторения. Внутри своей устойчивости навык сохраняет и некоторую изменчивость, большую или меньшую гибкость, пластичность. При этом оба противоположных свойства навыка должны быть взяты в их единстве. Нельзя и недооценивать ни в теоретическом, ни в практическом плане – при выработке навыков – существенной роли как гибкости, пластичности, изменчивости, так и устойчивости навыков.

Образное познание цветовых явлений – это одна из главных особенностей колористической деятельности в процессе обучения живописи.

Рассмотрим колористические навыки. Первый навык – это использование основных характеристик цвета: светлота, цветовой тон, насыщенность цвета. Данный навык формируется, опираясь на знания основ цветоведения и колористики, на практических уроках. Использование эмоциональных характеристик тепло-холодности цвета является немаловажным навыком формирования колористических навыков у обучающихся. Данный навык формируется на практических уроках при выполнении упражнений по растяжке различных оттенков цвета. Навык использование эмоциональных характеристик тепло-холодности цвета формируется на основе теоретических знаний и на практических уроках, при выполнении творческой работы. Навык использование эмоциональных характеристик сближенных цветов формируется на практических уроках, при выполнении ряда различных упражнений. Навык использование эмоциональных характеристик контрастных цветов формируется при изучении основ цветоведения и колористики и на практических уроках, при выполнении упражнений.

Таким образом, колористические навыки обучающихся можно определить, как способности, которые проявляются в успешности и качественном своеобразии освоения и реализации учебно-творческой колористической деятельности и развитие которых осуществляется через усвоение и творческое применение колористических знаний, умений и навыков.

Таким образом, используя раскрытые нами выше понятия «колорит» и «навык», можно сказать, что колористические навыки – основаны на умении автоматически оперировать законами цветоведения при создании того или иного живописного произведения.

### Литература

1. Агостон, Ж. А. Теория цвета и ее применение в искусстве и дизайне / пер. с англ. – Москва : Мир, 1982. – 184 с.
2. Аксенов, Ю. Цвет и линия / Ю. Аксенов, М. Левидова. – 2-е изд. – Москва : Советский художник, 1986. – 326 с.: ил.
3. Аполлон. Изобразительное и декоративное искусство. Архитектура [Текст] : терминологический словарь / под общ. ред. А. М. Кантора. – Москва : Эллис Лак, 1997. – 736 с.
4. Бенуа А. Машков и Кончаловский // Речь. – 1916. – № 102. – 15 (28) апр. – С.
5. Брушлинский, А. В. Продуктивное мышление и проблемное обучение / А. В. Брушлинский. – Москва : Знание, 1983. – 96 с.
6. Вибер, Ж. Живопись и ее средства [Текст] / Ж. Вибер. – Москва : Издательство Академии художеств СССР, 2008. – 281 с.
7. Выготский, Л.С. Психология искусства. – М.: Педагогика, 1987.- 166с.

УДК 37.034

*Мустафина А. И.*

### ОРИЕНТАЦИЯ ПОДРОСТКОВ НАПРАВЛЕННАЯ НА НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ ВО ВНЕУРОЧНОЙ РАБОТЕ

В представленной статье кратко рассмотрены теоретические основы ориентации подростков направленных на нравственные ценности во внеурочной работе. Автором произведен (дайджест) актуальных современных научных отечественных работ, а так же приведены результаты современного репрезентативного эмпирического исследования по данной теме исследования. Кроме этого подчеркнуты особенности преемственности в освоении учащимися нравственных ценностей.

*Ключевые слова:* нравственные ценности; внеурочная работа; подростки; школьники.

В процессе совершающихся общественно-финансовых модификаций проистекающих в нашем государстве, а так же вследствие упадка (стагнации) социальных институтов развития индивидов, основополагающим из которых считается институт образования, значительно изменилась система и сама ориентация нравственных ценностей подростков нашей страны. Ввиду этих событий осмысление двойственного опыта реформ в РФ приводит нас к быстрейшей необходимости нового подхода к воспитанию и обучению подрастающего поколения, развитию основ гуманизма, нравственности, трудолюбия, ответственности, физического, социально-культурного развития, их целостного интегративного проявления. Так называемое использование единовременных мер в преодолении переломных явлений не предоставляет положительных итогов. Анализ рассматриваемой темы свидетельствует нам, что изучением нравственности занимались ещё в античности философами и мыслителями того времени (Сократ, Платон, Аристотель, Гераклит, Кратил, Парменид, Эпикур, Аксимен, Гиппократ). Целые различные исторические эпохи оставили свой отпечаток в понимании этой проблемы.

Проблема регенерации ценностей классической культуры в духовно-нравственном оздоровлении подростков представляется до такой степени сложной, что собственно результативность её решения может быть обеспечена только благодаря комплексному и рациональному действию всего научного сообщества, а так же частой передачи опыта в данной области науки. В подобных обстоятельствах пронзительнее ощущается необходимость в воспитании духовно состоятельной, высоконравственной персоны (личности), способной созидать, а не только потреблять. Непосредственно с самим духовно-нравственным образованием объединяют на сегодняшний день сегодня возможность сбережения, как самого подростка и личности, так и в целом общества.

Анализ большинства существующих теоретических и практических подходов, методов, а так же технологий показывает, что педагогика в данном направлении не стоит на месте развивается планомерными шагами. Но в тоже время ещё до конца не выбран чёткий путь действия (так называемая единая стратегия) в работе с подростками и их ориентации направленной на нравственные ценности в ходе внеурочной работы педагогов. В современных публикациях [4; 5; 6] показано, что подростки могут во внеурочной деятельности раскрыть свой потенциал гораздо эффективнее, если это будет более неформальная обстановка. Дадим авторское определение внеурочной работы в (пер. с англ. *after-hours work*) – это составная часть (пер. с англ. *system* – системы) учебно-воспитательного процесса любой образовательной школы, одна из форм организации свободного времени учащихся. Развивая данную тему, стоит вернуться к историческим корням нашей страны. Можно отметить интересный факт того, что первым учёным-организатором в области просвещения был М.В. Ломоносов который ещё в (1747 г.) решился выдвинуть систему духовного воспитания, исходя из гармонии человека, он обосновал цель воспитания, раскрыл нравственный идеал оригинальной «Риторике».

В последующем немаловажным стало являться и влияние литературного образования на формирование духовно-нравственных ценностей подростков того времени. Данным направлением активно и всесторонне занимались отечественные писатель, журналисты и общественные деятели которые оставили видный след в науке (Н. И. Новиковым, А. Н. Радищевым, В. Г. Белинским и др.). В монографии Н. С. Речкин, О. Н. Кочкина [11, с. 3] выделяют теории развития личности, среди которых особое место занимает «теория нравственного развития» (Л. Колберга).

Чрезвычайно важно отметить слова Академика РАН, Д. С. Лихачёва, который справедливо заметил, что «человек должен понимать иные эстетические ценности, иные интересы. Тогда только он сможет по-настоящему развивать свои способности и в первую очередь способность к творчеству, в чём бы она ни выражалась. Ведь рост личности происходит за счёт усвоения нами ценностей культуры, накопленных поколениями людей» [9, с. 76]. В подростковом возрасте характерно возникновение повышенного интереса к «собственному

миру, новому уровню его самопознания и самооценки, склонность к самостоятельности и самовоспитанию, что способствует большему осознанию нравственного смысла поступков...» [3, с. 72]. Стоит добавить, что в системе ценностей подростков преобладают справедливость, дружба, успех в глазах сверстников, успех во внеучебной деятельности, самостоятельность в отношениях с родителями, взаимопомощь.

В. И. Лабунская пишет, что «развитие духовности ребёнка и подростка в её целостном социальном наполнении, включающем формирование соответствующей ценностной системы, ориентированной на идеалы нравственности и гуманизма, аутентичного ей социально-коммуникативного опыта, ценностно ориентированного социального поведения, установок социокультурной толерантности, личностного отношения к процессам развития общества и культуры» [8, с. 4-5]. Анализируя эмпирическое исследование Е. А. Ерофеевой проведённое по методике Ш. Шварца, выборочная совокупность которого составила ( $n = 158$ ) респондентов можно выделить интересные аспекты в частности ценности у учащихся мужского пола на первом месте идёт универсализм (86%). Затем по важности выдвигаются результат (73%), конформность (73%), независимость (73%), что напрямую сопряжено с достижением индивидуального успеха, самостоятельностью в выборе действий. Аналогичные ценности сообщают нам о том, что для мужского пола непосредственно данные жизненные ценности в соответствии с общественными эталонами для них считаются основными и значимыми. Необходимо отметить, что, защищённость (67%) и устойчивость общества не менее значимы для мальчиков всех возрастов. Низкие показатели прослеживаются по шкалам стимуляции (40%), гуманности (47%), традиции (40%), гедонизм (47%), что даёт возможность сделать вывод о желании мужского пола к увеличению и сохранению благополучия близких и родных людей. В свою очередь власть как одна из значимых ценностей – 60% свидетельствует о желании и стремлении выражать превалирование над ресурсами и подчинении себе других людей [2]. В свою очередь, преемственность в освоении школьниками нравственных ценностей представляет собой непрерывный целостный педагогический процесс формирования и освоения нравственных ценностей, представляющий собой согласованную связь между этапами нравственного воспитания, которая обеспечивает последовательность, поступательность, непрерывность в воспитании нравственного опыта.

Автор С. В. Козин пишет о том, что сформированные подростком нравственные ценности в дальнейшем будут развиваться и всячески деформироваться (как в положительную/отрицательную стороны). Уже с приходом в новую жизненную стадию под названием студенчество [7, с. 338]. Стоит отметить, что правильно сформированные нравственные ценности ребёнка отлично могут проявляться уже в волонтерской деятельности в помощи другим людям [10].

С учётом вышеизложенного материала можно добавить, что, по мнению ряда авторитетных учёных вся квинтэссенция состоит в том, что духовно-нравственное воспитания является нравственная воспитанность. Она реализуется в свою очередь через общественно ценные свойства и качества самой личности [1, с. 276].

Делая заключение, отметим, что, во-первых, нравственная воспитанность характеризуется моральной образованностью. Это стабильность позитивных привычек и общепризнанных норм поведения, уровень культура отношений. Это присутствие у подростка сильной и мощной воли, умение реализовывать контроль и самодисциплину. Во-вторых, сама нравственность формируется в преодолении противоречий. Так каждому подростку предстоит одолеть и испытать свой путь трудностей, разрешения противоречий, приобрести опыт нравственной жизни получить наслаждение от добрых действий, победы над собой и укрепление силы духа. Нравственные ценности являются так же аподиктическим. В третьих, консеквенция нравственного и духовного воспитания сильна тогда, когда её следствием является самовоспитание и самосовершенствование. Немаловажным является так же, что нравственные ценности передаваемые подросткам в школах должны быть полностью транспарентны (пер. с англ. transparency – прозрачность, открытость). В работе автором было отмечено

но, что в настоящее время все без исключения задачи воспитания подрастающего поколения находят своё решение в близком единстве, в рамках единого комплексного подхода к воспитательной работе с подростками.

### Литература

1. Дильдибекова Г. А., Климбей Л. В., Бекмаганбетова Г. К., Ядрова Н. В., Садыкова А. К. Духовно-нравственное воспитание подростков: сущность, структура и функции // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2017. № 3-2. С. 272–276.
2. Ерофеева И. А. Жизненные ценности современных подростков [Электронный ресурс] // Научный журнал «NovaInfo.Ru.» 2016. № 49-1. С. 476–482. URL: <http://novainfo.ru/pdf/049-1.pdf> (дата обращения: 19.09.2018).
3. Иванова Г. П., Стецевич М. Ю., Степанова Ю.В. Феномен преемственности в освоении учащимися нравственных ценностей // Научный журнал «Наука и школа». 2016. № 3. С. 69–73.
4. Козин С. В., Дырр А. И. Теоретическое обоснование процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста // Проблемы непрерывного профессионального образования в России: состояние и перспективы : материалы VII всерос. науч.-практ. конф. с междунар. уч. (14 октября 2017 г., Ростов-на-Дону). Изд-во РостГМУ, 2017. С. 109–115.
5. Козин С. В., Дырр А. И. Теоретическое обоснование процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста // Инновационное развитие российской экономики : материалы IX междунар. науч.-практ. конф. (25-27 октября 2017 г., г. Москва). в 5 т. Т.4, 2017. С. 88–91.
6. Козин С. В., Дырр А. И. Теоретическое обоснование процесса формирования духовно-нравственных ценностей школьников в контексте диалога культур на примере г. Элиста // Наука и инновации XXI века: материалы IV всерос. конф. молодых учёных (г. Сургут, 30 ноября 2017 г.): в 3 т. – Сургутский гос. ун-т. Сургут: ИЦ СурГУ, 2017. Т.3. С. 95–98.
7. Козин С. В. Гражданско-патриотическое и духовно-нравственное воспитание студентов // Сб. материалов регионал. науч.-практ. конф. «Среднее профессиональное и высшее образование в сфере физической культуры и спорта: современное состояние и перспективы развития» (29 марта 2017 г., г. Челябинск). / Под ред. М.В. Габова – Челябинск: УралГУФК, 2017. С. 337–339.
8. Лабунская, В. И. Социализация личности в условиях культурно-образовательного пространства школы искусств: Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.06 / В.И. Лабунская, Ростов-на-Дону, 2005. – 195 с.
9. Лихачёв Д. С. Прошлое – будущему: статьи и очерки. Л.: Наука, 1985. – 575 с.
10. Мартынова Э. С. Опыт волонтерской деятельности (на примере г. Волгодонска и г. Смоленска) // Студент и наука (гуманитарный цикл) – 2018 : материалы междунар. студ. науч.-практ. конф. (22-23 марта 2018 г., г. Магнитогорск). 2018. С. 884–889.
11. Речкин Н. С., Кочкина О. Н. Ребёнок в пространстве семьи: семейные традиции, «переломные моменты» жизненного пути, личное пространство. Волгодонск: ВИ (филиал) ЮФУ, 2010. – 236 с.



УДК 372.881.111.1

*Пичуева А. В.*

## **АНАЛИЗ ПОТРЕБНОСТЕЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕЛЕЙ В РАМКАХ ПОДХОДОВ LSP И CLIL**

В статье ставится задача рассмотреть особенности проведения анализа потребностей в рамках разных методических подходов к обучению профессионально-ориентированному иностранному языку в неязыковых вузах. Исходя из различия целей и средств обучения в подходах LSP и CLIL, выделяются приоритетные категории потребностей различных заинтересованных сторон, подлежащих исследованию при составлении программы курса, выборе средств обучения, выявлении потенциальных трудностей в преподавании курса.

*Ключевые слова:* анализ потребностей, LSP, ESP, CLIL.

Согласно требованиям ФГОС ВО 3++ выпускник вуза уровня бакалавриата должен обладать универсальной компетенцией в области коммуникации, подразумевающей способность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах) [4]. Для уровней специалитета и магистратуры предъявляемые требования еще выше: выпускник должен быть способен применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном(ых) языке(ах), для академического и профессионального взаимодействия [5; 6]. Для формирования данных универсальных компетенций у своих выпускников вузы России, помимо базового основного курса иностранного языка, вводят дисциплины и совершенствуют учебные программы по иностранному языку в профессиональной сфере.

Помимо федерального государственного образовательного стандарта цели и задачи обучения иностранному языку в неязыковых вузах при составлении программ дисциплины конкретизируются «Примерной программой дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей)», где, в числе прочего, подчеркивается важность учета «потребностей, интересов и личностных особенностей обучаемого»; студент «выступает как полноправный участник процесса обучения, построенного на принципах сознательного партнерства и взаимодействия с преподавателем, что непосредственно связано с развитием самостоятельности студента, его творческой активности и личной ответственности за результативность обучения» [3].

О важности учета потребностей обучающихся при составлении программ пишут и зарубежные специалисты в области лингводидактики: «чем подгонять студентов под рамки программы, сами программы должны создаваться так, чтобы подходить студентам» [10, с. 148].

Можно выделить как минимум два профессионально-ориентированных подхода к обучению иностранному языку. Первый из них получил название Language (English) for Specific Purposes (LSP / ESP) (иностранн(ый) / английск(ий) язык для специальных / профессиональных целей), суть которого состоит в использовании предметных знаний по направлению обучения в учебных материалах, применяемых для преподавания иностранных языков. При этом предметом изучения при подготовке будущих специалистов является собственно иностранн(ый) язык как система и особенности его функционирования в сфере профессиональной коммуникации, и занятия по такому курсу ведутся филологами и педагогами – специалистами в области методики преподавания иностранных языков. Именно этот подход является наиболее распространенным и общепринятым в практике преподавания иностранного языка для профессиональных целей в российских вузах.

Второй подход, предметно-языковое интегрированное обучение, Content and Language Integrated Learning (CLIL), рассматривает язык не как цель обучения, а как средство изучения

предметной дисциплины. Методологи предметно-языкового интегрированного подхода к обучению Д. Койл, Д. Марш, Ф. Худ [7, с. 41] выделяют четыре взаимосвязанных блока, необходимых для успешного и эффективного обучения по технологии CLIL: содержание (content), коммуникация (communication), познание (cognition), культура (culture). Таким образом, при этом подходе ставится задача не только совершенствовать навыки профессиональной коммуникации на иностранном языке, но и способствовать приобретению и углублению предметных знаний, а также формировать навыки познания, мышления и обучения [2]. При этом и изучению самого языка отводится значительное место, так как понимается, что уровень владения иностранным языком у обучающихся может быть недостаточным для свободного понимания предметного материала, выполнения коммуникативных заданий, взаимодействия с преподавателем и сокурсниками. В идеале при данном подходе занятия ведутся преподавателями-«предметниками», владеющими иностранным языком на достаточном уровне, или специалистами-носителями языка, хотя в реальной практике преподавание может осуществляться и преподавателями иностранных языков, обладающими углубленными знаниями по предмету, на помощь которым приходят современные информационно-коммуникационные образовательные технологии. По объективным причинам, таким как недостаточная языковая компетенция преподавателей профильных дисциплин, необходимость профильной подготовки преподавателей иностранных языков и специальной методической подготовки, потребность в разработке соответствующих учебных пособий и др. данный подход пока не получил широкого распространения в отечественной вузовской практике, однако перспективность и преимущества его признаются российскими исследователями: «Широкое применение образовательной технологии CLIL ведет к повышению мотивации, способствует формированию академической мобильности студентов и развитию иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации» [1, с. 490].

В настоящее время от CLIL отграничивают еще один подход, известный как EMI – English as a Medium of Instruction (Английский как средство преподавания), под которым понимается, по формулировке Джули Дирден (Julie Dearden), автора доклада “English as a medium of instruction – a growing global phenomenon” по исследованию, проведенному при поддержке Британского совета, «использование английского языка для преподавания научных дисциплин в странах или на территориях, где английский не является родным языком для большинства населения» [8, С.4]. Отличие подхода EMI от CLIL состоит в том, что он «не ставит целью изучение иностранного языка, в этом случае иностранный язык – лишь средство обучения» [1, с. 485]. Соответственно, данный подход скорее применим как один из способов преподавания собственно профильных дисциплин, и не является методикой преподавания иностранного языка для профессиональных целей, поэтому не рассматривается в рамках данной статьи.

По мнению зарубежных авторов – экспертов в области преподавания по методу LSP Т. Дадли-Эванса и М. Сент Джона [9], анализ потребностей (needs analysis) является одним из ключевых элементов ESP, наряду с разработкой учебной программы, отбором и разработкой методических материалов, процессом преподавания и обучения, и оцениванием. По их определению, анализ потребностей – «это процесс выяснения, «чему и как обучать»» [9, с. 121], «краеугольный камень ESP, ведущий к созданию курса, четко ориентированного на конкретную аудиторию» [9, с. 122]. Также ими была описана обобщенная модель анализа потребностей в ESP, который должен выявить:

- 1) уровень владения обучающимися иностранным языком;
- 2) пробелы в знаниях: разрыв между знаниями языка и целевыми ситуациями;
- 3) степень владения навыками обучения, позволяющими преодолеть этот разрыв;
- 4) информацию о профессии обучающихся: целевые ситуации, в которых они будут применять иностранный язык;
- 5) личную информацию об обучающихся: факторы, влияющие на то, как они учатся (имеющийся опыт обучения, мотивация или отношение к иностранному языку);

- б) что обучающиеся хотят получить от курса;
- 7) общая обстановка, в которой преподается курс [9, с. 125].

Исходя из того, что объектом обучения в LSP является язык, или его функциональная подсистема, реализующаяся в той или иной профессиональной сфере, наиболее важным при проведении анализа потребностей нам представляется выяснение потребностей обучающихся при выборе содержательной, предметной части курса как средства изучения языка, т. к. от выбора предметного содержания и целевых ситуаций профессиональной коммуникации будет зависеть и выбор изучаемых языковых средств, и им же будут определяться лакуны во владении иностранным языком.

Если в случае с LSP успешность курса в первую очередь зависит от взаимодействия преподавателя и обучающихся и применяемых методик обучения, а сотрудничество с преподавателями-«предметниками», хоть и может стать источником ценной информации для преподавателя языка, всё же не является обязательным условием, и, в общем, программа может существовать практически автономно, то в случае с CLIL успешность курса определяется большим количеством факторов и затрагивает большее количество заинтересованных сторон, включая администрацию вуза, работодателей, общественность в целом. В то же время потребности самих обучающихся во многом будут определяться тем, какой предмет будет выбран в качестве содержательного компонента программы, и какую цель считают приоритетной создатели курса: изучение предмета, языка или того и другого в равной степени. Так отмечают М. Ruiz-Garrido и I. Fortanet-Gymez [11, с. 184], поскольку содержательный момент в CLIL не выбирается одним лишь преподавателем языка, здесь возникает потребность уделять особое внимание лингвистическому аспекту, поддержке понимания, использованию средств наглядности, упражнениям на повторение и автоматизацию речевых навыков, и, в идеале, необходимо тесное сотрудничество преподавателей-предметников и преподавателей иностранного языка, или даже преподавание командой. Преподаватели, применяющие подход CLIL, также имеют особые потребности для успешной работы, такие как соответствующая методическая подготовка и поддержка. Представляется важным проанализировать эти потребности при принятии решения о применении данного подхода к преподаванию профессионально-ориентированного иностранного языка.

Подводя итог, стоит отметить, что анализ потребностей всех заинтересованных сторон при планировании и разработке курса профессионально-ориентированного иностранного языка является трудоемкой и комплексной процедурой, требующей учета большого количества факторов, но его проведение помогает принять взвешенное решение при выборе подхода к преподаванию курса, оценке имеющихся ресурсов, и способствует созданию успешного курса, соответствующего требованиям современности.

## Литература

1. Григорьева, К. С., Яхина, Р. Р. К вопросу применения билингвальных технологий в процессе обучения английскому языку в высшей школе // Вестник РУДН. Серия: Информатизация образования. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-primeneniya-bilingvalnyh-tehnologiy-v-protssesse-obucheniya-angliyskomu-yazyku-v-vysshey-shkole> (дата обращения: 29.10.2018).
2. Иноземцева, К.М., Бондалетова, Е.Н., Борисова Т.Д. Эволюция ESP как методологии преподавания иностранного языка для профессиональных целей в нелингвистических вузах России // Гуманитарные научные исследования. 2016. № 2 [Электронный ресурс]. URL: <http://human.snauka.ru/2016/02/13994> (дата обращения: 23.09.2018).
3. Примерная программа дисциплины обучения иностранным языкам (в вузах неязыковых специальностей) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.edu.ru/db/portal/spe/progs/hf.01.01.htm> (дата обращения: 29.10.2018).
4. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (дата обращения: 29.10.2018).

5. ФГОС ВО (3++) по направлениям магистратуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25> (дата обращения: 29.10.2018).
6. ФГОС ВО (3++) по направлениям специалитета [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/153/150/26> (дата обращения: 29.10.2018).
7. Coyle, D., Hood, Ph., Marsh, D. CLIL Content and Language Integrated Learning [Текст] / D. Coyle, Ph. Hood, D. Marsh. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010. – 173 с.
8. Dearden J. English as a medium of instruction – a growing global phenomenon. 2014. – 34 с. [Электронный ресурс]. URL: [https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484\\_emi\\_-\\_cover\\_option\\_3\\_final\\_web.pdf](https://www.britishcouncil.org/sites/default/files/e484_emi_-_cover_option_3_final_web.pdf) (дата обращения: 29.10.2018).
9. Dudley-Evans, T., St John, M. J.: Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. [Текст] / T. Dudley-Evans, M. J. St John. – Cambridge University Press, Cambridge. 1998. – 301 с.
10. Nunan, D. Second Language Teaching and Learning [Текст] / D. Nunan. – Boston: Heinle&Heinle Publishers, 1999. – 330 с.
11. Ruiz-Garrido, M. F., Fortanet-Gymez, I. Needs Analysis in a CLIL Context: A Transfer from ESP. CLIL Practice. Perspectives from the Field, Publisher: CCN: University of Jyväskylä (Finland), Editors: D. Marsh, P. Mehisto, D. Wolff, R. Aliaga, T. Asikainen, M.J. Frigols-Martin, S. Hughes, G. Langé, С.179-188 [Электронный ресурс]. URL: [https://www.researchgate.net/publication/265182718\\_Needs\\_Analysis\\_in\\_a\\_CLIL\\_Context\\_A\\_Transfer\\_from\\_ESP](https://www.researchgate.net/publication/265182718_Needs_Analysis_in_a_CLIL_Context_A_Transfer_from_ESP) (дата обращения: 29.10.2018).

УДК 37.04, 37.036

*Пупкова М. С.*

## **ФОРМИРОВАНИЕ ХУДОЖЕСТВЕННО-ЭСТЕТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ БАКАЛАВРА**

В статье рассматривается истолкование термина «художественно-эстетическая компетенция», его интерпретирование, сравниваются различные направления для формирования этой компетенции. Автор делает упор на элементы художественно-эстетической компетенции, главные цели, посредством чего выделяется и образовывается художественно-эстетическая компетенция в педагогическом образовании бакалавра в качестве профессиональной.

*Ключевые слова:* художественно-эстетическая компетенция, определение, формирование, педагогическое взаимодействие, компетенция, педагогическое образование, бакалавр.

Актуальность проблемы определена главными противоречиями в процессе подготовки будущих бакалавров в педагогическом образовании, между:

- увеличивающимися на нынешнем этапе требованиями общества к описанию, формированию художественно-эстетической компетенции бакалавра и современными критериям деятельности в педагогическом образовании;
- готовностью и способностью обучающихся к педагогической деятельности, мотивацией и отсутствием координационно-воспитательных условий для их формирования и развития в педагогическом процессе образовательного учреждения;
- новой системой образовательных стандартов к профессиональной подготовке бакалавров в педагогическом образовании и устаревшими подходами их создания.

Рассмотрим термин «художественно-эстетическая компетенция». Художественно-эстетическая компетенция – это многообразное и серьезное понятие, поэтому мы выделим следующие определения данного понятия.

Определение «художественное» обнаруживается в творчестве и обозначается как прием понимания культурологического опыта, формирования на практической основе художественно-эстетических навыков человека.

Термин «эстетика» происходит от латинского «*aisthetikos*» – осязающий – это метафизическая наука, исследующая такие целостные сферы понятий как: область эстетического в виде неординарного выражения объективного подхода личности к окружающему миру и обществу эстетической работе людей.

Эстетика – это мировоззрение о создании и продвижении субъекта, развития понимания жизни касаясь мира, творчества, связей между людьми.

Перейдем к определению «компетенция».

По А. В. Хуторскому, понятие «компетенция» – область задач, в котором личность в достаточной мере понятен, характеризуется осознанием и практическими навыками; это сумма единых свойств человека (опыт, познание, практические навыки), относящиеся по отношению к однозначной сфере вещей и этапов, нужных для высокоэффективной полезной работы [10, с. 62].

Под термином «компетенция», ученый А. С. Белкин определяет: «группу таких общественных задач, которыми владеет личность при создании общественно-важных полномочий и обязательств; полноправная личность в социуме, обществе, социальной организации» [1, с. 39].

Отметим сферу художественно-эстетической компетенции в целом списке компетенций. Виды этой компетенций имеют широкий диапазон – ученые соединяют их в категории, основываясь по разным аргументам. Анализируя данную работу, мы выбрали для неё необходимую базу типологии, которую создал известный ученый М. В. Меньшиков на основе экспериментов И. А. Зимней, включающая в себя: познавательные (когнитивные) компетенции, творческие компетенции, социально-психологические компетенции и профессиональные компетенции [4, с. 50]. Опираясь на эту типологию, отнесем художественно-эстетическую компетенцию к группе профессиональных компетенций. Чтобы определить компоненты художественно-эстетической компетенции, вначале рассмотрим обе части компетенции – «художественная» и «эстетическая» по-отдельности. Отметим, что некоторые авторы не разграничивают художественную и эстетическую компетенцию. Например, в энциклопедическом словаре «Психология общения» под редакцией А. А. Бодалева художественная компетентность приравнивается к эстетической компетентности и определяется следующим образом: «Художественная, эстетическая компетентность – способность читателя, зрителя слушателя вычерпывать из художественной ткани произведения различные по глубине и наполненности содержательно-смысловые слои. Эта характеристика отражает общий уровень эстетического развития личности, ее опыт общения с искусством, а также степень творчества, проявляющийся в восприятии искусства. Художественная компетентность определяет качество эстетического переживания в восприятии искусства [2, с. 22].

В свете создания Государственных образовательных стандартов «третьего поколения», в данной работе были изучены профессиональные (ПК-3 способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам) и общепрофессиональные компетенции (ОПК-6 способность обоснованно выбирать и эффективно использовать образовательные технологии, методы и средства обучения и воспитания с целью обеспечения планируемого уровня личностного и профессионального развития обучающегося). Педагогическая составляющая художественно-эстетической компетенции, может быть интерпретирована как основа для становления бакалавра в педагогическом образовании.

Отметим, что термин «художественная компетенция» встречается в составе комплексных формулировок, например: «художественно-проектная компетенция» (А. В. Дервицкая, В. П. Фалько), «гуманитарно-художественная компетентность» (Т. А. Кравцова), «художественно-педагогическая компетентность» (В. А. Варданян). Проанализируем эту составляющую у данных авторов.

В. П. Фалько в своем исследовании формирования художественно-эстетической компетенции выявила художественную, проектную и личностную составляющие. Художественная составляющая определена автором как умение вырабатывать свое аналитическое, эстетическое и практическое отношение к культурным и художественным ценностям произведений изобразительного искусства, а также осознание роли художественно-изобразительного творчества в освоении предметной составляющей [9, с. 138]. Художественная составляющая гуманитарно-художественной компетентности, с точки зрения Т. А. Кравцовой, определяется совокупностью инструментальных компетенций, характеризующих общими знаниями, навыками и умениями по профессии [5, с. 45].

В. А. Варданян, изучая художественно-эстетическую компетентность, уточняет, что это свойство, которое характеризует уровень готовности и возможности учителя обеспечивать художественно-творческое развитие студента на основе синтеза теоретической и практической профессиональной подготовки [3, с. 57]. Таким образом, опираясь на вышеуказанные источники, мы определяем, что художественная составляющая любой интегративной компетенции подразумевает, во-первых, теоретические знания и практические умения по основам рисунка, композиции и прочее; во-вторых, опыт практической творческой деятельности по созданию произведения искусства и декоративно-прикладного творчества; в-третьих, умение оценивать художественный уровень различных произведений искусства и, в-четвертых, общую когнитивную сложность картины мира учащегося, общую способность к восприятию многомерности и альтернативности языков искусства.

Художественно-эстетическая компетенция ориентирована на понимание творчества в виде элемента художественного понимания себя как человека, которая содержит такие элементы как осознание красивого и невзрачного в художественной и внешней среде, формирование развитие творческих эмоций и волнений, вырабатывание эстетического рода способностей, а так же тенденция генерировать эстетические навыки, талантливости в любой нише искусства, погружение в образовательную эстетическую работу [6, с. 74].

В то же время нужно отметить, что в данной работе при изучении исследований авторов художественно-эстетической компетенции у бакалавров в педагогическом образовании были проанализированы и выделены составляющие таких подходов к формированию данной компетенции как партисипативный, поликультурный и полихудожественный.

Управленческий стиль в педагогике (Н. А. Бордовская, А. Ю. Реан и другие ученые) отражает методико-технологический уровень избранной нами теоретико-методической основы становления художественно-эстетической компетенции студентов бакалавров. Мы рассматриваем партисипативный подход как теоретико-методическую составляющую, которая предполагает субъект-субъектные взаимоотношения детей и педагога, создание комфортной атмосферы художественно-эстетического развития, способствует развитию ценных художественно-творческих способностей, индивидуальности [7, с. 92].

В своих работах, поликультурный подход изучали следующие ученые: О. В. Гукаленко, К. Грант, И. Ю. Макурина, Н. В. Кузьмина, П. Янг, Л. Л. Супрунова, и др.

В рамках нашего исследования поликультурный подход к становлению эстетической компетенции учащихся подразумевает такой образовательный процесс, который обеспечивал бы создание воспитывающей и формирующей поликультурной среды студента бакалавра, формировал бы личность учащегося ценностями которыми бы были общечеловеческая и индивидуальная культуры.

Концепцию полихудожественного подхода в образовательной деятельности в первый раз обозначил профессор, доктор педагогических наук, А. Б. Юсов сформулировав его как «объединившаяся взаимосвязь разных типов и групп творческой деятельности и креативного создания» [11, с. 138].

Обобщив образовательный опыт, проведя структурный анализ научных библиографических источников, мы определили то, что полихудожественный метод представляет собой следующий список главных задач в возникновении эстетической компетенции бакалавров

студентов: формирование личных творческих навыков с помощью осознания художественного достояния предыдущих поколений; прогресс творческой работоспособности интеллекта и художественных навыков; развитие художественных способностей; прогрессирование художественно – эстетических компетенций и их фактического мироощущения в обществе.

Ученой Ю. В. Стюарт, было исследовано формирование художественно-эстетической компетенции бакалавров студентов. После проведения исследований, были сделаны следующие выводы, художественно-эстетическая компетенция является главным компонентом культурной деятельности, который затем содействует развитию учащегося как личности, включающий в себя совокупность знаний в виде теорий, прикладных способностей и индивидуальные характерные черты, содержащая первостепенную важность эффективного воплощения вышеперечисленных способностей для получения среднего, высшего образований [8, с. 241].

Вышеназванные ученые, таким образом, похожи в определениях своих терминов, в которых обозначают компоненты художественно-эстетической компетенции в виде художественно-творческих знаний и опыта, эстетической составляющей, базируемая на способностях и умениях бакалавра, тенденция к художественно-эстетическому осуществлению; стремление к художественному анализу творческих работ. Исследовав вышеназванные списки литературы, было выделены основные задачи художественно-эстетической компетенции: восприимчивость к осознанию и разъяснению творческих работ; восприимчивость к реализации художественных работ на высшей эстетической высоте, создание эстетического стиля, создание необходимых условий, чтобы увеличить стремление для творческой работы и повышения эстетического уровня, создание мотивации для художественно-эстетического видоизменения окружающего пространства.

Итак, основываясь на вышеперечисленные сведения, мы определяем художественно-эстетическую компетенцию бакалавра в педагогическом образовании как профессиональную компетенцию, состоящие из таких элементов как: знания художественно-эстетического характера, компетенции и навыки, состоящие из практических способностей и научных данных на основах художественных дисциплин. А так же это реализованный мотивационный компонент творческой художественно-эстетической образовательной деятельности, в результате чего формируется креативное развитие студента и развивается восприятие эстетической значимости вышеназванной компетенции.

## **Литература**

1. Белкин А. С. Педагогическая компетентность. Центр «Учебная книга», 2015. 188 с.
2. Бодалева А. А. Бодалев А. А. Личность и общение: Избранные труды. М.: Педагогика, 2014. 272 с.
3. Варданян В. А. Природа эстетической ценности. М.: Политиздат, 2015. 271 с.
4. Зимняя И. А. Психология художественного творчества. М.: Искусство, 2016. 142 с.
5. Кремина Т. Я. Самообразовательная компетентность студентов // Издательство: LAP Lambert Academic Publishing, 2012. 115 с.
6. Лернер, А. Н. Художественно-эстетическое воспитание и развитие студентов. Издательство: Феникс, 2013. 172 с.
7. Ростовцева, Н. Н. Художественное творчество, 2016. 267 с.
8. Стюарт Ю. А. Актуальные проблемы педагогической науки и образования, – М.: Перо, 2016. 286 с.
9. Флоренский П. А. Мастерство учителя. Проверенные методики выдающихся преподавателей. Издательство: Манн, Иванов и Фербер, 2010, 84 с.
10. Хуторской А. В. Технология проектирования компетенций / А. В. Хуторской // ОБЖ. Основы безопасности жизни. 2015, 49 с.
11. Юсов Б. П. Современная концепция образовательной области, 2011. 162 с.

УДК 377.5

*Радченко Г. М., Безьянная А. Д.*

### **ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПО СПЕЦИАЛЬНОСТИ «22.02.06 СВАРОЧНОЕ ПРОИЗВОДСТВО» В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ И ПРОВЕДЕНИЯ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА**

В статье рассмотрены вопросы формирования профессиональных компетенций студентов, обучающихся по программам подготовки специалистов среднего звена специальности 22.02.06 «Сварочное производство», а так же особенности подготовки и проведения демонстрационного экзамена, его значение для образовательной организации и будущих выпускников.

*Ключевые слова:* компетенция, профессиональные компетенции, демонстрационный экзамен, НАКС.

Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы определяет задачи одного из направлений, требующего активной модернизации: «Модернизация системы подготовки кадров по наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям среднего профессионального образования» – разработка и реализация в субъектах Российской Федерации программ модернизации профессионального образования, представляющих собой комплекс мероприятий, обеспечивающих совершенствование региональных систем подготовки кадров по наиболее востребованным профессиям и специальностям среднего профессионального образования (подготовка кадров по 50 наиболее востребованным и перспективным профессиям и специальностям профессионального образования в соответствии с мировыми стандартами и передовыми технологиями в не менее чем в 50 процентах профессиональных образовательных организациях).

По итогам встречи Президента РФ с членами национальной сборной России по профессиональному мастерству 9 декабря 2016 года поручено Правительству Российской Федерации совместно с органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации и при участии союза «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» обеспечить внедрение демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» в качестве государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего профессионального образования, предусмотрев в том числе, что результаты демонстрационного экзамена по стандартам «Ворлдскиллс Россия» и участие в чемпионатах по профессиональному мастерству по стандартам «Ворлдскиллс» приравниваются к результатам государственной итоговой аттестации, а также внесение соответствующих изменений в законодательство Российской Федерации.

Демонстрационный экзамен – это форма государственной итоговой аттестации выпускников по программам СПО образовательных организаций высшего и среднего профессионального образования, которая предусматривает:

- моделирование реальных производственных условий для демонстрации выпускниками профессиональных умений и навыков;
- независимую экспертную оценку выполнения задания демонстрационного экзамена, в том числе экспертами из числа представителей предприятий;
- определение уровня знаний, умений и навыков в соответствии с международными требованиями.

АУ «Сургутский политехнический колледж» стал экспериментальной площадкой для проведения окружного конкурса «Ворлдскиллс Россия» по различным компетенциям. Рас-



смотрим тему педагогические условия формирования компетенции «Сварочные технологии» студентов технического профиля при подготовке к демонстрационному экзамену по стандартам WorldSkills Russia.

Для качественного формирования компетенции «Сварочные технологии» выпускников по специальности «Сварочное производство» при подготовке и проведении демонстрационного экзамена необходимо, чтобы были выполнены следующие требования:

- материально-техническая база должна соответствовать требованиям WorldSkills Russia;
- организована учебно-производственная практика и внеаудиторная деятельность студентов в соответствии с требованиями WorldSkills Russia;
- подготовлены дополнительные методические пособия по выполнению практических работ по профессиональным модулям специальности «Сварочное производство»;
- подготовлены технологические карты на изготовления контрольных сварных соединений в соответствии с требованиями WorldSkills Russia;
- подготовлены все виды инструктажей при выполнении работ в соответствии с требованиями WorldSkills Russia;
- подготовлены преподаватели и мастера производственного обучения способные подготовить студентов в соответствии с требованиями WorldSkills Russia.

Компетенция – базовое качество человека, положительно влияющее на эффективность и (или) качество выполняемой им деятельности [2].

Под компетенциями мы понимаем «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для продуктивной деятельности по отношению к ним» [6]. Компетенции, характеризуются следующими свойствами:

- ситуативность (проявляется только при определенных условиях);
- деятельностный характер (можно наблюдать только в деятельности);
- личностно-ориентированная направленность (зависит от индивидуальных особенностей и потребностей человека);
- разноуровневость (уровни компетенции – качественные состояния, характеризующие мерой развития у личности готовности действовать адекватно ситуации).

Профессиональные компетенции определяются в качестве готовности специалиста включаться в определенного рода профессиональную деятельность [3].

Основываясь на определении, выведенном Л.В. Ккоб, мы можем сформулировать термин «Профессиональные компетенции студента» учитывая особенности образовательного процесса по специальности «Сварочное производство» – это определенная система ЗУН, особенностями формирования которых выступают специфические способности личности в студенческом возрасте и современная развивающая парадигма образования, формирующая фундамент из знаний, умений, для формирования профессионального опыта в квалификации специалиста сварочного производства [7].

Профессиональные компетенции студентов данной специальности формируется за счет понимания значимости будущей профессии, знаний материаловедения, устройства и принципа работы сварочного оборудования, классификацию сварочных материалов, этапов технологического процесса, использовать нормативно техническую документацию, уметь применять эти знания при решении стандартных и нестандартных задач, эффективно общаться с преподавателями и мастерами производственного обучения, умея работать в команде, позволяет выпускнику добиться хороших результатов.

Результатом образования считается достижения обучающихся и выпускников определенных знаний, умений и навыков, что должен будет делать обучающийся или выпускник по завершению всей или части программы. Компетенция от знаний отличается тем, что существуют в виде деятельности, а не только информации о ней, а от умений – тем, что могут быть применены к решению разного рода задач. Навык – это автоматизированное действие, доведенное до высокой степени совершенства. Навык является составным элементом уме-

ния, то есть способности применять знания на практике. Принципиальное различие между компетенциями и навыками заключается в том, что «компетенции осознаны и не автоматизированы» [4], что позволяет человеку действовать не только в привычной для него обстановке, но и в новой нестандартной. Следовательно, компетенции больше относятся к области умений, чем к знаниям. Компетенции, в свою очередь, порождают умения, действия.

Большое значение в проявлении профессиональных компетенций студентов политехнического колледжа имеют условия возникшей ситуации, которые несут эмоциональную, идеологическую или иную нагрузку. Поэтому не следует упрощенно подходить к рассмотрению формируемых компетенций, обращая внимание только на инструментальную основу. В формировании и оценивании компетенций определяющая роль принадлежит мотивационной составляющей. В содержании компетенций мы выделяем знаниевую, деятельную и мотивационную составляющие, каждая из которых имеет свои показатели выраженности. Под компетентностью мы понимаем меру овладения компетенциями, характеризующую готовность обучающихся к жизни и деятельности.

Как отмечает В. И. Блинов «Особенность компетенций состоит в том, что эти «базовые качества» выявляются и формулируются в процессе социального диалога между представителями сферы труда и сферы образования. Каждая профессиональная компетенция – результат определенного общественного консенсуса. В этом – главная особенность профессиональных и образовательных стандартов, в силу чего во многих странах их называют «национальными (профессиональными или образовательными) стандартами» [3].

Общие компетенции так же важны, как и профессиональные. Так в статье Торосяна В. Ф. [8] сказано, что оценивать сформированность компетенций необходимо по конечному результату (сумел- не сумел выполнить задание) В реальной практике выпускник технической образовательной организации может обладать глубокими и широкими профессиональными знаниями и умениями, но одновременно испытывать серьезные затруднения во взаимодействии с людьми. Следует заметить, что по результатам опросов, проведенных среди руководителей предприятий, важными качествами личности специалиста при приеме на работу являются порядочность, обязательность, надежность, четкость, коммуникабельность.

Для примера Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности «Сварочное производство» в 5 части «Требования к результатам освоения программы подготовки специалистов среднего звена» расписано, что специалист должен обладать общими компетенциями, всего их девять, включающими в себя способность, выбрав основное: понимать значимость своей профессии, организовывать собственную деятельность, работать в коллективе и команде, эффективно общаться с коллегами, руководством [1]. Выпускник должен обладать профессиональными компетенциями: подготовка и осуществление технологических процессов изготовления сварных конструкций, выполнять работы по одной или нескольким профессиям рабочих, обеспечивать безопасные условия труда. Эти компетенции взаимосвязаны, потому что добиться их успешного решения возможно в командной работе, когда каждый может высказать свое мнение, кто то может помочь при решении различных задач.

Специальность «Сварочное производство» требует от обучающего много знаний. Так без понимания физики и электротехнике тяжело разобраться с устройством и принципом работы сварочного оборудования, без знания черчения возникнут сложности в написании технологической карты. Изучая материаловедение легче определится с выбором режима сварки. Взаимодействуя с преподавателем и студентами группы проще решать стандартные и нестандартные при изучении предметов спец технологии.

Выпускники специальности «Сварочное производство» должны понимать, что завершив образовательное учреждение, они постоянно должны совершенствоваться. С 1999 года вышел технологический регламент аттестации сварщиков и специалистов сварочного производства согласно требований Национального агентства контроля сварки (НАКС). В этом документе (ПБ 03-273-99), который дополнен (РД 03-495-02) определены специалисты сварочно-

го производства различного уровня. Первый уровень – это сварщики, которые могут выполнять различные виды сварки, на различных объектах подконтрольных Техническому надзору, указанному в удостоверении. Аттестация специалистов проходит один раз в два года. Выдается удостоверение по евро стандарту, которое расширяет возможности сварщика при трудоустройстве. Второй, третий и четвертый уровень для инженеров различного уровня, определяется требованиями НАКС в зависимости от выполняемых должностных обязанностей.

Выпускникам удачно сдавшим демонстрационный экзамен и удачно защитившим выпускную квалификационную (дипломную) работу, государственная комиссия может присвоить, повышенный, четвертый разряд. Это позволяет аттестоваться на первый уровень НАКС и быть востребованным специалистом на предприятиях страны. При подготовке и выполнении экзамена у выпускника отрабатываются общие компетенции – это интерес к будущей профессии, и профессиональные – потребность в профессиональной самореализации, умение применять современные технологии.

Демонстрационный экзамен является инновационной процедурой в профессиональном образовании, которая необходима не только выпускникам. Образовательная организация должна быть материально-технически обеспечена для проведения экзамена. Преподаватели и мастера производственного обучения должны использовать компетенции при подготовке и проведения экзамена, желательно быть аттестованными, как эксперты, чтобы участвовать в демонстрационных экзаменах других образовательных организаций. Участие представителей предприятий дает возможность увидеть в выпускниках колледжа своих будущих работников, совместно с образовательной организацией определиться о дальнейшем социальном партнерстве.

### **Литература**

1. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по профессии 15.01.05 Сварщик (ручной и частично механизированной сварки (наплавки)) (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 29 января 2016 г. N 50);
2. Беспалов, Б. И. Профессионально важные компоненты деятельности человека и подходы к их психодиагностике [Текст] / Б. И. Беспалов // Организационная психология. – 2014.– № 4.
3. Блинов, В. И. Введение в педагогическую деятельность [Текст]: учебное пособие для бакалавриата и магистратуры / В. И. Блинов // М. Издательство Юрайт, – 2017.– 129 с .
4. Бобиенко, О. М., Сафина, З. Н. Компетентностно-ориентированный подход в образовании взрослых. Уч. пособие для преподавателей / О. М. Бобиенко, З. Н. Сафина // Казань: Изд. Центр. Академии управления «ТИСБИ». – 2014. – 204 с.
5. Ершова, О. В., Муллина, Э. Р. Формирование профессиональных компетенций студентов, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке труда [Текст] / О. В. Ершова, Э. Р. Муллина // Современные наукоемкие технологии. – 2015. – № 9. – С. 133-136.
6. Никитина, Т. В. Компетентностный подход как методологическая основа высшего образования [Текст] / Т. В. Никитина // Вестник КемГУ.– 2015.– № 2-3 (62).
7. Особенности формирования профессиональных компетенций студентов СПО [Электронный ресурс] / Режим доступа: <https://solncesvet.ru>. – Загл. с эк.
8. Скапцов, Е. В. Компонентный состав системы формирования проектно-конструкторской компетенции курсантов военно-инженерных вузов [Текст] / Е.В. Скапцов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5.

УДК 616-036.865+159.9:[616-72:617.58(476)

*Разуванов А. И.*

## ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ БАРЬЕРЫ У ПАЦИЕНТОВ С ИМПЛАНТИРОВАННЫМИ СУСТАВАМИ НИЖНИХ КОНЕЧНОСТЕЙ, ПРОЖИВАЮЩИХ В УСЛОВИЯХ ГОРОДА И СЕЛЬСКОЙ МЕСТНОСТИ

По результатам исследования у пациентов с имплантированными суставами нижних конечностей не выявлено достоверных различий по шкалам опросника выраженности психопатологической симптоматики (SCL-90-R) как в группе пациентов, проживающих в сельской местности, так и проживающих в городских условиях.

*Ключевые слова:* имплантированные суставы нижних конечностей, симптоматический опросник SCL-90-R, городские и сельские жители.

**Актуальность.** Эндопротезирование крупных суставов нижних конечностей позволяет в значительной мере улучшить качество жизни пациента [1; 2], способствуя восстановлению опороспособности конечности, амплитуды движения и избавлению пациента от боли и хромоты. Несмотря на накопленный опыт и непрерывное совершенствование технологий эндопротезирования, отдаленные положительные результаты отмечаются лишь у 76-89% оперированных пациентов [2; 3]. Современный уровень развития технологий в области травматологии и ортопедии предопределил появление достаточно большого количества пациентов с замененными суставами. В литературных источниках не встречается сравнительных характеристик пациентов с эндопротезами, проживающих в сельской и городской местности. Для возможности объективизации потребностей с последующим составлением индивидуальных программ реабилитации было проведено данное исследование.

**Цель исследования.** Определить наличие различий в выраженности психологических барьеров между группами пациентов с имплантированными суставами нижних конечностей (далее – ИСНК), проживающих в сельской местности и городских условиях.

**Материалы и методы.** Во временном промежутке 2016-2017 гг. было обследовано 52 пациента с ИСНК. Данные пациенты проходили освидетельствование в УЗ «Медико-реабилитационная экспертная комиссия Минской области» и ГУ «Республиканский научно-практический центр медицинской экспертизы и реабилитации». По данным экспертной документации возраст обследованных пациентов варьировал в пределах 34-60 лет ( $49,5 \pm 1,3$  лет). После проведенного эндопротезирования пациенты находились в периоде от года до восьми лет, что в среднем составляло  $3,21 \pm 1,9$  года. Жителями сельской местности являлись 30 (57,7%) пациентов, жителями города – 22 (42,3%) человек.

При условии информированного согласия с соблюдением принципов биоэтики и деонтологии нами было проведено психодиагностическое исследование пациентов с ИСНК путем анкетирования (The Symptom Checklist-90-R, далее – SCL-90-R). В исследовании оценивались результаты ответов по следующим шкалам: соматизация (Somatization, далее – SOM), депрессия (Depression, далее – DEP), психотизм (Psychoticism, далее – PSY), фобическая тревожность (Phobic Anxiety, далее – PHOB), паранойяльные симптомы (Paranoid Ideation, далее – PAR), межличностная сензитивность (Interpersonal Sensitivity, далее – INT), тревожность (Anxiety, далее – ANX), обсессивно-компульсивные расстройства (Obsessive-Compulsive, далее – O-C), враждебность (Hostility, далее – HOS). Анкеты отправлялись пациенту на домашний адрес в письменном виде. После обратного получения анкет производилась шифровка данных и их статистическая обработка. Для подтверждения гипотезы о наличии различий между количественными данными двух выборок использовали критерий Манна – Уитни (Mann – Whitney U – test), а также непараметрический двухвыборочный критерий Колмогорова-Смирнова (Kolmogorov-Smirnov two-sample test) [4].

Статистический анализ полученных результатов был проведен с применением прикладного программного обеспечения Statistica.

Результаты. Как в группе пациентов, проживающих в сельской местности, так и в группе городских жителей были выявлены достаточно низкие значения по всем шкалам SCL-90-R (таблица). Наибольшее количество выраженных и резко выраженных значений нарушений в ответах отмечалось в шкалах соматизация (SOM), депрессия (DEP), психотизм (PSY). Так, в группе пациентов, проживающих в сельской местности, выраженные значения по шкале соматизации (SOM) были отмечены в 31 (8,6±1,5%) случае ответов, против 23 (8,7±1,7%) ответов в группе городских жителей. Резко выраженные ответы по этой же шкале отмечались только у сельских жителей – 10 (2,8±0,9%) ответов у пациентов с ИСНК. По шкале депрессия (DEP) выраженные и резко выраженные значения ответов имели следующее распределение: в группе пациентов, проживающих в сельской местности, соответственно – 8 (2,1±0,7%) и 10 (2,6±0,8%) ответов; в группе пациентов, проживающих в городских условиях – 10 (3,5±1,1%) как выраженных, так и резко выраженных значений ответов. В шкале психотизм (PSY) наблюдалась следующая ситуация: наибольшее количество ответов было определено на уровне «нет нарушений» как в группе сельских жителей – 221 (73,7±2,5%) ответ, так и в группе городских жителей – 157 (71,4±3,0%) ответов, выраженные значения ответов были определены в 5 (1,7±0,7%) случаях ответов у пациентов, проживающих в сельской местности, и в 5 (2,3±1,0%) случаях ответов у пациентов, проживающих в городских условиях. Резко выраженные значения ответов по шкале психотизм (PSY) в группе сельских жителей отмечались в 3 (1,0±0,6%) ответах, в группе городских жителей – в 5 (2,3±1,0%) ответах (таблица).

Таблица

**Результаты проведенного исследования в группах пациентов с одним и двумя имплантированными суставами нижних конечностей**

Признак	Балл	Место проживания				Достоверность различий
		Жители сельской местности (1)		Городские жители (2)		
		n	p±m <sub>p</sub> , %	n	p±m <sub>p</sub> , %	
Соматизация (SOM)	0	139	38,6±2,6	95	36,0±3,0	P <sub>1-2</sub> >0,05
	1	108	30,0±2,4	88	33,3±2,9	
	2	72	20,0±2,1	58	22,0±2,5	
	3	31	8,6±1,5	23	8,7±1,7	
	4	10	2,8±0,9	-	-	
Депрессия (DEP)	0	203	52,1±2,5	138	48,3±3,0	P <sub>1-2</sub> >0,05
	1	114	29,2±2,3	91	31,8±2,8	
	2	55	14,1±1,8	37	12,9±2,0	
	3	8	2,1±0,7	10	3,5±1,1	
	4	10	2,6±0,8	10	3,5±1,1	
Психотизм (PSY)	0	221	73,7±2,5	157	71,4±3,0	P <sub>1-2</sub> >0,05
	1	51	17,0±2,2	28	12,7±2,2	
	2	20	6,7±1,4	25	11,4±2,1	
	3	5	1,7±0,7	5	2,3±1,0	
	4	3	1,0±0,6	5	2,3±1,0	
Фобическая тревожность (PHOB)	0	151	71,9±3,1	103	66,9±3,8	P <sub>1-2</sub> >0,05
	1	42	20,2±2,8	37	24,0±3,4	
	2	10	4,8±1,5	6	3,9±1,6	
	3	2	1,0±0,7	2	1,3±0,9	
	4	5	2,4±1,1	6	3,9±1,6	
Межличностная сензитивность (INT)	0	132	48,9±3,0	86	43,4±3,5	P <sub>1-2</sub> >0,05
	1	91	33,7±2,9	69	34,8±3,4	
	2	37	13,7±2,1	37	18,7±2,8	
	3	9	3,3±1,1	2	1,0±0,7	
	4	1	0,4±0,4	4	2,0±1,0	

Окончание таблицы

Признак	Балл	Место проживания				Достоверность различий
		Жители сельской местности (1)		Городские жители (2)		
		n	p±m <sub>p</sub> , %	n	p±m <sub>p</sub> , %	
Паранойяльные симптомы (PAR)	0	108	60,0±3,7	65	49,2±4,4	P <sub>1-2</sub> >0,05
	1	51	28,3±3,4	44	33,3±4,1	
	2	18	10,0±2,2	14	10,6±2,7	
	3	2	1,1±0,8	2	1,5±1,1	
	4	1	0,6±0,6	7	5,3±2,0	
Тревожность (ANX)	0	188	62,7±2,8	119	54,1±3,4	P <sub>1-2</sub> >0,05
	1	84	28,0±2,6	78	35,5±3,2	
	2	20	6,7±1,4	18	8,2±1,8	
	3	6	2,0±0,8	2	0,9±0,6	
	4	2	0,7±0,5	3	1,4±0,8	
Обсессивно-компульсивный синдром (О-С)	0	174	58,0±2,8	121	55,0±3,4	P <sub>1-2</sub> >0,05
	1	103	34,3±2,7	78	35,5±3,2	
	2	15	5,0±1,3	16	7,3±1,8	
	3	3	1,0±0,6	2	0,9±0,6	
	4	5	1,7±0,7	3	1,4±0,8	
Враждебность (HOS)	0	128	71,1±3,4	81	61,4±4,2	P <sub>1-2</sub> >0,05
	1	42	23,3±3,2	33	25,0±3,8	
	2	6	3,3±1,3	15	11,4±2,8	
	3	45	2,2±1,1	2	1,5±1,1	
	4	-	-	1	0,8±0,8	

Проведенное сравнение результатов SCL-90-R между группами пациентов, проживающих в сельской и городской местности, не выявило достоверно значимых различий (табл. 1, рис. 1, 2, 3). Рассчитанный уровень значимости был выше 0,05, что подтверждало отсутствие различий между исследуемыми группами пациентов по психопатологическим признакам, входящим в методику SCL-90-R.

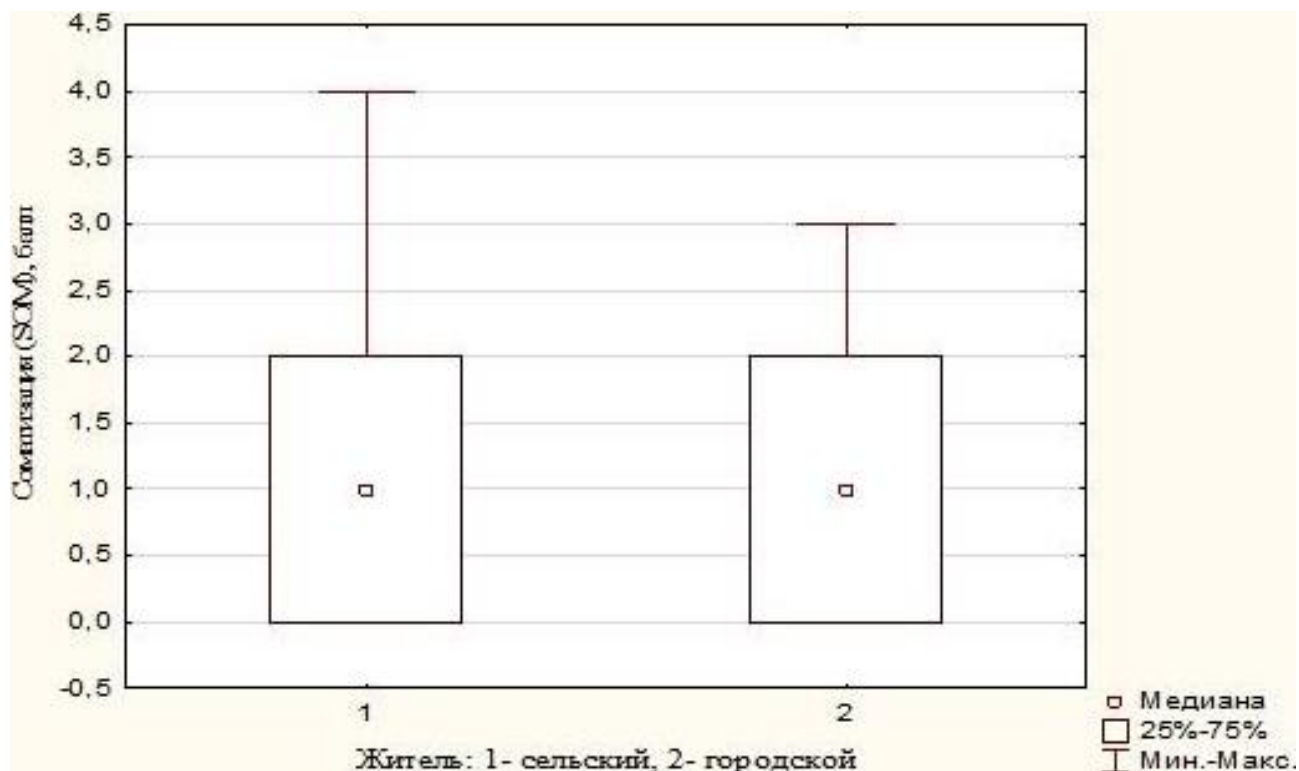


Рис. 1. Результаты сравнения переменной «Соматизация (SOM)» в группах пациентов, проживающих в сельской и городской местности

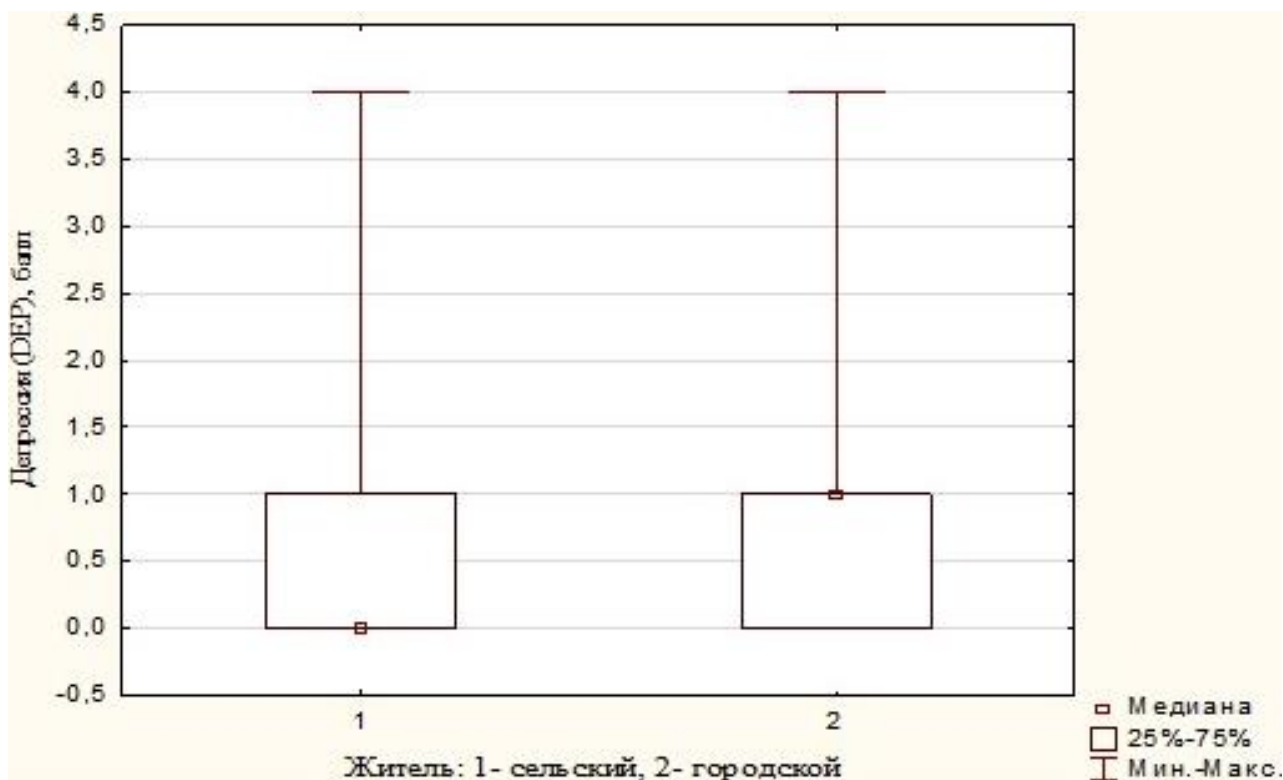


Рис. 2. Результаты сравнения переменной «Депрессия (DEP)» в группах пациентов, проживающих в сельской и городской местности

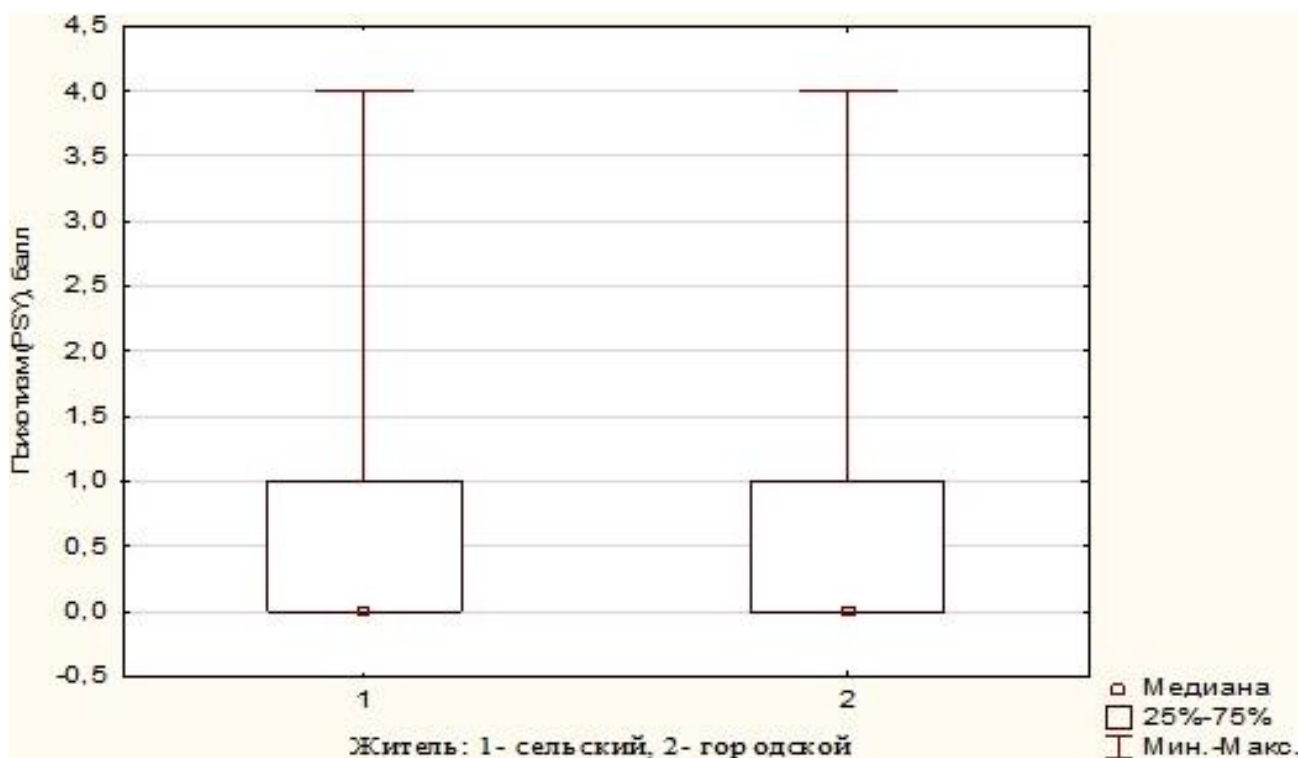


Рис. 3. Результаты сравнения переменной «Психотизм (PSY)» в группах пациентов, проживающих в сельской и городской местности

На представленных рисунках видно, что значения в ответах имели достаточно широкий диапазон, однако основная часть значений по шкале соматизации (SOM) находилось в пределах от без нарушений до умеренно выраженных изменений, по шкале депрессии

(DEP) и психотизм (PSY) от без изменений до легких значений как в группе пациентов, проживающих в сельской местности, так и в группе городских жителей (рисунок 1, 2, 3).

**Выводы.** По результатам проведенного тестирования в исследуемых группах отмечаются достаточно низкие значения психопатологических симптомов по опроснику SCL-90-R. Наибольшее количество выраженных и резко выраженных ответов определено по шкалам: соматизация (SOM), депрессия (DEP), психотизм (PSY).

Полученные результаты исследования не позволяют констатировать наличия достоверных различий в психопатологических составляющих теста SCL-90-R между группами пациентов, проживающих в сельской и городской местности. Следовательно, данный вывод определяет сравнительно одинаковый уровень потребности в оказании психологической помощи в исследуемых группах пациентов.

Полученные данные стоит учитывать при составлении индивидуальных программ реабилитации пациентов с имплантированными суставами нижних конечностей.

### Литература

1. Прохоренко В. М. Первичное и ревизионное эндопротезирование тазобедренного сустава. Новосибирск: Клиника НИИТО. 2007. 346 с.
2. Маслов А. П., Королько А. С., Соловей А. Н. Клинико-функциональные результаты бесцементного эндопротезирования у пациентов с различными заболеваниями тазобедренного сустава // Материалы 3 Евразийского конгресса ревматологов: г. Минск, 26-27 мая 2016 г. / редкол.: М. М. Сачек [и др.]. Минск. 2016. С. 206-209.
3. Медведев Л. Ф. Медико-социальная экспертиза больных после тотального эндопротезирования тазобедренных суставов / Л. Ф. Медведев // Медико-социальная экспертиза и реабилитация: сб. науч. ст. междунар. науч.-практ. конф. «Актуальные проблемы медицинской экспертизы и реабилитации», Минск, 24 мая 2013 г. / РНПЦ МЭ и Р; под ред. В. Б. Смычка. Минск. 2013. С. 83-86.
4. Реброва О. Ю. Статистический анализ медицинских данных. М.: Медиасфера. 2002. 271 с.

УДК 37

*Садыкова И. А.*

### ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ

Раскрывается понятие игры, геймификации или игрофикации и принципы использования ее в обучении. Рассмотрена история изучения геймификации, даны рекомендации по эффективному применению геймификации в обучении, описаны основные феномены этого метода.

*Ключевые слова:* геймификация, геймификация в образовании, игра, игровая деятельность.

В наши дни, когда речь идет об игровых технологиях, в первую очередь думают об обучении детей дошкольного и младшего школьного возраста. Это не всегда так. Игры все больше набирают популярность среди взрослых. Растущий интерес к игрофикации «можно объяснить желанием найти средство повышения вовлеченности детей в процесс образования. Изначально геймификация использовалась в кампаниях, где необходимо было повысить качество работы сотрудников. В геймификации используются такие игровые элементы, как твор-



чество, постановка задач, обратная связь и уровни. Игроки набирают очки и баллы, что является стимулом для дальнейшего овладения предметом и материалом» [1]. Для того чтобы понять что такое геймификация, необходимо обратиться к тому, что такое игра. «Л. С. Выготский основу психического развития представлял через качественное изменение содержания деятельности обучения и воспитания» [2]. Он акцентировал внимание на способе реализации в игре сознательного потенциала ребенка, творческой переработке пережитых впечатлений, комбинировании их и построении новой действительности. Д. Б. Эльконин определял игру как деятельность, возникающую на определенном этапе онтогенеза. В теории Д. Б. Эльконина «игра выступает главным средством, способствующим разрешению внутренних конфликтов» [2] и готовящим ребенка к осуществлению новых видов деятельности, и как источник, условие и форма развития ребенка. В теории деятельности А. Н. Леонтьева игра является феноменом культуры, она выступает источником психического развития ребенка при условии присвоения им опредмеченных общественных способностей, достижений исторического развития людей и интериоризации, как процессе преобразования внешней совместной деятельности в индивидуальную деятельность. Признаками игры является деятельность, в которой мотив лежит в самом ее процессе. С. Л. Рубинштейн определял «игру как потребность ребенка, рождающуюся из контактов с внешним миром, как реакцию на него» [2], как практику, через которую преобразуется действительность, изменяется мир, исследовал мотивы игры как многообразные переживания, значимые для ребенка. С. А. Шмаков считал, что игра «выступает как средство социализации, синтез усвоения культуры, духовных ценностей, как сфера реализации человека как личности. Процесс игры – пространство самореализации, проект преодоления затруднений» [2]. М. Г. Копытина раскрыла взаимосвязь игры и обучения при подготовке детей к школе: обучение воображаемой ситуации, преемственность в построении игры, включение в обучение всех видов игр дошкольника, связь обучения с игрой как формой [2].

«Игровая деятельность – это особая сфера человеческой активности, в которой личность не преследует никаких других целей, кроме получения удовольствия, удовольствия от проявления физических и духовных сил» [3].

Учебная деятельность непосредственно связана с игровой деятельностью, при этом ее актуальность сохраняется. С началом школьного обучения происходят изменения в характере, направленности и содержании игровой деятельности, «закрывающиеся, прежде всего в интериоризации игровых действий, в возрастании подчиненности игры учебной деятельности, в возрастании роли игр с правилами дидактических и компьютерных игр» [4].

Игровая деятельность остается очень важной и существенной, поскольку позволяет лучше понимать смысл объектов и явлений. С помощью игры ребенок глубже познает мир, смысл вещей, учится подчинять свое поведение правилам.

Термин «игрофикация» или «геймификация» впервые был использован в 2002 г. Ником Пеллингом (Nick Pelling), американским программистом и изобретателем, и во второй половине 2010 года получил широкое распространение, «когда в США были проанализированы результаты примененного разными компаниями нового маркетингового хода, сочетающего игровые и социомедийные технологии» [5]. Психолог Г. Зихерман стал вдохновителем идеи продвижения игровых элементов во все сферы жизни. В 2011 г. под его руководством в Нью-Йорке «прошел первый «Игрофикационный саммит» (Gamification Summit) – крупный международный форум» [5]. В данный момент он стал традиционным [2]. Исследованиями использования игр и геймификации в обучении отражены в работах отечественных авторов: Кавтарадзе Д. Н., Мордовской А. В., Ермолаевой М. Г., Ляпиной Г. А., Эльконина Д. Б., Барсегян Т. В., Давыдова В. В., Занкова Л. В. и зарубежных авторов: Dodge B., Marczewski A., March T., Kahled R., Deterding S., Nacke L. и др. [6].

«Геймификация (от англ. gamification, геймизация) – применение для прикладного программного обеспечения и веб-сайтов подходов, характерных для компьютерных игр в неигровых процессах, с целью привлечения пользователей и потребителей, повышения их вовлеченности в решение прикладных задач, использование продуктов, услуг» [6]. Следова-

тельно, мы можем предположить, что геймификация в обучении – это применение для организации форм обучения подходов, характерных для компьютерных игр в процессе обучения, с целью повышения вовлеченности учащихся в образовательный процесс. Однако геймификация отличается от других игровых практик (деловых игр, ролевых игр и т.д.) неиметационным характером активности: игрофикация кардинально трансформирует способ ее организации и сопровождает весь образовательный цикл, сохраняя неизменным содержание образовательной деятельности [7].

Известный исследователь сферы образования, доктор Джеймс Джи, говорил: «Вы ничему не научитесь, если у вас нет мотивации. А мотивация всегда принимает вид какой-то награды. Вы можете весело проводить время, зарабатывая игровые очки, но, в то же время, игра поможет вам лучше понять такие абстрактные предметы как, например, алгебра» [6]. «В процесс обучения внедряются новые методы и приемы, в частности, модульно-рейтинговая система обучения, которая позволяет отслеживать форсированность действий, адекватных программе изучаемого курса и уровень их усвоения» [6]. Модульно-рейтинговая технология – это «такая организация учебного процесса, в которой содержание обучения представляется в виде самостоятельных, законченных модулей, которые несут в себе одновременно информацию и методическое руководство по ее применению, а оценивание успеваемости осуществляется с помощью рейтинговой системы оценивания знаний. Основные принципы данного обучения заключаются в мобильности, структуризации содержания обучения, динамичности, гибкости, осознании перспектив» [6].

В качестве примера успешности применения геймификации Доктор Джи приводит 3500 китайских студентов, которые учились английскому языку, используя видеоигры. 95% преподавателей, которые наблюдали за этим экспериментом, признали, что подобная форма обучения значительно повысила мотивацию учащихся [7].

К.И. Мацуца определяет компьютерную игру как «вид игровой деятельности, возможно, с применением мультимедийных технологий, а также технологии виртуальной или, иначе говоря, альтернативной реальности» [8]. Он делает акцент на технологической составляющей процесса. По его мнению, компьютерная игра как форма учебно-воспитательной деятельности может имитировать «те или иные практические ситуации, является одним из средств активизации учебного процесса, способствует умственному развитию». При этом «выделяется деятельностная составляющая этого процесса, направленная на умственное развитие субъекта при игре посредством визуализации и одновременным воздействием на различные органы чувств» [6]. Компьютерная игра облегчает усвоение материала путем «вживания в образ», оказывая при этом внушающее воздействие [8].

Карл Капп, автор книги «Геймификация в обучении» (Gamification of Learning & Instruction), верит, «что ключ к геймификации в том, насколько быстро этот подход будет распространен среди людей всех поколений» [7]. Капп говорит, что элементы вознаграждения поощряют пользователей оставаться вовлеченными и взаимодействовать друг с другом. Сила геймификации заключается именно в этом: она задевает струну соревновательности, которая есть в каждом из нас. И чем больше мы соревнуемся, тем сильнее мы увлекаемся в этот процесс.

Главным принципом геймификации является обеспечение получения непрерывной обратной связи от пользователя. Игофикация обеспечивает возможность динамичной корректировки пользовательского поведения, быстрое освоение всех функциональных возможностей приложения и поэтапное погружение пользователя. Это становится возможным, если есть заранее созданная легенда, история, снабженная драматическими приемами.

Необходимо обратить внимание на рекомендации по эффективному применению геймификации в обучении, которые приводит Куприн А. А. в своей работе:

- 1) мотивировать, а не развлекать;
- 2) не злоупотреблять наградами;
- 3) бросать вызов ученикам;

- 4) помнить об основных целях;
- 5) игра и геймификация не одно и то же [9].

Геймификация, вне зависимости от сферы деятельности, основана на множестве сложных психологических и поведенческих феноменов. Можно выделить 4 основных:

1. Мотивация.

Пользователи должны быть мотивированы к взаимодействию. Известно, что «наиболее мощными стимулами к действию являются желания получить удовольствие или избавиться от дискомфорта – для получения первого можно использовать любое вознаграждение: физический приз или возможность получить признание» [10] одноклассников, коллег или друзей. «Что касается второго, для его успешного использования нужно максимально точно описать, что получит и почувствует участник в случае победы. Примерив на себя роль победителя, человек не захочет упустить возможность стать таковым на самом деле» [10].

2. Неожиданные открытия и поощрения.

Неожиданная похвала, специальные вознаграждения, новые возможности – подобные приятные моменты вызывают у людей любопытство, которое впоследствии порождает желание достичь конечной цели конкурса, задания или соревнования.

3. Статус.

«Стремление к статусу заложено биологически – каждый человек желает быть лучшим в том, что делает» [10]. Хорошо структурированное соревнование позволяет доказать свое превосходство как соперникам, так и самому себе. Если вы способствуете формированию у человека положительного представления о себе и позволяет почувствовать свою значимость и уважение других, он будет придерживаться модели поведения, которая к этому привела. Списки лидеров, индикаторы прогресса, публичная похвала – способы отображения достижений, которые являются стимулами к действию. Необходимо освещать информацию о ходе соревнования, чтобы участники могли оценить свои результаты и сравнить их с успехами других участников.

4. Вознаграждения.

Вознаграждения могут быть эмоциональными или физическими, но чрезмерное их использование может производить обратный эффект. Когда имеется достаточно внутренней мотивации, более разумно развивать ее, нежели использовать внешние поощрения.

В геймификации есть проблематичные аспекты, о которых не все догадываются и не учитывают, но их учет приведет к более успешному применению геймификации в процессе образовательной деятельности. Наиболее критичны из них следующие:

1. Игровые элементы – не то же самое, что игра. Если перейти эту грань, ученик уйдет в механический игровой процесс и забудет о самом обучении.

2. Геймификация не должна быть самостоятельным модулем. Она должна быть надстройкой над основным продуктом и служить вспомогательным элементом, мягко дополняя основной функционал.

3. У всех элементов геймификации (различные награды, начисление очков и уровни) должна быть четкая логика, которую пользователи понимают и видят в ней смысл. Весь процесс получения отличительных знаков и дальнейшее их преобразование во что-то другое должен быть оправданными и логически продуманными.

4. Награды, знаки отличия должны выдаваться в очень ограниченном количестве, иначе они потеряют свой вес и значимость [9].

Таким образом, применение игровых механик в обучении, наличие элемента соревновательности, награждение очками за успешное выполнение заданий, использование рейтингов обучающихся позволяют организовать обучение на новом уровне, подталкивая к новым успехам, интенсивно мотивируя обучающихся. Игровые технологии вызывают все более значительный интерес у специалистов из различных областей знаний. Их активно используют не только в учебных заведениях, системе повышения квалификации, но и в организациях, на производственных предприятиях при обучении персонала. Игровые методы, с одной сто-

роны, интенсивно способствуют приобретению новых знаний, с другой – компенсируют информационную перегрузку психологическим, эмоциональным и физиологическим отдыхом.

### **Литература**

1. Варенина Л. П. Геймификация в образовании. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-v-obrazovanii> (дата обращения: 30.10.2018).
2. Пожидаева Т. Ф. Игра как технология личностного развития младшего школьника 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук Ростов-на-Дону 2006.
3. Шепелева, Жанна Николаевна диссертация кандидата педагогических наук: 13.00.01 Белгород 2004
4. Гонина О. О., Психология младшего школьного возраста. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [https://psyera.ru/igrovaya-deyatelnost-mladshih-shkolnikov\\_9977.htm](https://psyera.ru/igrovaya-deyatelnost-mladshih-shkolnikov_9977.htm) (дата обращения: 30.10.2018).
5. «Образование и педагог в условиях информационного социума: взгляд из будущего» Режим доступа: Материалы всероссийской научно-практической конференции 22ноября 2016 г. / Дальневосточный федеральный университет, Школа педагогики [Отв. редакторы С. П. Машовец, Н. Б. Москвина]. – Электрон.дан. – Владивосток: Дальневосточный федеральный университет, 2017 г. – Режим доступа: [https://www.dvfu.ru/schools/school\\_of\\_education/e-publications/2017/obrazovanie\\_i\\_pedagog\\_materialy\\_konf\\_2017.pdf](https://www.dvfu.ru/schools/school_of_education/e-publications/2017/obrazovanie_i_pedagog_materialy_konf_2017.pdf) (дата обращения: 30.10.2018).
6. Гудкова В. С., Ячинова С. Н. Модульно-рейтинговая система как средство повышения качества обучения // Молодой ученый. – 2015. – №8. – С. 910-912. – URL <https://moluch.ru/archive/88/17524/> (дата обращения: 22.11.2018).
7. Орлова О. В., Титова В. Н. Геймификация как способ организации обучения // Вестник ТГПУ – 2015. – №9. – С.162. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/geymifikatsiya-kak-sposob-organizatsii-obucheniya/> (дата обращения: 30.10.2018).
8. Мацуца К. И. Некоторые аспекты применения компьютерных игр на уроках информатики. //Режим доступа: <https://infourok.ru/statya-na-temu-nekotorie-aspekti-primeneniya-kompyuternih-igr-na-urokah-informatiki-3132588.html> (дата обращения: 31.10.2018).
9. Куприн А. А. Геймификация // [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uchitel.uss.dvfu.ru/wp-content/uploads/2016/10/Геймофикация.pdf> (дата обращения: 30.10.2018).
10. Пфецер Д. И., Лазутина Д. В. Геймификация и ее влияние на деятельность организации // Журнал ВАК: Управление экономическими системами [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://uecs.ru/instrumentalnii-metody-ekonomiki/item/4387-2017-04-27-07-35-43?pop=1&print=1&tmpl=component> (дата обращения: 30.10.2018).
11. Пуляевская А. Игрофикация или геймификация. //NIT for You [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nitforyou.com/gamification/> (дата обращения: 30.10.2018).
12. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра: введение в интерактивные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 2009

УДК 377

Сайтханова С. А.

## ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ПРАКТИК СТУДЕНТОВ КАК ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫСОККВАЛИФИЦИРОВАННЫХ И ВОСТРЕБОВАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Статья посвящена проблеме организации производственных практик в России. Проведен анализ процесса формирования профессиональных компетенций у студентов вуза в процессе прохождения производственной и учебной практики с позиций российских исследователей. Охарактеризованы примеры способов организации производственных практик студентов в России, Китае и в Индии. Выявлены проблемы в организации практик студентов и предложены рекомендации по решению выявленных проблем.

*Ключевые слова:* производственная практика, высшее профессиональное образование, профессиональные компетенции, WorldSkills, дуальное образование, тьютер.

Производственная практика – это один из немногих видов образовательного процесса, с помощью которого вуз может получить внешнюю независимую оценку компетентности своих студентов. Важной оценочной процедурой, как для студента, так и для вуза, является отзыв руководителя практики от организации [2].

Производственная практика студентов является неотъемлемой частью учебного процесса в сфере высшего профессионального образования, поскольку одних только теоретических знаний недостаточно для формирования необходимых профессиональных компетенций будущих выпускников. Требуется наработка умений и навыков в целях их дальнейшего применения в профессиональной деятельности [4]. А производственная практика проводится именно в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности [1].

Среди требований, предъявляемых к молодым специалистам, выделяются не только фундаментализация их знаний, но и способность к инновациям, расширению сферы деятельности, готовность к постоянному самообучению. Новые повышенные требования предъявляются работодателями к управленческому персоналу: обладание знаниями о новых технологиях, способность пользоваться сложными процедурами принятия решений, готовность к риску, коммуникативные способности, высокая степень гибкости, умение работать с различными системами мотивации, знание людей для выбора сотрудников, умение руководить людьми и т.д.

К указанному выше, необходимо добавить, что производственная практика также является и неотъемлемой частью опыта работы столь необходимого в начале своей профессиональной карьеры. И возможность получить такой опыт еще до окончания университета повышает конкурентоспособность такого специалиста на рынке труда. А также такой опыт профессиональной деятельности необходимо рассматривать и в контексте развития малого бизнеса. Для того, чтобы организовать собственное дело, молодому специалисту для начала необходим опыт работы, который позволяет понять закономерности работы организации, получить навыки управления коллективом, понять основы и взаимосвязи основных бизнес-процессов. Получение такого опыта во время обучения в ВУЗе в дальнейшем позволит молодому специалисту организовать собственное дело сразу после окончания университета [4].

Главными целями производственной практики студентов являются:

1. формирование профессиональных компетенций высококвалифицированных и востребованных специалистов;
2. формирование способностей и приобретение опыта, необходимых для бесперебойной организации производственного процесса;
3. практическое применение теоретических знаний, полученных на лекциях и семинарах;

4. умение работать в коллективе.

Производственная практика направлена на глубокое изучение работы хозяйствующих субъектов, а также приобретение студентами практических навыков и опыта работы в конкретной организации [3].

Исходя из опыта учреждений высшего профессионального образования, можно сделать вывод, что производственная практика студентов на предприятиях зачастую является формальной, необходимые навыки в полном объеме не осваиваются, уделяется недостаточное количество времени для прохождения практики. Также можно отметить неравномерность распределения времени на освоение теоретической и практической базы, т.е. в течение всего учебного процесса студенты посещают лекции и семинары и лишь 2-4 недели занимаются практикой вместо того, чтобы совмещать эти виды учебной деятельности.

Данная система практик применима не ко всем факультетам и институтам высших учебных заведений. К примеру, студенты, обучающиеся на медицинских направлениях, в течении года осваивают и теоретическую базу, и в то же время, посещают различные медицинские учреждения, оказывают медицинские услуги под руководством преподавателей, тем самым нарабатывая навыки. Таким образом, изучив теорию они тут же приступают к практической части своей будущей профессиональной деятельности. Этот способ осуществления практик в вузах является одним из наиболее эффективных для формирования профессиональных навыков и компетенций будущих специалистов. Кроме того, студенты на ранней стадии своего обучения могут определиться, готовы ли они в дальнейшем работать в этой области профессиональной деятельности или же это совсем не их сфера.

Очень многие российские исследователи анализируют процесс формирования профессиональных компетенций у студентов вуза в процессе производственной и учебной практики.

Болдырев С. А. и Медведева Л. М. приводят модель производственной практики студентов государственного университета на примере организации практики на базе реальной компании. Эта группа российских исследователей анализирует процесс подготовки современных специалистов с использованием новых активных форм обучения. Они считают, что для подготовки современных специалистов актуальным является применение активных методов обучения наряду с классическими. Это даст возможность сформировать соответствующим образом компетенции современного специалиста (профессиональные и общекультурные).

Васильев А. Е., Кондратьев П. С. уверены, что обучение в высшем учебном заведении являет собой своеобразную студию командного менеджмента, теория и практика которого должны основываться на эстетическом сознании и ценностной базе будущего специалиста. Командный статус, обретенный будущим менеджером в рамках корпоративной культуры университета, и опыт самоуправления студенческой команды должен переноситься на успешное последующее управление современными организациями. Изменения, происходящие в российской экономике сегодня, должны влиять на правильную подготовку бизнес-ориентированного специалиста.

Эти авторы в своих статьях уделяют огромное внимание особенностям организации производственных практик студентов.

Гуремина Н. В., Коссов А. Ю., Чмырь Ю. Ю. описывают в своих работах особенности и преимущества организации практик бакалавров и магистров в сопровождении тьюторов, что освободило бы большую часть преподавателей от дополнительной нагрузки и дало бы сопровождающему практиканта специализироваться именно на практиках.

Анализ статей российских авторов позволил выявить следующие проблемы в организации практик студентов вузов:

- 1) несовершенные методы обучения;
- 2) несовершенная система обучения студентов на практике;
- 3) отсутствие практического опыта у преподавателей;
- 4) отсутствие эффективных баз для прохождения студенческих практик внутри и за пределами учебных заведений.

Рекомендации по решению выявленных проблем в организации практики в университетах России [5]:

- 1) ответственные за организацию практики структуры вуза должны развивать и внедрять новые методы обучения на практике (активные, интерактивные);
- 2) руководство вузов должно следить, чтобы обучение студентов на практике осуществлялось системно, а не раздроблено и бессвязно, как это случается в современных университетах;
- 3) организаторы практики в вузе совместно с зав. кафедрами должны обеспечить ее сопровождение руководителями-практиками;
- 4) развитие эффективных баз для прохождения студенческих практик внутри и за пределами учебных заведений.

В России существует также ряд примеров реализации лучших практик на федеральном и региональном уровнях: WorldSkills и дуальное образование.

WorldSkills – это международное движение, целью которого является повышение престижа рабочих профессий и развитие профессионального образования путем гармонизации лучших практик и профессиональных стандартов во всем мире посредством организации и проведения конкурсов профессионального мастерства как в каждой отдельной стране, так и во всем мире в целом. Международные чемпионаты WorldSkills International проводятся раз в 2 года. В рамках соревнования представители ряда рабочих и инженерных профессий выполняют практические конкурсные задания по своим специальностям, составленные на основе самых передовых мировых стандартов и оцениваемые лучшими экспертами.

Дуальное образование – вид практико-ориентированного профессионального образования, при котором теоретическая часть подготовки проходит на базе образовательной организации, а практическая – на рабочем месте. Последующее трудоустройство на предприятии позволяет сократить временные издержки на адаптацию молодого специалиста, поскольку он уже знаком с оборудованием конкретного предприятия, его персоналом и знает свой функционал. При этом роль работодателя усиливается и выходит на передний план: предприятия делают заказ образовательным учреждениям на конкретное количество специалистов, создают на своей территории учебные рабочие места для студентов, обеспечивают наставников из числа действующих сотрудников предприятия, а также принимают участие в составлении учебной программы.

Кроме того, немаловажной проблемой в сфере организации практик является уровень подготовки педагогов. В большинстве случаев у преподавателей высших учебных заведений отсутствует практический опыт в своей же области, по которой они читают дисциплины и реализуют учебные программы. К примеру многие педагоги, преподающие дисциплины, связанные с экономической сферой или сферой управления, никогда не имели реального опыта создания бизнес-планов, формирования финансовых документов или опыта управления сотрудниками.

В Китае к лучшим практикам профессионального образования относится разработка стандартов для преподавателей. Существуют строгие правила по соответствию международным стандартам педагогов. Согласно этим требованиям, преподаватели должны проходить практику в различных отраслях каждый год в течение месяца, либо в течение двух месяцев каждые два года.

В Индии для подготовки квалифицированных и компетентных специалистов занимаются вовлечением частных компаний в образовательный процесс. К примеру, компания Hero MotoCorp основала собственный университет для подготовки «сбалансированных лидеров». Основная задача программы университета – это образование, ориентированное на освоение практических навыков и быстрое дальнейшее трудоустройство. По словам эксперта Дипака Бура, «является замечательным примером организации образовательного процесса совместно с крупным бизнесом» [7].

В Австралии одним из примеров лучших практик студентов являются стажировки колледжа Эдит Коуэн. В ходе этих стажировок учащиеся колледжа приобретают ценные навыки практической работы, повышают свою профессиональную пригодность, за счет чего, выходя на рынок труда по завершении обучения, они оказываются в выигрышном положении по сравнению со своими сверстниками.

Что входит в программу стажировки [6]:

- 1) до 12 недель производственной практики на одном из австралийских предприятий под руководством опытных специалистов. Здесь закладываются основы будущей карьеры и формируются связи в профессиональной среде;
- 2) три трехчасовых подготовительных тренинга, цель которых – вооружить учащихся навыками, необходимыми для трудоустройства;
- 3) предоставление доступа к инструментарию, помогающему составить выгодное резюме.

С быстрым развитием общества у работодателей появляются более высокие требования к студентам. Чтобы лучше адаптироваться к быстро меняющейся окружающей среде, быть востребованными в сфере занятости, студенты должны получить прочную практическую базу на занятиях в вузах. Улучшение практических навыков выпускников вузов в ходе прохождения производственной практики дает им возможность более легко трудоустроиться на предприятиях и быть конкурентоспособными специалистам на рынке труда. Кроме того, через производственную практику вуз не только закрепляет своих людей на фирмах, но может и получать обратную связь об уровне и пробелах в подготовке своих выпускников.

Перед системой высшего образования и подготовки кадров каждой страны стоят свои проблемы и задачи, обусловленные социально-экономическим контекстом внутри стран. Перед Индией и Китаем, например, стоит важная задача трудоустройства большого количества молодежи. В России – создание эффективной практической базы в вузах для формирования профессиональных компетенций специалистов, конкурентоспособных на рынке труда. В то же время существуют и общие проблемы, опыт решения которых будет полезен многим странам. К таким проблемам можно отнести: слабую связь системы подготовки кадров с потребностями отраслей экономики; дефицит качественной учебной инфраструктуры; несоответствие национальных стандартов образования и подготовки кадров международным. Обмен опытом в части решения данных проблем может позволить преодолеть их наиболее эффективно.

## Литература

1. Приказ об утверждении Положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования [Зарегистрирован Минюстом России 18.12.2015 г.] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2015. – № 1383.
2. Грачева И. В. Особенности проведения и организации производственной практики на предприятиях среднего и малого бизнеса / И. В. Грачева // Организация производственных практик в вузе: проблемы и перспективы (материалы первой международной научно-практической конференции). – Владимир: ВГУ, 2010. – 290 с.
3. Кanzaфарова М. М. Практика на предприятии: общие основы/ М. М. Кanzaфарова // Производственная практика, проблемы и перспективы (материалы пятой научно-практической конференции). – Нижневартовск: Изд-во НГГУ, 2009. – 108 с.
4. Пахомова Е. О. Проблема организации производственной практики студентов / Е. О. Пахомова, Д. А. Большанина.
5. Чмырь Ю. Ю. Проблемы прохождения студенческих практик в ведущих вузах Китая и России / Ю. Ю. Чмырь, Н. В. Гуремина, Чжан Вэньхуэй // Креативная экономика. – 2017. – № 9. – С. 1057-1066.
6. Колледж Эдит Коуэн [Электронный ресурс] // Hotcourses Russia. URL: <https://www.hotcourses.ru/study/australia/school-college-university/edith-cowan-college/115967/international.html>



7. Краткий сборник лучших практик подготовки кадров стран БРИКС [Электронный ресурс] // АНО «Агентство стратегических инициатив по продвижению новых проектов». URL: <https://asi.ru/staffing/brics>.

УДК 37

*Славитыч Е. А.*

## ПРОБЛЕМЫ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧРЕЖДЕНИИ

Если взглянуть на современную школу, то чаще всего можно увидеть устоявшийся педагогический коллектив, члены которого работают в школе уже не первый десяток лет. Если вы и заметите молодого специалиста, то это либо новоиспеченный работник, либо от-важный смельчак.

*Ключевые слова:* молодые специалисты, старение школы, подъемные выплаты.

Самая главная проблема в образовании, стоящая перед образовательными учреждениями сегодня старение школы. Тенденция к старению учительских кадров началась ещё в 90-х и продолжается до сих пор. Тогда – в 90-е – был потерян престиж профессии, который так и не вернулся.

В понятие «престиж» невозможно вкладывать только тягу к преподаванию, неподдельный интерес к детям, порыв души – быть учителем, миссию – закладывать в школьников фундамент знаний. Всё это значимо, но не менее важно чувствовать, что твою работу по заслугам оценивает государство. Это оценка должна выражаться в достойной заработной плате, возможности приобретения собственного жилья, стабильном материальном благополучии.

Как удержать в школе молодого специалиста? Конкурс в педагогические вузы не падает, но мало выпускников идет работать в школу. Из школы уходят, бегут учителя. Но известно, если свежий поток не поступает, отрасль умирает.

Почему молодые специалисты не идут в школу?

**Финансовый вопрос.** В школе мало платят. Аргумент более чем веский. Но если бы материальная сторона вопроса была единственной, это было бы полбеды. Существует большое количество людей, которые отдают приоритет получаемому удовольствию от работы, и ради этого готовы жить не на самую большую зарплату. Сейчас средняя зарплата начинающих учителей, с учетом надбавки, которую получают все молодые специалисты в течение 3-х лет, составляет около 21 тысячи рублей. Из окружного бюджета молодым учителям также выплачивают подъемные – единовременное пособие. Это не все меры, которые принимаются для того, чтобы вакансий педагогов в городе стало меньше. Например, к работе могут привлечь пятикурсников Сургутского педуниверситета.

В этом году из стен СурГПУ вышло 130 педагогов. Все они могут работать учителями и воспитателями, однако хочет этого далеко не каждый. В педуниверситете надеются, через несколько лет вакансий будет меньше. Однако изменится ли ситуация с повышением зарплаты – неизвестно. Ведь сколько бы учителя не получали, те, у кого нет призвания, в школе все равно надолго не задержатся.

Молодой учитель, по сравнению с многими другими специалистами, находится в более выгодном положении.

Согласно трудовому законодательству, у педагогических работников сокращенная рабочая неделя – 36 ч. Из них непосредственно на аудиторские занятия (уроки) приходится только половина – 18 ч. Остальное время тратится на выполнение внеаудиторной нагрузки и подготовку к занятиям.

Что касается длительности рабочего дня, то она не фиксирована и может быть разной, в зависимости от особенностей учебного процесса в конкретной школе.

Полагается педагогам и удлиненный отпуск. Его продолжительность составляет от 42 до 56 дней. В силу специфики работы предоставляется он не в течение всего года, а летом. Впрочем, по договоренности с руководителем школы, часть отпуска можно взять и в иное, каникулярное, время. Или получить компенсацию в виде денежной выплаты за часть отпуска, превышающую стандартные 28 дней.

В течение одного года с даты выпуска, молодой специалист может быть принят на работу без испытательного срока. Но только в том случае, если идет работать в школу по специальности.

Рассмотрим структуру зарплаты молодого специалиста-учителя в 2018-2019 году.

Базовая ее часть зависит от размера нагрузки (ставки), педагогического стажа и уровня образования. Понятно, что у молодого специалиста, только что получившего диплом, она будет невелика. Однако, есть ряд способов увеличить итоговую сумму за счет стимулирующей части.

В нее входят доплаты:

- за классное руководство;
- за совмещение нескольких предметов;
- за режим работы (например, в две смены);
- за выполнение общественной нагрузки;
- за работу в спецклассах и т. д.

Кроме того, для педагога возможно и совместительство. Но общее количество аудиторных часов при этом не должно превышать 30.

Учителя, в том числе молодые, могут участвовать в реализации различных платных услуг на базе своей школы. Это также позволит увеличить размер заработной платы.

Как правило, поддержка молодых педагогов предусматривается в следующих формах:

- подъемные выплаты;
- льготы при оформлении ипотеки;
- помощь в обеспечении жильем.

Единовременная выплата социальной поддержки (подъемные выплаты) молодым специалистам предоставляется один раз по основному месту работы не ранее чем через шесть месяцев и не позднее одного года с момента заключения трудового договора (дополнительного соглашения к трудовому договору) по полученной специальности.

Размер единовременной выплаты социальной поддержки молодым специалистам составляет два месячных фонда оплаты труда по основной занимаемой должности.

Для целей настоящего решения Думы города Сургута молодым специалистом считается лицо:

- 1) в возрасте до 30 лет (включительно);
- 2) являющееся выпускником организации среднего или высшего профессионального образования, имеющей государственную аккредитацию;
- 3) получившее образование по очной форме обучения;
- 4) заключившее трудовой договор (дополнительное соглашение к трудовому договору) по полученной специальности впервые, вступившее в трудовые отношения в течение года после получения диплома, не считая периодов прохождения срочной военной службы в армии, отпуска по беременности и родам, отпуска по уходу за ребёнком до достижения им возраста трёх лет, периода ухода неработающего выпускника образовательного учреждения (матери, отца) за ребёнком до достижения им возраста трёх лет.

Ипотека.

Для молодых учителей ряд банков предусматривает льготные условия при оформлении кредитов на покупку жилья. Вместо 12-14% годовых, им предлагается ипотека со ставкой от 8,5%.

Но для того, чтобы получить такой кредит, необходимо отвечать ряду условий:

- возраст до 35 лет;

- работа именно в государственном учреждении;
- трудовой договор не менее, чем на 3 года;
- стаж работы по специальности не менее 3 лет и не менее года на последнем месте;
- достаточный для погашения кредита доход;
- внесение начального взноса не менее 10% от стоимости жилья.

Обеспечение жильем.

Ряд регионов готов помочь молодым специалистам-учителям и в обеспечении их жильем. Чаще всего дом или служебная квартира предоставляются в сельской местности. До тех пор, пока учитель трудится на своей должности, он имеет право ей пользоваться.

Иногда такое жилье предоставляется с правом последующего его выкупа по льготной цене.

**Большой объем школьной документации.** Несмотря на появление компьютеров и упрощение передачи информации, бумажной волокиты с каждым годом становится все больше. Для выпускника вуза необходимость каждый свой шаг подтверждать соответствующим документом становится неприятным открытием. В итоге весь первый год он с головой погружается в документацию, что отнимает все его свободное от обучения детей время. Ошибки на этом пути неизбежны, однако не каждый справляется с подобной нагрузкой. Как итог – молодой учитель увольняется, потому что вознаграждение за такие труды кажется несправедливым.

**Неумение держать класс.** Каждое новое поколение значительно отличается от предыдущего – если лет 40 назад авторитет учителя был непререкаем, теперь фокус сместился на детский коллектив. Учитель не только должен с большим уважением относиться к ребенку, он не имеет права сделать ему внушение без негативных последствий для себя. В итоге далеко не каждому учителю удастся научиться держать класс на собственном авторитете.

Нужно огромное количество энергии, быстрая реакция, тонкое знание детской психологии, а этого у молодого специалиста нет и быть не может. И если он не готов тратить время и нервы на получение драгоценного опыта, путь в школу ему заказан. Государство на самом высоком уровне пытается решить эту проблему. В настоящее время в Госдуме разрабатывается законопроект, который призван повысить авторитет учителя в глазах учеников и их родителей. В частности, за оскорбление учителя предполагается административная и даже уголовная ответственность.

**Лишние хлопоты.** На молодого учителя опытные коллеги стараются скинуть всю ту работу, которую делать кому-то надо, но тратить на это свое время не хочется: проведение праздников, оформление стенгазет, классная работа. К последнему он точно не готов, особенно, если директор и администрация не оказывают ему всестороннюю поддержку. Итак, идя на работу в школу, выпускник педагогического вуза зачастую просто не представляет, с чем ему придется столкнуться, именно поэтому происходит конфликт ожиданий с реальностью, в результате чего молодой учитель покидает стены школы.

## Литература

1. Статья «Проблемы адаптации молодого педагога», Е. С. Данилюк (<http://nsportal.ru/shkola/administrirovaniye-shkoly/library/2013/09/23/problemy-adaptatsii-molodogo-pedagoga>)
2. Адаптация молодых специалистов в образовательном учреждении, Локтина Ю. А., ([http://www.school639.spb.ru/pub/Loktina/st\\_08.pdf](http://www.school639.spb.ru/pub/Loktina/st_08.pdf))

УДК 37.072

*Толмачева Е. О.*

## **НАСТАВНИЧЕСТВО КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ**

В статье наставничество рассматривается как необходимый элемент в организации системы сопровождения молодого педагога в условиях общеобразовательной школы, способствующий решению ряда задач, основными из которых выступают обучение, адаптация, профессиональное самосовершенствование и саморазвитие молодого педагога. Определена содержательная составляющая личности педагога-наставника.

*Ключевые слова:* деятельность, наставничество, наставник, молодой педагог, профессиональная компетентность.

Наставничество в нашей стране имеет богатую историю. В течении долгого времени институт наставничества активно и результативно функционировал в нашей стране, способствуя развитию профессиональной мотивации сотрудников. Тем не менее, несмотря на высокую популярность наставничества, был период, когда о важной роли наставника стали забывать.

Возрождение института наставничества на современном этапе развития общества очень важная и актуальная задача. Под наставничеством в образовании мы будем понимать – развитие и совершенствование профессиональных компетенций у молодых педагогов на рабочем месте опытным, авторитетным, высококвалифицированным педагогом.

В качестве примера автор статьи представит опыт организации наставничества в МБОУ НШ «Прогимназия».

Под молодым педагогом мы будем понимать специалиста, получившего диплом государственного образца, трудоустроившегося в образовательную организацию в течение года после завершения обучения, в возрасте до 35 лет.

Профессиональное становление молодого педагога – сложный, многогранный процесс, где недостаточно обладать широким спектром теоретических знаний, которые начинающие педагоги получают по окончании ВУЗа, совершенствование личностных качеств, таких ответственность, умение работать в команде, стрессоустойчивость, умение грамотно управлять временем и др., а также формирование и совершенствование профессиональных компетенций.

Под профессиональной компетентностью мы будем понимать совокупность профессиональных и личностных характеристик, способствующих осуществлению педагогической деятельности на качественно высоком уровне.

Молодые педагоги МБОУ НШ «Прогимназии» в по результатам опроса испытывают серьезные затруднения по следующим вопросам:

- ведение школьной документации;
- разработка рабочих программ;
- организация эффективного взаимодействия с родителями (законными представителями обучающихся и др.

Таким образом, роль наставника в профессиональном становлении педагога сложно переоценить.

Задача наставника представляет собой помощь молодому педагогу реализовать себя, совершенствовать профессионально значимые качества. К педагогу-наставнику предъявляются особые требования. Педагог-наставник – это учитель способный мобильно реагировать на вызовы времени адекватными конструктивными действиями. Педагог-наставник, высококвалифицированный специалист, способный не только способствовать развитию молодых

педагогов, как было отмечено в статье ранее, но и способный передать и социальный жизненный опыт.

В МБОУ НШ «Прогимназия» приказом директора за каждым молодым педагогом закреплен наставник.

В школе результативно реализуется план работы с молодыми педагогами, цель которого – создание организационно-методических условий для успешной профессиональной и личностной адаптации молодого педагога в условиях общеобразовательной школы.

В виду разнообразия различных форм работы с молодыми педагогами наиболее эффективной на наш взгляд является «круглый стол с молодыми педагогами», которое позволяет обозначить возникающие в работе затруднения, но сразу спроектировать алгоритм решения. В работе круглого стола принимают участие педагоги-наставники, администрация школы, «бывшие» молодые педагоги, представители управляющего совета.

Также результативны в работе с молодыми педагогами и такие формы работы как групповые и индивидуальные консультации, педагогические семинары, деловые игры.

Применение кейс-технологии в работе с молодыми специалистами способствует развитию профессиональных компетенций, проектированию нестандартных решений.

Наставничество должно стимулировать потребности молодого педагога в непрерывном саморазвитии, способствовать его личностной и профессиональной самореализации, повышению мотивации.

Результаты анкетирования молодых педагогов, проведенного в МБОУ НШ «Прогимназия», выявили следующее:

- 100% молодых педагогов считают, что наставник им просто необходим, систематическое общение с наставником мотивирует к профессиональному самосовершенствованию;
- 98% молодых педагогов получают от своих наставников консультации по необходимым вопросам организации профессиональной деятельности.

Высокий обучающий и адаптационный потенциал наставничества и его эффективность объясняются тем, что:

- этот метод адаптации специалиста предполагает гибкость в организации: нет набора правил и требований, может реализовываться в различных ситуациях различными методами;
- в основе наставничества – взаимодействие, ценностно-ориентированная мотивация обоих субъектов, взаимный интерес;
- этот метод адаптации к профессии может осуществляться на любом этапе профессиональной карьеры и совершенно необходим молодым педагогам;
- наставничество направлено на становление и повышение профессионализма;
- это одна из эффективных форм профессионального обучения, имеющая четкую рефлексивную составляющую;
- наставник может координировать, стимулировать адаптационный процесс, управлять им, используя дополнительно любые другие методы обучения.

Перечисленные критерии подтверждают значимость этого метода профессионального становления педагога, его действенность и образовательную ценность.

Подводя итог выше сказанному – грамотно сформированная и функционирующая система наставничества позволяет администрации школы добиться нижеуказанных эффектов:

- 1) уменьшение текучести персонала за счет усиления профессиональной составляющей мотивации и предоставления дополнительных возможностей для роста профессионального статуса;
- 2) увеличение профессионального уровня и навыков всех без исключения специалистов, которые вовлечены в систему наставничества, включая самого наставника;
- 3) предоставление опытным педагогам возможностей для карьерного повышения в горизонтальном и вертикальном направлениях;
- 4) уменьшение риска профессионального выгорания наиболее опытных педагогов, носителей навыков, знаний;

5) укрепление профессионального сотрудничества.

Таким образом, наставничество выступает эффективным инструментом управления школы, способным обеспечить высокую адаптацию и совершенствование профессиональных компетенций молодых педагогов.

### Литература

1. Вершловский С. Г. Особенности профессионального становления молодого учителя // Советская педагогика. 2014. №4. С. 76-84.
2. Дудина Е. А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. №1. С. 49-61.
3. Игнатъева Д. А. Роль наставника в профессиональной деятельности молодого педагога // Инновационные тенденции развития системы образования: материалы V Международной научно-практической конференции (Чебоксары, 5 февр. 2016 г.) / редколлегия: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. С. 9093. ISBN 978-5-9907548-6-7.
4. Круглова И. В. Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: дис. канд. пед. наук. М., 2007. 178с.
5. Осипова Т. Ю. Функциональные векторы педагогического наставничества // Концепт. 2015. №03. С.1-9.
6. Полетаева Н. М., Лукина Л. Е. Роль наставника как одной из наиболее эффективных форм управления знаниями в развитии кадрового потенциала региональной системы образования // XIX Царскосельские чтения: материалы международной научной конференции / под общей редакцией В.Н. Скворцова; Л. М. Кобрина. СПб., 2015. Т. 2. С.109-115.

УДК 159.9.07

*Толмачёва Е. О.*

### МОТИВАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНИРУЮЩИЙ ФАКТОР РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Мотивация обучающихся является одной из важнейших проблем современного образования, так как именно она определяет активную позицию ребёнка в обучении и личностном развитии, а также способствует повышению качества образования. Создание мотивирующей среды на уроке способствует активности обучающегося, снижая уровень регуляции психической нагрузки на организм и психику ребёнка до оптимального.

*Ключевые слова:* мотивация, учебная деятельность, качество образования, школьники, психическая нагрузка.

**Введение.** Мотивация обучающихся начальных классов считается одной из трудностей современного образования, так как именно непосредственно она детерминирует активность детей в обучении и индивидуально-психологическом развитии, влияет на продуктивность и качества образования. Формирование мотивационной среды для обучающихся детей начальной школы означает наполнение образовательного пространства и самого образовательного процесса мотивирующими факторами, которые стимулируют познавательную,

творческую активность субъектов учебной деятельности и которые обеспечивают интерес и удовлетворённость обучения. Мотивация в учебном процессе обуславливается единым рядом условий: системой образования, формированием образовательного процесса, индивидуальными особенностями школьника и педагога, их интерактивным общением, особенностью учебного предмета. Контроль и диагностика степени формирования мотивации в обучении позволяет педагогу корректировать множество трудностей и проблем в учебно-воспитательном процессе. Одна из проблем современной начальной школы большой объём информации, которую ребёнку надо усвоить в короткий промежуток времени. И как следствие возникают эмоциональные переживания, повышения волевых усилий, интеллектуальная напряжённость, которые обуславливают уровень влияния психической нагрузки на продуктивность и качество образования.

Повышение качества образования – одна из центральных проблем современной педагогической науки и практики, его повышение достигается за счет различных факторов, главным из которых является работа с большим объемом информации. В связи, с чем все чаще мы говорим не просто о значительной нагрузке на обучающихся, а уже о перегрузке.

Каждый педагог хочет видеть своего ученика успешно осваивающим учебную программу. А для этого в первую очередь у ребенка должно возникнуть желание, потребности, т. е. должна быть сформирована мотивация учебной деятельности.

**Целью** исследования является обследование мотивации детей начальной школы (1-4 классы) как основного детерминирующего фактора регуляции психической нагрузки в условиях образовательного процесса.

**Методы исследования.** Теоретический анализ, обобщение, сравнение, анкетирование, беседа, наблюдение, экспертная оценка, качественно-количественные методы.

**Результаты и их обсуждение.** В младшем школьном возрасте отмечаются как позитивные, так и негативные (в плане учебной деятельности) мотивационные особенности. Позитивные особенности: общее положительное отношение к школе, повышенная любознательность; широта, интенсивность познавательной потребности; открытость, доверчивость, вера в авторитет учителя, готовность выполнять задания. Негативные особенности: неустойчивость интересов (они быстро угасают и не возобновляются, требуют постоянной поддержки); слабая осознанность мотивов.

Общая линия развития мотивации: от интереса к внешней стороне пребывания в школе, к первым результатам своей деятельности и далее – к самим способам добывания знания. Социальные мотивы развиваются от общего недифференцированного понимания значимости школы к пониманию реальных причин необходимости школьного обучения. В целом к концу младшего школьного возраста положительное отношение к учению снижается, возникает «мотивационный вакуум».

Это подтверждается результатами диагностики (анкета «Оценка уровня школьной мотивации Н. Г. Лускановой») [8, с. 21]. Было опрошено 845 обучающихся 1-4-х классов муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения начальной школы «Прогимназия».

Высокий уровень школьной мотивации по методике Лускановой Н. Г. составил в первых классах из 232 испытуемых – 78%, во вторых классах из 208 продиагностированных обучающихся – 76%, в третьих классах из 190 обучающихся высокий уровень школьной мотивации имеют 63%, в 4-х классах из 215 обучающихся всего лишь – 32%.

Экспертные оценки (учителя, классный руководитель) по методике Яковлева Б. П. «Психическая нагрузка» показали, что у учащихся начальной школы высокая мотивация к учебной деятельности может способствовать снижению уровня регуляции психической нагрузки [10, с. 3].

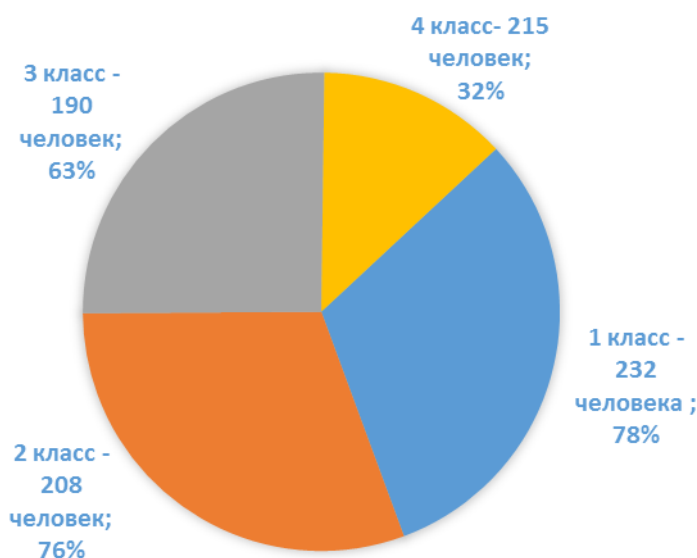


Рис. Процентная диаграмма школьной мотивации с 1 по 4 классы

Причины влияния высокого уровня психической нагрузки на психические проявления школьников, которые зависят от учителя [2, с. 120]:

- неверный отбор учебного материала, который вызывает перегрузку обучающихся;
- не обладает педагог современными способами преподавания и их наилучшим сочетанием;
- неумение создавать благоприятные взаимоотношения с обучающимися и формировать взаимодействия учеников друг с другом;
- особенности личности педагога.

Факторами высокого уровня регуляции психической нагрузки, которые зависят от ребенка [7, с. 20]:

- низкая степень знаний;
- несформированность учебного процесса;
- плохие отношения с классом.

Существуют признаки, указывающие на то, что уровень психической нагрузки школьника понижен:

- ребенок не сосредоточен;
- по вечерам ребенок не может быстро заснуть, а днем ощущает сонливость;
- плохой аппетит у ребенка, он худеет;
- школьник становится возбужденным, у него наблюдается частые смены настроения;
- у ребенка болит голова и иногда поднимается артериальное давление.

**Заключение.** Исследование детей начальной школы (1-4 классов) показало, что уровень влияния психической нагрузки на качество образования во многом зависит от детерминирующих факторов силы мотивации к учебной деятельности.

### Литература

1. Абрамова Г. С. Практикум по возрастной психологии: Уч. пос. для студентов. Академия. 2016. – 225 с.
2. Богоявленская Д. Б. Психология творческих способностей. – М.: Педагогика, 2017. – 204 с.
3. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: ЭКСМО, 2015.
4. Дарвиш О. Б. Возрастная психология: учеб. пос. для вузов по спец. – М.: Владос – Пресс, 2016. – 356 с.
5. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2016. – 352 с.



6. Маркова А. К. Мотивация учения и ее воспитание у школьников. 2017. – 302 с.
7. Педагогическая антропология. Методическое руководство к изучению учебного курса [Электронный ресурс] : учебно-методическое пособие / Р. С. Мардашова.: 2018. – 49 с.
8. Методы исследования детей с трудностями в обучении : учебно-методическое пособие / Н. Г. Лусканова. – Москва : Фолиум, 1999. – 32 с.
9. Взаимосвязь мотивации и эмоций в физкультурно-спортивной деятельности. Яковлев Б. П., Бабушкин Г. Д., Бабушкин Е. Г., Усаева Н. Р. Теория и практика физической культуры. 2014. №2. С. 87-89.
10. Теоретические аспекты исследования психической нагрузки в условиях учебной деятельности. Яковлев Б. П., Литовченко О. Г. Alma mater (вестник высшей школы). 2005. № 6. С. 3-6.

УДК 372.893

*Хохлова Е. В.*

### **КРИПТОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ НА УРОКАХ ИСТОРИИ**

В статье рассматриваются базовые понятия криптологии, исследуется влияние криптографии и криптоанализа на познавательный интерес школьников на примере внедрения практики шифрования в учебный процесс для учащихся 5-7 классов МБОУ СОШ № 3 г. Сургута. Также в статье приведены теоретические основы понятия «познавательный интерес», указана степень изученности вопроса.

*Ключевые слова:* тайнопись, криптография, игровые формы обучения, мотивация, познавательный интерес, преподавание истории в школе.

*«Учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к овладению знаниями. Приохотить ребенка к учению гораздо более достойная задача, чем приневолить»*

*К. Д. Ушинский*

В ходе подготовки к ВПР-2018 по обществознанию в 6-ых классах (2017-2018 уч. г.) в демонстрационных КИМах был представлен вопрос об отношении учащихся к учебным предметам с предложением обосновать свой ответ. 42% учащихся ответили, что наиболее сложным учебным предметом, на их взгляд является история (при том, наличие познавательного интереса в целом к школе оставляет желать лучшего). После этого мною было проведено анкетирование учащихся 5-9 классов на выявление уровня познавательных интересов школьников. Оказывается, что интерес к истории как к учебной дисциплине уменьшается пропорционально ступени обучения – чем старше класс, тем меньше интерес и тем сложнее кажется предмет. Из сложностей, с которыми сталкиваются учащиеся на уроках истории и в ходе самостоятельной работы по предмету называются избыток дат, сложных для запоминания, сухость материала, его сложность для восприятия учащимися и др. События, изучаемые на уроках истории давно канули в лету и детям не интересно слушать про то, что было сотни, а то и тысячи лет назад. Современные, в большинстве своём ИКТ-компетентные дети избалованы избытком информации в Интернете. Они сосредоточены на получении чувственных удовольствий от супергеройских фильмов, компьютерных игр, «музыкальных» шоу, телепрограмм. Всё своё свободное время они проводят в социальных сетях. В таких неравных условиях школе становится всё сложнее противостоять в неравной схватке за любо-

знательную активность детей. Эта проблема приобретает особенно важное значение именно сейчас, когда мы стоим на пороге «Четвёртой промышленной революции» (по Кондакову) и непроизвольно наблюдаем, как происходит смена парадигм того, как мы работаем и общаемся, самовыражаемся, получаем информацию и развлекаемся [3]. В связи с высокими темпами развития и совершенствования науки и техники, потребностью общества в образованных людях, способных быстро ориентироваться в обстановке и самостоятельно мыслить педагогическое сообщество обязано постоянно находить новые средства в борьбе за формирование нашего человеческого капитала. Выполнение такого рода задач возможно только в условиях активного обучения, стимулирующего мыслительную деятельность учащихся. Активное обучение, которое осуществляется с помощью активных методов, способствует формированию познавательного интереса к приобретению знаний и учебной деятельности [6].

Таким образом, специфика интересов современного подрастающего поколения и социальный заказ самого общества диктуют нам, педагогам, свои условия, которые мы обязаны учитывать в своей профессиональной педагогической деятельности и на фоне наблюдаемой тенденции к спаду познавательной активности учащихся ребром встаёт вопрос мотивации.

Познавательные интересы в становлении личности играют роль ценных мотивов деятельности, а при определённых условиях могут стать чертой личности и обнаруживают себя в любознательности, пытливости, в постоянной и неистощимой жажде знаний.

Проблема формирования интереса широко рассмотрена в историко-педагогической литературе, в том числе и в теории школьного образования. Вопросом познавательной активности и интересов детей занимались такие исследователи как Беляев М. Ф., Божович Я. И., Щукина Г. И., Л. Н. Толстой, Радищев, Чернышевский Н. Г. и Добролюбова Н. А., Ушинский К. Д., Каптерев П. Ф., Крупская Н. К., Пидкасистый П. И., Горячев Б. В., Писарев, Белинский, А. И. Герцен, Н. И. Новикова, И. И. Бецкой, Ф. И. Янкович, Дистервег, Ж. Ж. Руссо, Д. Локк и др.

Родоначальником научного подхода к проблеме познавательного интереса следует считать Я.А. Коменского, который писал в «Великой дидактике», что «... нужно прежде всего возбудить у школьников серьёзную любовь к предмету, доказав его превосходство, приятность» [1].

Данная проблема отражена также в работах И.Г. Песталоцци [6], отмечающего, что школа должна организовать многостороннюю деятельность детей, развивающую их «ум, сердце и руки», опираясь на стойкие познавательные интересы.

Таким образом, значимость познавательного интереса осознавали ещё классики зарубежной и русской педагогики. Они считали познавательный интерес важнейшим средством привития любви к познанию, выступали за использование элементов занимательности, игры в обучении. Интерес, являясь стимулом овладения знаниями об окружающем мире, обогащает личность, воспитывает её. Для развития интереса необходимы наглядность, эвристика, повторение уроков с новой точки зрения, разнообразие видов, методов, форм, способов и приемов преподавания. Интерес – это условие успешного обучения, помогающее школьнику преодолевать трудности учения, доставляя удовольствие, возбуждая внимание.

Таким образом, осознавая всю значимость активизации познавательного интереса учащихся современный учитель находится в процессе постоянного поиска средств его пробуждения и усиления. В арсенале педагога школы XXI в. имеется большое количество таких средств (кластеры, синквейны, кроссворды, познавательные и развивающие игры, фишбоуны, виртуальные экскурсии и т. д.). Но природа маленького человека такова, что чтобы удерживать его интерес на оптимальном уровне, из урока в урок, его нужно постоянно подогревать новыми изысканиями.

Президент РФ В. В. Путин видит развитие образование по следующему пути:

*«... намереныкратно увеличить выпуск специалистов в сфере цифровой экономики, а, по сути, нам предстоит решить более широкую задачу, задачу национального уровня – добиться всеобщей цифровой грамотности. Для этого следует серьёзно усовершенствовать*

систему образования на всех уровнях: от школы до высших учебных заведений. И конечно, развернуть программы обучения для людей самых разных возрастов.»

В.В. Путин ПМЭФ-2017

В этой связи перед нами предстают новые задачи, призванные быть решёнными современной школой:

- подготовить обучающихся к успешной жизни и деятельности в условиях цифровой экономики;
- сформировать личность гражданина России;
- сформировать навыки и компетенции XXI века, готовность к успешной деятельности в условиях сложности и неопределенности.

Первое поколение, для которого технологическая среда и виртуальная реальность – естественная среда обитания. Впервые в истории более грамотно и опытно, чем старшее поколение, в обращении с новыми технологиями. Сегодняшний первоклассник, поступив в институт, будет уже жить в Интернете вещей. В возрасте 30-35 лет – в эпоху нейронета и оцифровки сознания человека [2].

В связи с этим очень важно развивать у учащихся цифровое, алгоритмическое и критическое мышление, умение анализировать информацию и понимать различные формы её представления. При этом развитие мышления обязательно должно строиться на познавательной активности самих учащихся как значимом мотиве их учебно-развивающей деятельности.

Одним из таких средств развития может выступать криптология.

Криптология (от др.-греч. «скрытый» и «слово») – наука, занимающаяся методами шифрования и дешифрования. Криптология состоит из двух частей – криптографии и криптоанализа. Криптография занимается поиском и исследованием математических методов преобразования информации. Сфера интересов криптоанализа – исследование возможности расшифровывания информации без знания ключей.

О важности сохранения информации в тайне знали уже в древние времена, когда с появлением письменности появилась и опасность прочтения ее нежелательными лицами.

Один из способов защиты информации заключался в преобразовании смыслового текста в некий набор хаотических знаков (или букв алфавита). Получатель данного донесения имел возможность преобразовать его в то же самое осмысленное сообщение, если обладал ключом к его построению. Этот способ защиты информации называется криптографическим. Криптография – слово греческое и в переводе означает «тайнопись». По утверждению ряда специалистов криптография по возрасту – ровесник египетских пирамид. В документах древних цивилизаций – Индии, Египта, Месопотамии – есть сведения о системах и способах составления шифрованных писем.

Наиболее полные и достоверные сведения о шифрах относятся к Древней Греции.

Основное понятие криптографии – шифр (от арабского «цифра»; арабы первыми стали заменять буквы на цифры с целью защиты исходного текста). Секретный элемент шифра, недоступный посторонним, называется ключом шифра. Как правило, в древние времена использовались так называемые шифры замены и шифры перестановки.

Историческим примером шифра замены является шифр Цезаря (I век до н. э.), описанный историком Древнего Рима Светонием. Гай Юлий Цезарь использовал в своей переписке шифр собственного изобретения. Применительно к современному русскому языку он состоял в следующем. Выписывался алфавит: А, Б, В, Г, Д, Е, ...; затем под ним выписывался тот же алфавит, но со сдвигом на 3 буквы влево.

Таким образом, можно утверждать, что основы криптологии были заложены еще в древности и, естественно, после многовекового развития нашли широкое применение в современной жизни.

В качестве информации, подлежащей шифрованию и дешифрованию, рассматриваются тексты, построенные на некотором алфавите. Под этими терминами понимается следующее.

*Алфавит* – конечное множество используемых для кодирования информации знаков.

*Текст* – упорядоченный набор из элементов алфавита.

*Шифрование* – преобразовательный процесс: исходный текст, который носит также название открытого текста, заменяется шифрованным текстом.

*Дешифрование* – обратный шифрованию процесс. На основе ключа шифрованный текст преобразуется в исходный.

*Ключ* – информация, необходимая для беспрепятственного шифрования и дешифрования текстов. Обычно ключ представляет собой последовательный ряд букв алфавита.

Криптосистемы разделяются на симметричные и с открытым ключом.

В симметричных криптосистемах и для шифрования, и для дешифрования используется один и тот же ключ.

В системах с открытым ключом используются два ключа – открытый и закрытый, которые математически связаны друг с другом. Информация шифруется с помощью открытого ключа, который доступен всем желающим, а расшифровывается с помощью закрытого ключа, известного только получателю сообщения.

*Криптостойкостью* называется характеристика шифра, определяющая его стойкость к дешифрованию без знания ключа (т. е. криптоанализу). Имеется несколько показателей криптостойкости, среди которых:

- количество всех возможных ключей;
- среднее время, необходимое для криптоанализа.

Способы кодирования информации:

- Числовой – с помощью чисел.
- Символьный – с помощью символов того же алфавита, что и исходный текст.
- Графический – с помощью рисунков или значков.

Методы шифрования активно используются на уроках информатики в основной школе. Идея использования элементов криптологии на уроках истории нова и увлекательна как для самих учащихся, так и для учителя, заинтересованного в разнообразии дидактических средств и способов повышения познавательного интереса своих учеников. Интересна в этом направлении работа действующего педагога дополнительного образования МБОУ ДО «Дворец детского и юношеского творчества имени А. А. Алексеевой», г. Череповец, Вологодская область В. Г. Медведевой. Валентина Германовна предлагает свою модель урока, полностью основанного на шифрах (история понятия и практические задачи) с целью расширения кругозора детей за счет использования знаний межпредметных областей, а также формирования первичных представлений об идеях и методах математики, как форме описания и методе познания действительности [4].

В рамках уроков истории представляется целесообразным использовать элементы криптологии на определённом этапе учебного занятия (актуализации опорных знаний и умений, мотивационной этап, этап усвоения или закрепления, рефлексии и др. в зависимости от структуры урока).

Для 5-6 классов подойдут такие способы кодирования информации, как ребусы и финикийский алфавит (последний – для урока соответствующей тематики в 5 классе). Возможно использование простых буквенно-цифровых симметрических криптосистем.

В 7-9 классах предполагается поэтапное усложнение способов шифрования и использование симметрических криптосистем в зависимости от криптостойкости шифра и уровня овладения данным способом шифрования учащимися.

Приведём в качестве примера фрагмент урока по Всеобщей истории в 6 классе среднеобразовательной школы. Тема: «Формирование средневековых городов. Городское ремесло». На доске зашифрована цитата из текста параграфа, отражающая важный этап развития социальных отношений в Средние века.

4	16	18	16	5	19	12	16	11
3	16	9	5	21	23			

5            6            13            1            6            20

19          3            16          2            16          5            15          29          14

Учащимся предлагается, используя имеющиеся знания и умения в области криптологии (развиваемые на уроках истории с 5-го класса) разгадать пословицу, сложившуюся в Средние века, и предположить, какие изменения произошли в изучаемый период в жизни обычных крестьян. Некоторым учащимся возможно предоставить ключ для решения шифра (например, город – 4 16 18 16 5). Принцип данного шифра основан на замене букв соответствующими им порядковыми числами в алфавите. Уровень сложности – лёгкий.

Приведём ещё пример. Возьмём также 6 класс. Тема: «Горожане и их образ жизни». На доске зашифрована поговорка, бытовавшая в среде деловых людей Средневековья, очень ярко отражающая их взгляд на отношение к миру, к своей жизни.

Щжнрджм триёзп пж ёнб фрер, щфргэ стрджуфк удра икйпю др упж, в ёнб ёжлуфдкл
--

На этот раз использован шифр Цезаря со сдвигом на 2 буквы вправо.

В случае первого использования любого из известных способов кодирования текстовой информации на уроках представляется целесообразным ввести детей в понятие, провести краткий экскурс в историю и ознакомить с основными способами применения и вариантами декодирования.

Выводы. Практика личного использования шифрования и декодирования текста показывает эффективность использования данного метода в начале урока, с целью пробуждения познавательной активности учащихся, усиления их учебной мотивации на изучение нового материала. Практика использования элементов криптологии на уроках истории в основной школе показала усиление познавательной активности учащихся к изучаемой теме, увеличение числа включённых в активную познавательную работу как на уроке, так и в процессе выполнения домашнего задания творческого уровня, инициированного самими учащимися (придумать свой шифр и зашифровать цитату из параграфа с последующим разъяснением смысла выбранной цитаты).

Таким образом осуществляется творческое вовлечение учащихся в образовательный процесс на уроке, мотивация к изучению темы, пробуждение их познавательной активности.

Ежедневная задача учителя – формировать и развивать познавательный интерес учащихся, обогащая личность, воспитывая в ней активное отношение к жизни.

Вызвать интерес к учению у ребенка можно лишь в рамках такого процесса обучения, который не прибегает к мерам давления на него, а находит стимулы именно во внутреннем положительном расположении ученика к учению, в стремлении развивать познавательный интерес.

### Литература

1. Коменский Я. А. Избранные сочинения. М., 1975, с.221.
2. Кондаков А. Цифровое образование: матрица возможностей. URL: <https://ioe.hse.ru> (дата обращения: 03.10.2018 г.)
3. Кондаков А. Школа эпохи четвёртой промышленной революции. URL: <https://ioe.hse.ru> (дата обращения: 28.09.2018 г.)
4. Медведева В. Г. Шифры и шифровки. URL: <http://открытыйурок.рф> (дата обращения: 30.10.2018 г.)
5. Педагогическое наследие / Сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. М., 1988.
6. Стефанова Лариса. Методические материалы для учителей по изучению познавательного интереса учащихся. URL: <https://урок.рф> (дата обращения: 30.10.2018 г.)

УДК 372.881.111.1

*Царская Т. С., Потоцкая Н. П.*

## **КОММУНИКАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ КАК УСЛОВИЕ СОЗДАНИЯ «КВАЗИ» СИТУАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ**

В статье актуализируется проблема иноязычного коммуникативного обучения студентов неязыковых направлений. в условиях «квази» ситуаций профессионального общения. Описывается последовательность выполнения системы коммуникативных заданий, применений которых обеспечивает реализацию речевой, предметно-языковой компонентов профессиональной общения студентов неязыковых направлений. Автор освещает результаты проведенного опроса посредством анкетного метода исследования, цель которого выявления приоритетных предпочтений студентов неязыковых направлений в овладении видам иноязычных коммуникативных умений для проектирования и соблюдения условий создания «квази» ситуаций профессионального общения.

*Ключевые слова:* коммуникативные задания, «квази» ситуация, профессиональное общение, студенты неязыковых направлений.

Практическое овладение иностранным языком студентами неязыковых направлений в вузе означает их готовность к профессиональному применению языка в степени иноязычной коммуникации (письменной, устной), требующее от студента на достаточно хорошем уровне читать адаптированную, аутентичную литературу специализированного жанра, приобретение прочных профессиональных знаний и коммуникативных иноязычных умений, позволяющих передавать, обмениваться информацией профессионального характера на иностранном языке [2; 3]. Как отмечает Е.В. Рощина, иностранный язык и его владение является эффективным средством профессиональной ориентации студентов неязыковых направлений, обладает большим потенциалом формирующих воздействий на студентов приобретать специальные знания для обеспечения успешной профессиональной деятельности будущего специалиста [9; 12]. При профессионально-ориентированном характере обучения студентов неязыковых направлений, одной из задач, по мнению автора, является соблюдение и реализация ряда условий, которые могут быть причастны к удовлетворению обучаемых при решении частных коммуникативных задач, выражающиеся в развитии умений по ведущим видам речевой деятельности (далее-РД), которая включает в себя такие виды деятельности как: говорение, письмо, аудирование, чтение на основе общей и профессиональной лексики, нацеленной на применение в детерминированных иноязычных высказываниях[1; 5].

Таким образом, процесс преподавания иностранному языку студентов неязыковых направлений при профессионально-ориентированном обучении должен быть построен так, чтобы создать необходимые, специальные условия, способствующие развитию умений по ведущим видам РД, формированию иноязычного профессионального общения, приобретение специальных коммуникативных умений и навыков для его реализации. И как следствие, организация обучения студентов неязыковых направлений профессиональному иностранному языку должно включать ряд условий, способы и средства, позволяющие наиболее успешное специализированное иноязычное обучение, применение и внедрение которых, позволяют компенсировать студентам вуза отсутствие естественной иноязычной реальной среды посредством создания «квази» ситуаций профессионально-ориентированного характера общения.

Для проектирования и соблюдения условий создания «квази» ситуаций профессионально-ориентированного общения, удовлетворяющих образовательные, иноязычные коммуникативные потребности студентов, нами было проведено анкетирование студентов пер-

вого курса СурГУ неязыковых направлений. Количество респондентов составило 160 участников. Методика исследования базировалась на проведении опроса в виде анкетирования, состоящая из пятнадцати пунктов, включающие в себя коммуникативные умения по ведущим аспектам по видам РД содержания иноязычного обучения. Цель анкетирования – выявление приоритетного предпочтения студентов с отметкой утверждения со знаком «+» оцениванием по тому или иному виду РД определяющие их рейтинговые показатели важности и необходимости для их овладения студентами.

Графически рейтинговые показатели можно представить в виде диаграммы, лидирующие позиции занимают следующие показатели: 1) Skills in speaking (говорение) – 162 чел.; 2) Non-verbal means of communication (gestures), etc)(экстралингвистические средства невербального общения) – 155 чел.; 3)Skills in listening (аудирование)– 132 чел.; 4)Experience of making decisions in communicative professional oriented situations(умение аргументировать, рассуждать, оппонировать, приводить доводы, комментировать и т.д в ситуациях общения) – 117 чел.; 5) Skills in writing (письмо) – 106 чел.; 6) Knowledge of typical professional situations (владение, знание ситуаций профессионального общения) – 105 чел.; 7) Experience in playing communicative professional oriented games(участие в коммуникативных профессионально-ориентированных играх) – 102 чел.; 8) Grammar (грамматическая сторона речи, грамматика) – 102 чел.; 9) Professional Vocabulary (специализированная профессиональная лексика) – 95 чел.; 10) Experience in playing a professional role (участие в ролевых играх, беседах) – 96 чел.; 11) Experience in professional problem-solving (участие в разрешении проблем профессионально-ориентированного характера) – 91 чел.; 12) Pronunciation (произносительная сторона речи, произношение)– 91 чел.; 13) Skills in reading (чтение (детальное, поисковое, ознакомительное) – 84 чел.; 14) Knowledge of how to deal with people (умение коммуницировать с людьми) – 83 чел.; 15) Target culture (социокультурный компонент) – 73 чел.;

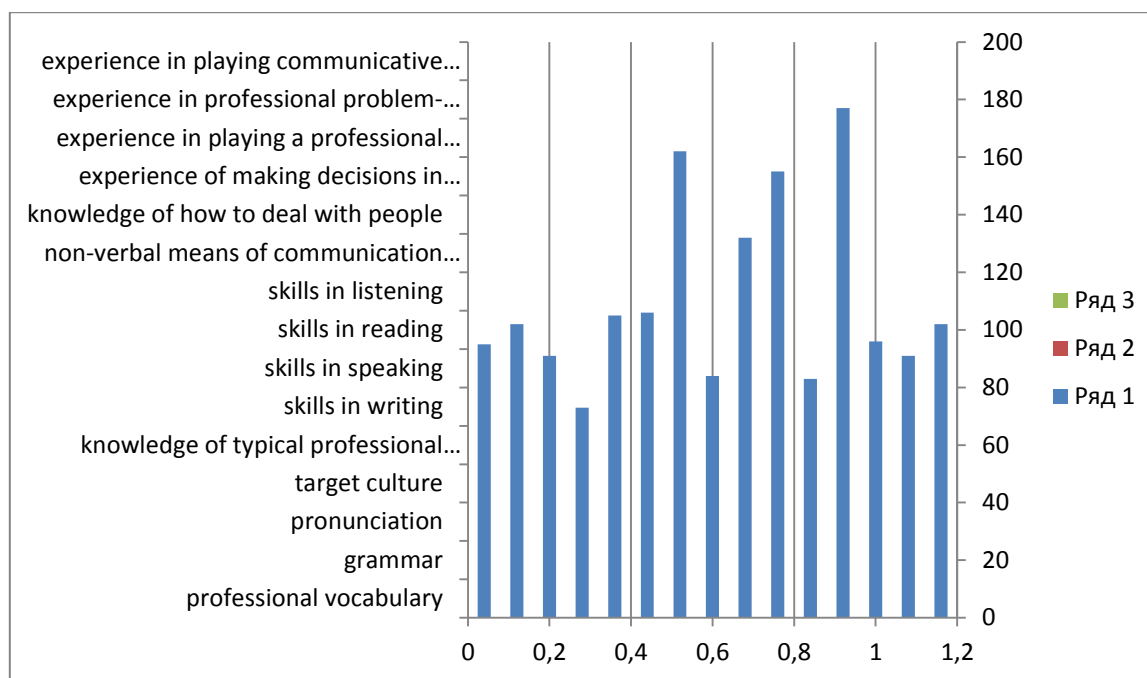


Рис.1. Рейтинг показателей предпочтений студентов неязыковых направлений по овладению коммуникативным иноязычным умениям по видам РД

Из представленного графического рисунка и описания сведений показателей рейтинга, очевидно, что наибольшее предпочтение в обучении иностранному языку студенты неязыковых направлений отдают таким аспектам как: «Говорение», «Аудирование», «Ситуации профессионального общения», «Участие в коммуникативных профессионально-

ориентированных играх» и т.д. В то же время, настораживают показатели, отображающий социокультурный аспект изучения (иноязычную культурную сторону обучения иностранному) языка, всего – 73 респондентов, желающих приобщиться к иноязычной стороне обучения языку, также при показателе: «Умение коммуницировать с людьми» – утвердительных желаний составило всего с подсчетом 83 единиц из 160.

Результаты опроса посредством проведенного анкетного метода исследования с целью выявления приоритетного предпочтения студентов неязыковых направлений по овладению видам РД, языковых, коммуникативных умений профессионально-ориентированного иноязычного общения позволяет нам спроектировать систему упражнений, позволяющих на практике воссоздать «квази» ситуации профессионального общения в процессе обучения иностранному языку.

Одним из условий для создания «квази» реальной среды, ситуации схожей с реальным профессиональным общением на иностранном языке является выполнение системы коммуникативных заданий, выполняемые в определенной последовательности, предназначенные для развития коммуникативных умений монологических и диалогических высказываний. Они ситуативно обусловлены, коммуникативно мотивированы, направлены на использование пройденного материала в различных ситуациях общения в соответствии с темой общения и речевой интенцией говорящего [3;15].

Анализ научных работ по методике обучения иностранному языку позволяет нам определиться с тремя типами упражнений систематизировать типы коммуникативных упражнений по следующим показателям: имитационные, репродуктивные, продуктивные. Коммуникативные задания делятся на имитационные, репродуктивные, продуктивные и реализуются через следующие виды работ: 1) составление реплик аргументированных вопросов и ответов; 2) проведение различных диалогических высказываний по определенной профессиональной тематике; 3) включение в различные коммуникативные, ролевые, деловые, познавательно-дидактические игры; 4) проведение дискуссий, дебатов, коллоквиумов (беседы); 5) беседа за круглым столом [2; 3]. Коммуникативные задания профессиональной окраски для развития умений диалогического общения.

Рассмотрим применение цепочку коммуникативных заданий для формирования умений вести диалогическое и монологическое профессиональное общение на иностранном языке.

Задание № 1. Аудирование ряда коротких реплик и классифицируйте их в связи с двумя предложенными точками зрения («взглядами» на ситуацию) коммуникантов. Listening to the following cues and classify them according to the points of views of communicators.

Задание № 2. Аудирование текста коммуникативной реплики и выберите подходящие аргументы к выраженной спикером точке зрения. Listening to a piece of argumentation and choose one of the given arguments bellow that can be added according to speaker`s point of view.

Задание № 3. Подборка фразы, которая, на ваш взгляд, обобщает развернутую реплику. Listening to a piece of the text and choose the best phrase of argumentation to sum up the given opinion.

Задание № 4. Выделение главной мысли в связном высказывании коммуниканта и выражение своего согласие или несогласие с его точкой зрения. Finding the main idea in communicator`s speech which reflects the main idea of communicator`s point of view and express your agreement or disagreement with him (her).

Задание № 5. Реконструирование коммуникативной реплики на основе предложенной точки зрения и выразите свое отношение к ней. Reading the given statements and agreement or disagreement with them verifying your argumentation for supporting your viewpoint.

Задание № 6. Представление основных положений, изложенные в тексте. Summing up the main points reflecting the polemic text.

Задание № 7. Составление со своим собеседником несколько кратких диалогов, выражение своего мнения по предложенным точкам зрения. Making up some short dialogical texts expressing your attitudes to the given points of views and explaining why you both think so.



Задание № 8. Комментарий к контенту прочитанной беседы и выражение своего отношения к ситуации. Giving your commentary to the essence of the problem (conflict situation) of the polemic dialogue express your attitude to it.

Задание № 9 Пролонгирование диалога по ролям с предложенными опорными логико-смысловыми конструкциями. Developing the content of the dialogue using the logical structures given bellow.

Задание № 10. Предъявление объективного комментария двух оппонированных мнений предложенной диалогической беседы и их аргументация. Giving the objective commentary of counter-arguments of the given dialogue and proving them.

Задание № 11. Составление диалога по предложенным проблемам профессионального характера. Making up a dialogue according to the given polemic problems (discussing the following problems with your partner).

Все элементы заданий являются коммуникативными, по типу упражнений являются тренировочными, вырабатываемые умения студентами при выполнении таких заданий призваны: а) определить позицию коммуникантов; б) оценивать логику аргументированного высказывания коммуникантов; в) комментировать, обобщать, давать оценку высказанным суждениям своих собеседников; аргументированно отстаивать и защищать свою позицию пользуясь различными языковыми способами и средствами в письменной и устной формах.

Таким образом, при выполнении студентами такого типа заданий происходит путь реализации формирования и развития речевых умений (устных, письменных) от рецепции до продукции, при этом участники общения в своей предметно-коммуникативной деятельности демонстрируются практически все мыслительные, интеллектуальные операции студентами (анализ, сравнение, отбор, синтез, обобщение, классификация, антиципация).

Так как коммуникативные задания являются тренировочными по структурному содержанию их выполнения, ведущей интеллектуальной операцией, определяющей ее тип, будет считаться сопоставление по контрасту и конструированию содержания полемических высказываний.

Для формирования монологического высказывания посредством выполнения коммуникативные полемические задания ведущими интеллектуальными операциями будут выступать анализ, выбор, опознание, реконструирование, структурирование.

Задание № 1. Прочтение отрывка из текста и определение главной проблемы, уточнение деталей, передающих ее описание. Reading the extract of the given text and pointing out the main problem and details describing it.

Задание № 2. Выделение деталей описания ситуации и ее комментирование автором. Reading the extract once again and say whether the author gives narrative or descriptive details.

Задание № 3. Подборка одной из предложенных фраз и составление реплики. Choosing one of the given phrases and fill in the sentence.

Задание № 4. Составление аналогичного высказывания с множественным выбором фраз для завершения. Completing analogical statement with multiple choice of phrases.

Задание № 5. Уточнение проблемы текстового высказывания, детализирование текста в соответствии с поставленной проблемой, использование множественного выбора предложенных фраз. Pointing out the details of the textual unit according to the problem of the text.

Задание № 6. Подборка уточняющих деталей для завершения высказывания (предложения, повествования). Filling in the necessary details to complete statements.

Задание № 7. Уточнение, определение, выявление авторского коммуникативного намерения в монологической реплике, использование множественного выбора фраз. Reading the following narrative fragment and point out, stress author's communicative strategy reflecting in the monologue using multiple choice of phrases.

Задание № 8. Подборка адекватного вариант в соответствии с коммуникативным намерением для завершения монологического высказывания реплики. Completing the text choosing necessary suitable equivalent according to author's communicative strategy required.

Задание № 9. Подборка вариантов высказывания для создания целостного повествования в соответствии с коммуникативным намерением. *Completing the narrative piece of the text more dynamic (expressive) according to the communicative strategy*

Задание № 10. Изложение отрывка, заполните пропуски недостающими деталями, (характеризующие персоналии, событийность происходящего, план инструкции и т. д.) предложенными множеством вариантов высказываний. *Reproducing the given text (narrative piece) supplying the necessary factual details (multiple choice of phrases) that can be used to characterize the personalities, situations, a plan of instruction etc.)*

Задание № 11. Построение составление самостоятельно повествования (монолога) с включением деталей дескриптивного характера. *Reconstructing the monologue, (extract of the text) using descriptive phrases.*

Представленная «цепочка» коммуникативных заданий, состоящих из 1-11 элементов обусловленная рецептивно-продуктивной деятельностью студентов, то есть выполнение рецептивных заданий предшествуют продуктивным, предназначена для создания динамических продуктов коммуникативных высказываний. Логика и порядок изложения заданной интерпретации «цепочки» заданий может варьироваться местами в самой структуре «цепочки», применяться как отдельными элементами, так и группой.

Коммуникативные задания можно охарактеризовать следующими составляющими: 1) разными формами логико-смысловых операций (выполнение по образцу, имитационные, репродуктивные, продуктивные видами); 2) комплексным подходом в разрешении языковых и психологических трудностей (снятие «языкового барьера», применение современных педагогических технологий); 3) реализацией «квази» реальным общением (создание искусственной иноязычной среды); 4) побуждением (мотивацией) к иноязычному высказыванию; 5) активизацией внимания на содержание заданий и познавательную активность студентов.

Следует отметить, что определенным показателем уровня сформированности умения коммуникативировать являются следующими параметрами: 1) количество профессионально-ориентированных слов/выражений/фраз в речевых высказываниях (сообщениях); 2) количество простых и сложных предложений; 3) количество и объем реплик /выражений в диалогических/монологических высказываний на профессионально-ориентированную тематику. Учитываются также языковые средства, которыми пользуются коммуниканты и их разнообразие, степень сложности и тематической обобщенности). Следует отметить, что эти количественные и качественные показатели должны дополняться оценкой семантической стороны диалогического и монологического высказывания (степень и уровень их информативности, направленной на будущую специальность студента неязыкового направления, связности, логичности и развернутости с соответствием ситуации заданного профессионально-ориентированного общения) [8; 16; 17].

Таким образом, мы можем вывести ряд характеристик коммуникативных заданий. Коммуникативные задания характеризуются: 1) разными формами логико-смысловых операций (выполнение по образцу, имитационные, репродуктивные, продуктивные видами); 2) комплексным подходом в разрешении языковых и психологических трудностей, то есть снятием «языкового барьера», посредством применения современных педагогических технологий с погружением в «квази» реальную среду общения при помощи критического мышления, игровых методов, технологий коммуникативных отечественных и зарубежных техник моделирования общения и т. д. 3) побуждением к иноязычному высказыванию; 4) активизацией внимания на содержание заданий и познавательную активность студентов.

На основе вышеизложенного анализа материала научных источников, апробации коммуникативных заданий в практической работе, можно сделать следующий вывод: 1).применение коммуникативных заданий насыщает профессиональную коммуникативную компетенцию студентов неязыковых направлений в процессе обучения иностранному языку; 2) позволяет студентам неязыковых профилей окунуться в «квазипрофессиональную» направленность своей будущей деятельности 3) «подогревают» интерес к будущей профес-

сиональной сфере и профессионально-ориентированной деятельности в целом., 4) укрепляют позиции о значимой роли и важности самостоятельного включения студентов при выполнении коммуникативных заданий в период подготовки, основных, финальных этапов проведения ролевых, деловых, коммуникативных, профессионально-ориентированных игр, коллоквиумов, тем самым является эффективным подспорьем для выполнения и реализации одной из главных задач высшей школы – научить студентов учиться самостоятельности 5) способствует овладению высокому уровню сформированности иноязычной профессиональной коммуникативно компетенции студентов неязыковых направлений.

### Литература

1. Бархударов, Л. С. Язык и перевод: Вопросы общей и частной теории перевода. 4-е изд. М.: ЛКИ, 2013. 240 с.
2. Гальскова, Н. Д., Гез, Н. И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – 7-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 336 с.
3. Горлова, Н. А. Методика обучения иностранному языку.: учеб. Пособие для студ. учреждений высш. проф. образования: в 2 ч. Ч.1: М.: Академия, 2013. 336 с. (Сер. Бакалавриат).
4. Ерчак, Н. Т. Иностранные языки: психология усвоения: учеб. пособие / Н. Т. Ерчак. – Минск: Новое знание; М.: ИНФРА-М, 2016.-336 с. – (Высшее образование: Бакалавриат).
5. Зимняя, И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: МОДЭК, 2001. 432 с. (Сер. Психология Отечества).
6. Зеер, Э. Ф. Профессионально-образовательное пространство личности / Э. Ф. Зеер; Рос. Гос. Проф.-пед. ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н. А. Демидова. Екатеринбург, 2002. – 126с.
7. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова / Российская АН.; Российский фонд культуры; – 3-е изд., стереотипное – М.: АЗЪ, 1996-928 с. 8.Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – 2-е изд. – М.: Просвещение, 1991.-223 с. – (Б-ка учителя иностр.яз.).
8. Пассов, Е. И., Кузовлев, В.П. Мастерство и личность учителя. – М.: Изд-во: «Наука», – 2001. – с.238.
9. Педагогика профессионального образования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; Под ред. В. А. Сластенина. – 2-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
10. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление и реализация: пер. с англ. / Дж. Равен.- М.: «Когито-Центр», 2002.- 396 с.
11. Рассказов, Ф. Д. Профессионально-педагогическая деятельность педагога и самореализация студента / Рассказов Ф. Д. // Материалы Юбилейной Международной научно-практической конференции, приуроченной к 10-летию Международной академии наук педагогического образования. В сборнике: «Профессиональная педагогика: сущность, содержание, перспективы развития», 2005. С. 164-168.
12. Рощина, Е. В. Функции иностранного языка как учебного предмета в системе обучения в университете // Иностранные языки на неспециальных факультетах: межвуз. сб. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1978. – 39с.
13. Спиркин, А. Г. Основы философии: Учеб. Пособие для вузов. – М.: Политиздат, 1988. – 592 с.
14. Ставрук, М. А., Симонова, О. А. Совершенствование языковых компетенций преподавателей и студентов для интернационализации научно-образовательной деятельности вуза. Ставрук М. А., Симонова, О. А.// Материалы Всероссийской научной конференции «Профессиональная подготовка студентов технического вуза на иностранном языке: эксклюзивные компетенции преподавателя»: сборник материалов Всероссийской научной конфе-

ренции (20-22 апреля 2017 г.) / под ред. И. В. Слесаренко; Томский политехнический университет.- Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2017. – 168 с. С.135-137.

15. Хуторской, А. В. ключевые компетенции как компонент личностного ориентированного образования // народное образование. – 2003. – №2. – с.54.

16. 16. Шукин, А. Н. Методика преподавания иностранных языков: учебник для студ. Учреждений высш. Образования / А. Н. Шукин, Г. М. Фролова. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 288 с. – (Сер. Бакалавриат.).

17. Kuleshov, V. V. The Basics of Effective Communication: A practical guide. – М.: Центрком, 2001. – 64 с.

18. Oxford Advanced Learner`s Dictionary of Current English A.S. Hornby. Ninth edition. OXFORD University Press. Pp. 1817.

## ФИЛОСОФИЯ И ЮРИДИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 1/14

*Варыгина Л. Б.*

### БЕЗУСЛОВНЫЙ БАЗОВЫЙ ДОХОД В УСЛОВИЯХ ЧЕТВЕРТОЙ ПРОМЫШЛЕННОЙ РЕВОЛЮЦИИ

Статья посвящена исследованию предпосылок появления безусловного базового дохода, его влиянию на рост безработицы, общего социального напряжения в обществе и возникающих при этом рисков.

*Ключевые слова:* четвертая промышленная революция, базовый доход, безработица, миграция, справедливость, социальные пособия, автоматизация, бедность.

Концепция безусловного базового дохода в период всеобщей автоматизации с внедрением искусственного интеллекта, а также неизбежно последующей за этим технологической безработицей, уже не кажется утопичной идеей. Грядущая роботизация с приходом четвертой промышленной революции, по мнению Клауса Шваба, в очередной раз дает нам повод задуматься о том, что человечество больше не нуждается в 8-часовом рабочем дне для производства всех необходимых обществу благ [5]. Неопределенность относительно стабильности рабочих мест в будущем подогревается и проблемами настоящего: переход к постиндустриальному обществу, череда экономических кризисов, формирование нового, социально-незащищенного класса людей – прекариата, создают основу для возникновения нового образца социальных гарантий – безусловного базового дохода, способного покрыть базовые нужды каждого человека.

По нашему мнению, безусловный базовый доход представляет собой форму денежного трансферта каждому члену общества в размере, позволяющем приближать продолжительность оплачиваемого работодателем рабочего времени к соответствующей каждому человеку потребности в труде. Выплата данного пособия со стороны государства не подразумевает обязательства использовать его определенным образом, что отличает его от целевого субсидирования определенных незащищенных слоев населения.

Впервые идея безусловного базового дохода была сформулирована в конце XVIII века и представлена в работах идеолога американской революции Томаса Пейна и Маркиза де-Кондросе. Т. Пейн в своей работе «Аграрная справедливость», которая была написана в 1795–1796 гг. предположил, что все граждане по достижении 21 года, должны получать по 15 фунтов стерлингов ежегодно как доход от природных ресурсов страны [1]. Эта идея получила развитие уже в XX веке в виде экономической концепции социальных дивидендов, разработанной британским инженером и экономистом Клиффордом Дугласом [2]. Согласно теории социального кредита, каждому гражданину принадлежит доля национального богатства, которая составляет способность нации к производству благ. В условиях мирового кризиса 1930-х годов, эта теория стала платформой для общественно-политического движения, которое распространилось во многих странах мира. Особую популярность эта концепция получила в Канаде, в программе Партии социального кредита Британской Колумбии. В данном контексте концепция БОД сходна по смыслу с экономической концепцией природной ренты. Система добавочного дохода, получаемого сверх определенной прибыли на затраченный труд и капитал, уже реализуется в некоторых странах Персидского залива и на Аляске. Например, граждане Объединенных Арабских Эмиратов получают доход от продажи нефти в качестве обеспечения граждан земельными участками, а также оплаты обучения в любой стране мира.

Один из наиболее известных долгосрочных прогнозов в отношении безусловного базового дохода представлен в эссе именитого экономиста Дж. М. Кейнса «Экономические возможности для наших внуков», опубликованном в 1930 году. Известный экономист предсказывал, что через сто лет в странах первого мира экономическая проблема, состоящая в борьбе за существование, будет решена. Но вслед за решением этой проблемы, возникает сложность экзистенциального порядка. Для большинства людей, не включенных в основные социальные институты, возникнет проблема смысловой занятости, ведь привычка трудиться («следовать ветхому Адаму») сохранится, хотя и не будет подкреплена насущной необходимостью. В связи с этим Кейнс пишет: «Трехчасовые смены или пятнадцатичасовая рабочая неделя решат проблему. Трех часов в день вполне достаточно, чтобы удовлетворить ветхого Адама в большинстве из нас» [4, с. 65]. По мнению Кейнса, подобное сокращение неизбежно сопровождается повышением уровня жизни в 4–8 раз.

Такого же мнения придерживается и Дэниел Равентос: «Безусловный основной доход – это доход, который государство платит всем членам общества независимо от того, изъявляет он или она желание работать на оплачиваемой работе. Он не зависит от богатства или бедности члена общества, другими словами, он независим от любых других доходов, которые человек может иметь, и он не зависит от семейного положения» [3]. Возникающие опасения по поводу того, что при получении определенного количества материальных благ большинство людей будут отказываться от любой работы вообще, по нашему мнению, не имеют под собой оснований, так как труд является не только необходимостью для выживания, но и потребностью нормального человека.

Что же будет являться главным источником для выплаты основного дохода? Большинство исследователей приходят к мнению о том, что ими должны стать налоговые поступления. Для того чтобы обеспечивать граждан, государству придется изымать через налоговую систему часть созданных в экономике доходов. Другими словами, речь идет о перераспределении национального дохода и восстановлении глобальной справедливости так, как ее видят в мире посткапитализма. Такое справедливое перераспределение уже существует практически во всех странах первого мира. Именно по таким принципам функционирует система общедоступного образования, медицины и социального страхования, выходящего сегодня за рамки базового уровня.

Мы полагаем, что с реализацией системы базового дохода будет понятно, что нас принуждает работать не материальная нужда и страх перед отсутствием удовлетворенности базовых потребностей в пище и безопасности, а именно первоначальное удовлетворение потребностей, позволит людям максимально эффективно прикладывать усилия к тому, что им действительно нравится и тому, в чем каждый из нас видит смысл. То есть, мы можем говорить о том, что удовлетворение базовых потребностей посредством базового дохода, позволяет преодолеть отчуждение от процесса труда. При этом, продуктивность труда неизбежно возрастает, поскольку при наличии уверенности в завтрашнем дне, люди будут заниматься тем, что им действительно по душе.

В настоящее время ведутся споры над изучением преимуществ и недостатков реализации системы безусловного дохода. Сторонники полагают, что осуществление идеи основного дохода позволит решить проблему бедности, преодолеть технологическое отставание и экономическое неравенство, оптимизировать бюрократически запутанные системы социальных льгот, а также даст людям такой бесценный ресурс как свободное время. Противники БОД считают, что подобный протекционизм по отношению к каждому гражданину вызовет рост социального паразитизма и иждивенчества, а также станет причиной неконтролируемого притока мигрантов. Либо, в случае отказа от выплаты базового дохода негражданам той или иной страны, возможен рост националистических настроений, так как явные и ощутимые преимущества будут зависеть от независимых от воли человека обстоятельств и даваться по праву рождения. При изучении концепции безусловного базового дохода важно определиться, в какой мере базовый доход касается граждан, эмигрантов и иммигрантов, и каким

образом будет осуществляться компенсация отсутствия базового дохода для тех граждан, которые по тем или иным причинам будут его лишены.

По нашему мнению, возможной предпосылкой введения БОД является событие или ситуация, при которой необходимость всеобщего объединения в рамках страны или мира, должна стоять выше бюрократической парадигмы и влечет за собой пересмотр общественного договора между человеком и государством. Одним из вариантов подобных событий является глобальная катастрофа – экологическая, технологическая, биологическая. Последовательно и в полной мере концепция безусловного основного дохода не реализована ни в одной стране. Тем актуальнее для анализа имеющийся опыт внедрения некоторых элементов данной концепции.

### Литература

1. Громаков Б. С. Политические и правовые взгляды Томаса Пейна. М., 1960.
2. Клиффорд Х. Д. Обманчивость идеи сбалансированного бюджета // Национальные интересы. 2013. № 4.
3. Daniel Raventos. The Material Conditions of Freedom London. Pluto Press, 2007, P. 8.
4. Кейнс Дж. М. Экономические возможности наших внуков // Вопросы экономики – 2009. – № 6. – С. 60–67.
5. Клаус Шваб. Четвертая промышленная революция. М. Эксмо, 2016. – С. 208.

УДК 1/14

*Гомзяк А. Б.*

### НИКОЛАЙ ГАРТМАН О «СЛОЯХ» БЫТИЯ

В статье дается характеристика учения о бытии выдающегося немецкого философа Николая Гартмана (1882–1950 гг.). Особое внимание уделяется анализу его концепции об уровнях («слоях») бытия.

*Ключевые слова:* Н. Гартман, онтология, гносеология, метафизика, бытие, небытие, мир, человек, сознание, субъект, объект, познание, уровни бытия, трансцендентное, апостериорное, априорное.

Концепция бытия Николая Гартмана (1882–1950 гг.) сформировались под непосредственным влиянием идей представителей Марбургской школы неокантианства – Г. Когена и П. Натопа, – а также трудов Э. Гуссерля и М. Шелера. В 1907 г. философ защитил диссертацию: «Логика бытия у Платона». Через несколько лет он осуществил «поворот» к «критической онтологии», изложив свое учение в «Основных чертах метафизики познания» (1921 г.), «Этике» (1926 г.), «Проблеме духовного бытия» (1933 г.), «К основоположению онтологии» (1935 г.), «Строении реального мира» (1940 г.) и других трудах.

В ходе своей философской эволюции Гартман пришел к мысли, что познание представляет собой сложный и противоречивый процесс, в ходе которого некоторые стороны предмета могут быть познаны, другие же всегда остаются неизвестными: «Мир, понимаемый как воплощение сущего... лишь отчасти выступает предметом познания...» [2, с. 106–107]. Процесс познания есть превращение сущего в объект, его объективизация в субъекте, о чем свидетельствует непрерывное открытие новых предметных областей [2, с. 107]. Хотя сознание противостоит вещному бытию, по содержанию оно совпадает с этим бытием. В результате в субъекте формируется представление, образ, знание самого объекта. Однако образы в сознании не адек-

ватны вещам. Осмысление этой неадекватности реализуется в стремлении глубже постичь сущее. Неизвестный «осадок» познания, который противостоит «объективированному знанию», немецкий мыслитель именуется «трансобъектным» знанием. Исходные принципы познания мироздания логически недоказуемы, что проявляется в трансцендентных «границах» основных форм бытия – существования, жизни, сознания, духа, свободы и др.

Тем самым познание содержит в себе трансцендентный акт, поскольку оно выходит за границы сознания. Но если субъект может познать только содержание присущего ему сознания, как он способен постигать само сущее за пределами сознания? Следует признать наличие общей всем нам сферы бытия, подчеркивает Гартман, которая включает в себя объект и субъект, где трансцендентность предшествует процессу познания. Человек и мир не противостоят друг другу, скорее, познающий человек «стоит» посреди познаваемого им мира. Вот почему познаваемый объект не является только объектом: еще до процесса познания имеется «что-то», трансцендирующее за границы сознания. Эту общую человеку и миру сферу основоположник «критической онтологии» называет «сферой реального бытия».

Таким образом, познание включается в реальное бытие как сущее, как его конкретная часть, особая специфическая форма духовного бытия. Познание является особым пунктом, точкой бытия; отражаясь в самом себе, оно тем самым отличается от других форм бытия. Первично онтологическим является не противоположность субъекта и объекта, а их имманентное реальное единство в бытии [6, с. 94–96].

Немецкий мыслитель противопоставляет две гносеологические формы познания: апостериорное (опытное) познание и априорное (доопытное) познание. Приоритетным для него является первый вид познания, который осуществляется без данности единичных реальных предметов [3, с. 166]. Сущность объектов постигается не в опыте, а как бы схватывается через интуицию. Гартман утверждает примат эмоционального опыта, т.е. переживаний, над рациональным мышлением. Для него люди – прежде всего субъекты многообразных эмоций – симпатий, отвращений, любовей, ненавистей, уважений, презрений, а вовсе не предметы познаний. Окружающий мир, говорит философ, – не столько то, что мы познаём, сколько то, с чем мы практически имеем дело в жизни: «Человек в первую очередь практичен, и только во вторую теоретичен» [3, с. 95].

Поэтому основная проблема философии – это проблема онтологии, а теория познания не сводится к логике познания. Но онтология не существует без гносеологии. Преувеличение роли и значения учения о бытии может привести к натурфилософскому подходу к анализу действительности, т.е. к онтологизму. Гартман призывает возродить «естественный» подход к познанию, который заключается в *интенциональности*, т.е. направленности на предмет. В обыденной жизни люди начинают с познания предметов, а не с рефлексии по поводу их познания, благодаря чему они способны ориентироваться в мире.

Философ считал, что реальный, объективный мир, бытие существуют объективно, при этом последовательно отвергая материалистическое мировоззрение. По его мнению, естественный реализм – это не философская позиция, а жизненное убеждение. Самая истинная философская позиция – объективный идеализм!

Гартман пытался обосновать идентичность самого бытия с его уровнями и формами, т.е. с тем, что существует. Однако сущее не относится индифферентно к двум видам противоположностей, в нем характер бытия как такового проявляется по-разному. Во-первых, – это противоположность двух модусов бытия, двух его моментов, которая в истории мысли представлена как противоположность сущности и существования. Во-вторых, это противоположность способов и модусов бытия, которая выступает как противоположность возможности и действительности, реального и идеального. В сущем имеются два аспекта: первый – это «здесь-бытие» (*Dasein*); второй – «так-бытие» (*Sosein*). Другими словами, это моменты «наличного бытия» и «определенного бытия». Постигание наличного бытия позволяет зафиксировать, что «нечто есть». Постигание определенного бытия позволяет изучить качественные характеристики такого «нечто» [5, с. 20–21].



Исходя из этого, Гартман разводит понятия «реальное бытие» и «идеальное бытие». Первое охватывает четыре «слоя» бытия: неорганический уровень (материя), органический уровень (жизнь), психический уровень и духовный уровень. Каждый «слой» бытия представляет собой целостный порядок сущего, имеет собственные принципы и законы [1, с. 322]. «Реальное бытие» в целом – это события, вещи, ситуации личности. Коренные свойства всего реального сущего проявляют себя во времени (только материи присуще пространство) и индивидуализации (во времени возникает не идентичное, а только подобное).

Определенный уровень («слой») «реального бытия» обладает собственными категориями, их Гартман трактует в духе учения Аристотеля. Всеобщие основные категории, которые пронизывают четыре уровня бытия «слоя», предшествуют специальным категориям. Любая категория по значению существует и проявляется в паре с противоположной категорией. Например, категория «общая основа» полагает категорию «отношение», категория «форма» дополняется категорией «материя», категория «единство» предполагает категорию «многообразие» и т. д.

Все категории подчиняются строгим закономерностям. Во-первых, как принципы бытия, они не могут быть оторваны от конкретного бытия; во-вторых, категории существуют в совокупности и взаимосвязи друг с другом, а не в отдельности; в-третьих, принадлежащие высшему «слою» бытия категории содержат в себе категории низших «слоев»; в-четвертых, подобные зависимости категории осуществляют в одностороннем порядке, поскольку более высший «слой» бытия зависит от более низшего «слоя» бытия [1, с. 323–324].

В целом «реальное бытие» у Гартмана дополняется «идеальным бытием». Главными отличиями идеального мира от мира реального являются вневременность и неизменность. «Идеальное бытие» – это, в сущности, математические образования (числа, треугольники), а также ценности, которые существуют вне времени и имеют всеобщий характер. «Идеальное бытие», которое выражает общее и сущностное, немецкий мыслитель ставит выше, чем «бытие реальное». Истинное познание, подчеркивает он, является постижением «бытия в себе»; фантазии и представления представляют собой акты сознания, а не познания. Субъект сам определяется объектом познания, а не наоборот.

Гартман утверждал, что духовное бытие нельзя ухватить однозначно. Этот вид бытия всегда служит как бы надстройкой, которая опирается на психически осознанную жизнь. Носителем духовного бытия является индивидуальное, а не общее сознание. В духовном бытии в качестве его моментов следует различать индивидуальное, объективное и объективированное. «Индивидуальный дух» есть духовное сознание, благодаря которому человек становится личностью. «Человек – это ведь не только природа, но и целый духовный мир, который наслаивается на природное» [4, с. 29]. Формируя себя в свободе, личность сама определяет жизненные ситуации. «Объективный дух», напротив, есть дух культуры, который осознается индивидуальным духом, выражаясь в жизненных формах и мыслях. Реально он выражается в личностях, которые служат его носителями. В свою очередь, «объективированный дух» воплощается и застывает в произведениях литературы и искусства, в отдельных материальных предметах.

### Литература

1. Гартман Н. Старая и новая онтология // Историко-философский ежегодник – 1988. М.: Наука, 1988. С. 320–325.
2. Гартман Н. К основоположению онтологии. СПб.: Наука, 2003. 640 с.
3. Гартман Н. Этика. СПб.: Владимир Даль, 2002. 707 с.
4. Гартман Н. Эстетика. Киев: Ника-Центр, 2004. 639 с.
5. Горнштейн Т. Н. Философия Николая Гартмана. Л.: Наука, 1969. 279 с.;
6. Губин В. Д. Философия: актуальные проблемы. 2-е изд. М.: Омега-Л, 2006. 269 с.

УДК 1/14

*Дмитриева А. В.*

## КЛАССИЧЕСКАЯ ТРАНСЦЕНДЕНТАЛЬНАЯ МЕТАФИЗИКА В ИСТОРИИ ЕВРОПЕЙСКОЙ МЫСЛИ

Статья посвящена исследованию трансцендентализма как направления европейской мысли. В работе рассматриваются основные предпосылки к формированию данного направления в философии, описываются ключевые этапы его становления.

*Ключевые слова:* метафизика, сверхопытный, познание, трансцендентальный.

Потребность человечества в осознании глубинных процессов бытия есть потребность глубже понять свою природу, проникнуть в предельные основания смысла и цели своего существования. Этими проблемами в философии всегда занималась метафизика. Как учение о сверхчувственных началах бытия и познания, метафизика является сердцевинной философии и гарантом ее подлинности, поскольку обосновывает сами принципы философствования. Она имеет своим предметом такие фундаментальные понятия, как бытие, мир, Бог, материя, истина, душа, бессмертие и т.п. Пытаясь построить онтологию и гносеологию мира в целом и выявить место в нем Бога и человека, метафизика всегда являлась учением о том, что носит сверхфизический или сверхопытный характер. Трансцендентальная метафизика как отдельное направление метафизики и философии в целом является одной из основных парадигм западно-европейской мысли. Она выполняет рефлексивную, регулятивную и конститутивную функцию по отношению к метафизике вообще, а также к философии и науке.

Истоки трансцендентальной метафизики обнаруживаются в глубокой древности, а именно, в древнегреческой философии. Термин «метафизика» впервые встречается в системе трудов *Аристотеля* (384–322 гг. до н. э.), которые структурировал *Андроник Родосский* (I в. до н. э.) и таким образом назвал сборник трактатов античного философа о «бытии самом по себе», где тот в качестве предмета мудрости определяет «первые начала и причины» [1, с. 8]. Однако само учение о первопричинах бытия возникло задолго до Аристотеля. Попытки ионийских натурфилософов, пифагорейцев, элеатов и других древнегреческих школ найти метафизические первоначала физической реальности явились основаниями и предпосылками для развития этого философского направления. Одни считали первоисточником огонь, воду, воздух, или эфир, другие сводили все многообразие природы к числу, третьи высказывали предположение о присутствии во всем мельчайших частиц – атомов. Сама идея о существовании первовещества, первоначала всего сущего и становится точкой отсчета возникновения метафизики как направления классической философии.

В рамках этой эпохи зарождению трансцендентализма также способствовали учения Платона об идеях и существовании сверхчувственного мира, постигаемого лишь умозрительным путем, а также размышления Сократа о человеке как «мере всех вещей». Именно Сократ произвел антропологический сдвиг философской мысли той эпохи, выделив человека как первостепенный объект всякого философского познания.

В средние века при абсолютном господстве понимания человека как раба Божьего метафизика находится в лоне теологии. Теологизм, постепенно переходящий в теоцентризм, сместил на второй план как Космос, так и Человека, ориентируясь на всемогущего трансцендентного Бога. Синтез логики Аристотеля и христианского богословия рождает схоластику – одну из господствующих школ в средневековой Европе, целью которой было рациональное обоснование догматов. В целом метафизику этого периода можно назвать рациональной теологией, пытающейся найти доказательства бытия первоначала всего сущего – Бога.

В этот период очевидно влияние веры на разум, и сущее осмысливается как данное и сотворенное. Однако в трудах некоторых средневековых мыслителей, трансцендентальная метафизика все же продолжает свое становление. Так, *Августин Блаженный* (354–430 гг.) было предложено понятие времени, которое отличалось от Античного. В эпоху Античности время мыслилось как распорядок космоса, в то время как Августин пытался рассматривать его как некое внутреннее сознание. Мыслитель пытался доказать несостоятельность понимания времени как чего-то объективно данного природой, ведь прошлого уже нет, а будущего еще нет, да и настоящее есть всего лишь миг. Эту установку можно по праву считать предтечей понимания времени как субъективной формы мышления, которая будет подробно описана Кантом в рамках его трансцендентальной философии.

Несмотря на все эти теории, имеющие уже вполне трансцендентальный характер, проблемы познания, рассматриваемые не через призму христианского учения, а через призму естественного устройства человека как такового, начали представлять особый интерес для философов лишь в Новое Время. Одной из важнейших причин развития трансцендентализма стала научная революция, продлившаяся с конца XVI до первой половины XVIII столетия и получившая название ньютоновской потому, что именно *Исаак Ньютон* (1643–1727 гг.) подвел итог предшествующим исследованиям и открытиям, сформулировал основные принципы новой научной картины мира и задал тенденцию развития последующего научного знания. Это эпоха становления и расцвета классической науки.

Метафизические системы XVII и XVIII вв. свидетельствуют о том, что они признают не только формальное понятие мира в целом, или единство многообразия, но и содержательную целостность. Критерием всеобщей связи мироздания служит ее рациональность, т. е. конструируемость из априорных аксиом разума и дедуктивных выводов. Философские системы *Рене Декарта* (1596–1650 гг.), *Томаса Гоббса* (1588–1679 гг.), *Бенедикта Спинозы* (1632–1677 гг.), *Готфрида Вильгельма Лейбница* (1646–1716 гг.) и других новоевропейских мыслителей прежде всего разрабатывались как проекты границ понимания, которые должны выразить эмпирическую многогранность в качестве единства.

Это новое состояние философии отличает поиск абсолютной очевидной основы познания. Так Декарт разработал достаточно конкретную и обобщенную рационалистическую методологию. Достоверность и очевидность он находит в самовосприятии мыслящего субъекта. «*Cogito, ergo sum*», – утверждает французский философ. «Я знаю, что я существую, потому что я мыслю об этом и воспринимаю себя самого как существо мыслящее» [3, с. 20]. Доказательство всеобщей связи вещей философ видит в принципе причинности: «Из ничего не выйдет ничего, всякое нечто есть действие производящей причины» [5, с. 330].

В разработке метафизических проблем, выявлении их связи с математикой и естествознанием Лейбниц продолжил традиции новоевропейского рационализма. В своем учении о монадах он также описал миропорядок как необходимую связь всех вещей, ибо без этой связи невозможно само существование мира в качестве объекта нашего созерцания. В таком порядке вещей и заключалась идея классической философии о предустановленной мировой гармонии, которая отражена в следующих словах Лейбница: «Всякое тело чувствует все то, что совершается в универсуме, так что тот, кто видит, мог бы в каждом теле прочесть, что совершается повсюду... – все дышит взаимным согласиём» [4, с. 424].

В метафизических учения Нового времени впервые в истории философии всеобщая связь вещей объявляется трансцендентальным основанием, на котором строятся все последующие метафизические рассуждения. Однако свои зрелые черты трансцендентальная философия обрела лишь в трудах немецкого философа *Иммануила Канта* (1724–1804 гг.). Именно он впервые разделил понятия трансцендентного и трансцендентального и сформулировал основные принципы трансцендентализма. Изучая не трансцендентные вещи, а сам процесс познания и его априорные формы, трансцендентальная метафизика Канта указывает на границы, за которыми нельзя получить достоверных научных знаний, а идеалом научного знания Кант считал естествознание и ньютоновскую механику. В рамках данного учения позна-

ваемость мира была сведена лишь к познаваемости явлений посредством ограниченного механизма познания самого познающего субъекта. Описав этот механизм познания и подчеркнув его субъективную природу, Кант окончательно определил предел полномочий так называемого научного знания. По словам мыслителя Виндельбанда, кантовская трансцендентальная система «раз и навсегда установила невозможность для зрелого философского сознания мыслить мир так, как он является наивному сознанию, т.е. «данным» и отраженным в сознании. Во всем том, что нам представляется данным, кроется уже деятельность нашего разума: на том факте, что мы сначала создаем для себя вещи, и основывается наше познавательное право на них» [2, с. 9].

Таким образом, классическая трансцендентальная метафизика по праву считается одним из основных направлений западной европейской философии в целом. Она берет свое начало в трудах античных мыслителей и постепенно созревает к началу Нового Времени. Пытаясь осмыслить как сущность внешнего мира, так и свои собственные границы, трансцендентальная метафизика пытается ответить на важнейшие вопросы человека о самом себе, о его изначальной природе, о его взаимоотношениях с окружающей действительностью.

### Литература

1. Аристотель. Метафизика / Пер. с греч. А. В. Кубицкого. М.: Эксмо, 2008. 608 с.
2. Виндельбанд В. Философия культуры и трансцендентальный идеализм // Виндельбанд В. Избранное: Дух и история. М.: Юрист, 1995. 687 с.
3. Декарт Р. Размышления о первой философии, в коих доказывается существование Бога и различие между человеческой душой и телом // Декарт Р. Сочинения: в 2 т. М.: Мысль, 1994. Т. 2. С. 3–72.
4. Лейбниц, Г. В. Монадология // Лейбниц Г. В. Сочинения: в 4 т. М.: Мысль, 1982. Т. 1. С. 413–429.
5. Фишер К. Декарт: его жизнь, сочинения и учение // История Новой философии. СПб.: Мифрил, 1994. С 305– 481.

УДК 1/14

*Ильина А. Ю.*

### СТРАННИЧЕСТВО НА РУСИ

Аннотация. В статье рассматривается феномен странничества на Руси. Подчеркивается, что странничество присуще самой сути отечественной культуры.

*Ключевые слова:* странничество, странник, паломник, культура, феномен, Русь.

Приобщение Руси к византийской культуре случилось через Крещение. Однако отбор этих идей происходил не ученически, а самостоятельным и творческим образом. Странничество, как феномен русской культуры, можно рассматривать как Божественную улыбку, каким является всякий феномен той или иной культуры.

Слово «странник» и производные от этого слова, весьма часто встречаются в Библии. Например: «когда Бог меня странствовать» (Быт. 20, 13), «был странник, и не признали Меня» ( Мф. 25, 43), «Странник я на земле» (Пс. 118, 19), «Будьте страннолюбивы друг к другу» (1 Пет 4, 9), «страннолюбия не забывайте» (Евр. 13, 2). В церковнославянских текстах: пришелец, пресельникъ. Пришелец откуда? В самом слове тайна – пришелец из неведомой страны, посланец? Откуда? Издалека? Из видимого ли для человеческого глаза пространства и времени?

В «Словаре русского народного языка» В. И. Даля встречается слово «калика», которому дается следующее понятие: «паломник, странник, богатырь во смирении, в убожестве и богоугодных делах. Калика переходный, странствующий богатырь». Возможно, калики уже ходили по земле Руси во времена принятия христианства. В некоторых источниках странничество называют подвигом. Однако в странничестве отсутствует момент крайности мышления. Странничество, в том самом понимании, которое озвучено в Священном писании формируется мышлением индивида, а призыв звучит из уст Иисуса Христа.

«Глупость – это то, что думается само собой, а ум – это то, думается специально и с усилием и предполагает машину рождения, а машина рождения должна быть построенная», – пишет философ XX в. М. К. Мамардашвили. Об законорожденности мысли, как известно, говорил еще философ Античности Демокрит. То есть о том, что мысль, порожденная установившимся механизмом порождения мысли, который сам порождает мысль. Чем, собственно, и занимались древние греки: они создавали механизмы мышления, чтобы мыслить, когда пришли к знанию о своем незнании. Таким образом случилось греческое чудо.

Подвиг же случается тогда, когда перед индивидом стоит психологический выбор крайности: геройство или бегство. Есть сведения, что особое развитие странничество получило во времена правления Петра Первого. Причиной называется изгнание из монастырей монахов по причине приспособления монастырей под нужды армии. В них чаще всего размещались лазареты, лечебницы, где размещались увечные в боях войны.

Странник не бежит от обстоятельств, он не жертва политических гонений и прочих внешних факторов, побуждающих человека оставлять насиженное место и пуститься в хождения по земле в поисках лучшей доли, либо ради спасения себя. Странничество – есть индивидуальная интенция, которая сформировалась в мышлении индивида.

«Как мы приходим к новой мысли? Мысль породится не моим отсюда направленным взглядом (так же нельзя взволноваться, желая взволноваться, нельзя любить желанием любить). Мы можем лишь делать так, чтобы нечто само возникло: оно породит мысль, или оно полюбит, или оно взволнуется», – говорит Мераб Мамардашвили. Как подметил Святой Давид: «пришелец аз есмь на земле: не скрый от меня заповеди Твоя!». «Все сии умерли в вере, не получив обетований, а только видели оные, и радовались, и говорили о себе, что они странники и пришельцы на земле» (Евр. 11, 13).

Специальной духовной и научной литературы, посвященной странничеству не много. Имеются зафиксированные описания жизни сподвижников благочестия. Так отец Сергей, живший в Оптиной пустыне, в своих сочинениях «О странниках русской земли», пишет: «Если паломники в подвиге древнего Израиля стремятся к земле Обетованной, то странники знают пути учеников Господних, идущих за Ним по дорогам Галилеи». В странничестве, заключает автор, «Русь выявила свой лик». Этот «лик» был удивительным образом увиден, подхвачен русской культурой и стал как бы объектом ее медитации – объектом созерцания.

Странствуют герои А.С. Пушкина, «белеет парус одинокий» Лермонтова, на языке пилигримов говорит поэт Серебряного века Гумилев, носят и не сносят железные сапоги сказочные герои сказаний, сказок. Но Иван-царевич не выпадает из жизни, он находит то, что ищет – суженную. В странничестве же социальный контекст не подразумевается, он даже не отпадает потому, как его нет. Современный поэт Сергей Орлов продолжает тему странничества и озвучивает следующим образом:

«Дорогу делает не первый,  
А тот, кто след пуститься смог,  
Второй.  
Не будь его, наверно,  
На свете не было б дорого.  
Ему трудней безмерно было –  
Он был не гений не пророк –  
Решиться вдруг, собрать все силы,

И встать, и выйти за порог...  
И первый лишь второго ради  
Мог все снести, мог пасть в пути...  
Я во второго больше верю.  
Я первых чту. Но лишь второй  
Решает в мире, а не первый,  
Ни бог, не царь, и не герой».

Идея, а тем более божественная, нуждается в учениках, а ученик в свою очередь нуждается в Учителе. Но не каждый может стать учеником. Интенция Учителя может быть подхвачена только подготовленным учеником, который уже оказался как бы у края некоего поля в задумчивости: «Кто я? И чего не знаю?». Можно сказать, что странник неким образом Избранный. Не всякому и не каждому можно стать странником, как и философом.

В основе религий, как и философии, лежит одна-единственная мысль о том, что есть какая-то другая жизнь, более реальная, чем наша, есть что-то другое, что тоже живет, но живет иначе, чем люди, живет более осмысленно и поэтому к ней этой жизни прилагаются слова «святая», «жизнь в ином времени», «священная». Но как ее увидеть? У Сократа есть замечательный образ – «глаза души».

Поэт Серебряного века Осип Мандельштам пишет: «На стекла вечности уже легло // Мое дыхание, мое тепло... // Пускай мгновения муть // Узора милого не зачеркнуть». А поэт такого полета мысли прежде всего пишет о своем видении самого себя. В строчках ясно очерчивается стратегия «быть», а не «иметь».

Духовная литература, как и философия, ничему не учит и не сообщает. А если даже сообщает, то не для всех. Они сообщают определенный способ мысли одного мыслителя, который может как бы воссоздаваться, рождаться каждым индивидом, но, разумеется, только на собственный страх и риск. И если даже к страннику прикрепляют слово «герой» то только в том понимании, что он не участвует в сцеплении натуральных причин и действий, которое, например, свойственно русским богатырям или викингам. Они побеждают противника, в них проявляется неизмеримая силища. Свойство странника – это свойство отречения от природных качеств. Он герой только потому, что он сам начало своего поступка.

Странники не объединяются. Они предпочитают странствовать в одиночку. Скорее всего, между ними отсутствует связь и даже встречаясь друг с другом они лишь взглядом приветствуют друг друга. Их текст – молчание о самом себе. Потому как он еще не написан, а как только будет реализован и сформулирован как текст, странник погибнет. Его текст каждым озвученным словом, умещаясь в пространстве, тут же гибнет как факт мысли здесь и сейчас. Имеющиеся, зафиксированные в текстах рассказы странников так или иначе не фиксируют факт мысли странника. В них сформулированы акты наблюдения впечатлений увиденного-свершившегося, прожитых кем-то событий, обстоятельств чужих жизней, но не мышления странника. Поэтому текст странника – молчание.

УДК 1 (161/1)

*Макеева О. Е.*

## **ПРЕОБРАЖЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА В ФИЛОСОФИИ ФЕДОРОВА**

Статья посвящена учению о преобразении Человека в философии космизма Николая Федорова. В работе рассматриваются основоположения его учения, которое современные исследователи находят актуальным и в наши дни.

*Ключевые слова:* человек, человечество, природа, познание, Космос.

Наследие Николая Федорова исследователи называют духовным явлением, содержание и смысл которого раскрылся с течением времени. Это наследие, которое, с одной стороны, можно назвать национальным, с другой, – достигающим уровня универсальных, мировых идей. И, прежде всего, идея Федорова обретения Человеком и человечеством высокого онтологического статуса стоит у истоков активно-эволюционной, космической, ноосферной мысли XX века, представленной именами Циолковского, Чижевского, Вернадского. Традиционные проблемы философии Николай Федоров пытался решить, опираясь не только на религиозные православные традиции, но и на новейшие научные открытия. Федоров сформулировал мысль о том, как используя достижения естествознания, изменив социальные отношения, можно добиться метафорического «воскрешения» человека не в потустороннем мире, а на этой земле.

Философия «Общего дела» Николая Федорова – главная работа мыслителя, которая была издана только после его смерти в 1903 году. Федоров в свойственной только ему философской манере рассуждает на тему жизни человека и ее преобразования. Вечный субъект философского исследования у Федорова выходит за рамки традиционного осмысления человеческой жизни и выходит в категории космизма, исследующего взаимосвязь человеческого бытия и Космоса.

У Николая Федорова мы встречаем своеобразное видение человека. Для Федоровых отдельных человек – это землянин, то есть далеко не совершенный индивид. В то же время человек – это природное, космическое существо, организованное уникальным образом. Смертный, сын – это основная родовая характеристика человека – землянина в федоровской теории. Жизнь людей в философии «Общего дела» Николай Федоров характеризует как «небратскую», так как здесь присутствует непрерывное уничтожения одними народами других. Старшее поколение вытесняется младшим, мир пронизывает борьба за выживание. Федоров делает акцент на «духе вражды», присущему человечеству. Контрастом «духу вражды», согласно федоровскому учению, идеал жизни человека. Федоров обращает нас к Евангелию, где можно найти этот идеал общественной и личной жизни. Как идеала достичь человеку? Непосредственно самому человеку предпринимать усилия, ликвидируя все социальные и природные препятствия, которые и стоят на пути преобразования жизни.

Почему же преображение человека к идеалу настолько сложно и недостижимо? Федоров подробно объясняет бедственное положение человека тем, что человек, прежде всего, – существо смертное, зависимое от законов природы. Так как человек вынужден заботиться о том, как выжить, неизбежной является его самоизоляция, формирование эгоизма. Федоров предлагает людям противоположные меры: если природа людей разъединяет, им нужно объединиться, чтобы покорить ту самую природу. Смерть, считает мыслитель, – это явление временное, которое имеет место из-за разделённости и невежества людей. Смерть – это зло каждого сознательного и чувствующего существа. Всякая индивидуальная жизнь человека по Федорову построена «на костях других», которые жили и живут. Мрачные картины Федорова о том, как растут дети, пожирая силы родителей, а в борьбе и розни, в которых проходит жизнь, люди медленно подтачивают друг друга и словом, и делом, подчеркивают необходимость изменять действительность. «В настоящее время живем на счет предков, из праха которых извлекаем и пищу, и одежду, так что всю историю можно разделить на два периода: первый период прямого, непосредственного каннибализма и второй людоедства скрытого, продолжающийся и доселе», – пишет Николай Федоров [1, с. 65].

Эта философская мысль Федорова переходит в теорию «воскрешения умерших». По Федорову, именно преображение человека и ведет к этому «воскрешению» ранее ушедших. Это моральный долг живущих – вернуть жизни предков, которые отняла природа. Центральное место отводится здесь науке и ученым, которым предстоит преодолеть созерцательность и заняться конкретной работой. В «Философии общего дела» философ выдвинул необходимость не просто нового, а сознательно управляемого этапа эволюций: от всеобщего познания и труда человечество призвано овладеть стихийными силами и внутри себя,

и во внешнем мире, и после этого выйти в Космос для его освоения и преображения. Так будет обретен новый бессмертный статус бытия, и прежде жившие поколения предстанут перед миром живущих («научное воскрешение»).

Тем самым следствием философской мысли Николая Федорова отсутствия голода и стихийных бедствий является концентрация на более возвышенных задачах. Человек по учению Федорова должен в своем процессе преображения стремиться к созданию психократического общества, в основе которого лежит принцип всеобщего понимания и родства. Мрачные картины резко меняются на идеальную действительность, когда у человека появляется осознание происходящего, острое чувство неповторимости своей личности, глубокое страдание от утрат и внутренняя невозможность принять собственное окончательное уничтожение. Противоядие злу по Федорову – это превращение вселенной в целесообразный, сознательный мир, это борьба против случайности, иррациональности, слепоты, «падения» человека.

Преображение человека в философии Николая Федорова невозможно только лишь при изменении взгляда на устройство бытия. Лишь всеобщий труд (объединяющий индивидов), одушевленный великой идеей, деятельность по созиданию приведут к радикальному преобразованию мира и самого человека, в частности. Федоров постоянно ориентируется на то, что человек должен сотворить определенную модель мира, а не просто созерцать. Наверняка, именно поэтому Федоров упоминает великого Аристотеля с его учением о том, что мы знаем только то, что сами произвели, окончательное знание всякого данного нам извне объекта возможно только тогда, когда этот объект будет нашим созданием, когда он будет приведен в строй, порядок, сведен к нашему закону. Потому по Федорову человеку нужен план изменений в своей преобразовательной деятельности. Это и есть федоровский радикальный поворот в философии – предназначение человека в том, чтобы достичь должного, проективного состояния мира. А это возможно тогда, когда вся действительность станет предметом исследования, а все люди – его субъектом. Человеческая сущность, согласно учению Федорова, в том и проявляется, что человек должен произвести себя сам – через труд и сознание. Эта человеческая сущность и должна в итоге изменить природно – биологическую основу человечества.

В своем преображении человеку, согласно теории Николая Федорова, предстоит так чутко войти в естественные процессы природы, чтобы по их образцу, только на более высоком сознательном уровне, обновлять свой организм, то есть овладеть естественным «тканетворением». «Несмотря на такие, по-видимому, изменения в сущности человек ничем не будет отличаться от того, что такое он ныне, – он будет тогда больше самим собою, чем теперь; чем в настоящее время человек пассивно, тем же он будет и тогда, но только активно, то, что в нем существует в настоящее время мысленно или в неопределенных лишь стремлениях, только проективно, то будет тогда в нем действительно, явно, крылья души сделаются тогда телесными крыльями, «– пишет мыслитель [2, с. 105]. Призыв к познанию в самом широком его понимании ведет к познанию, переходящему в преобразование мира и человека, говорит учение Федорова.

Николай Федоров своей идеей преображения человека стал основоположником идей ноосферы. С Федорова и начинается философское направление общечеловеческого значения – русский космизм. Сам Федоров свое учение назвал «супраморализмом» или «регуляцией природы». Что есть идеал? Для Федорова это мог быть только Бог или сам человек, но высший, преображенный человек в составе богочеловеческого единства. Поэтому только активная работа человека над преодолением своей «промежуточности» в настоящий момент времени и несовершенства приведет к преображению человека. Федоров не только утверждал факт восхождения сознания в мире, но и сделал радикальные выводы о необходимости сознательного управления эволюцией, о преобразовании природы исходя из глубинных потребностей разума и нравственного чувства человека. «Нравственность, – писал Федоров, – не только не ограничивается личностями, обществом, а должна распространяться на всю природу. Задача человека – морализовать все естественное, обратить слепую, невольную силу природы в орудие свободы» [2, с. 140].



Разрабатывая проект регуляции, Федоров с самого начала подчеркивал неотделимость Земли от Космоса, говорил о тонкой взаимосвязи процессов с процессами во Вселенной. «Сельское хозяйство, чтобы достигнуть обеспечения урожая, не может ограничиваться пределами земли, ибо условия, от коих зависит урожай, или вообще растительная и животная жизнь на земле, не заключаются только в ней самой. Если верно предположение, что солнечная система есть переменная звезда, а с сим явлением находится в связи весь метеорический процесс, от коего непосредственно зависит урожай или неурожай, – в таком случае весь телуросолярный процесс должен бы войти в область сельского хозяйства», – это лишь один из множества федоровских примеров о единстве земного и космического [2, с. 160]. Или еще одно высказывание, подчеркивающее взаимосвязь земли и космических далей: Вопрос об эпидемиях, как и о голоде, выводит нас за пределы Земного шара; труд человеческий не должен ограничиваться пределами Земли, тем более, что таких пределов, границ, и не существует; Земля, можно сказать, открыта со всех сторон, средства же перемещения и способы жизни в различных средах не только могут, но и должны изменяться» [2, с. 172]. Федоров основательно доказывает движение человечества во Вселенную, начиная от природных явлений до социально-экономических и нравственных.

Своим глубоким нравственным пафосом Федоров одушевил самые дерзкие с точки зрения своего времени идеи.

Таким образом, Федоров в своем философском учении выдвинул тезисы, которые в наше время, более 100 лет спустя, получили название «глобальных проблем современности». «И в самом деле, человек сделал, по-видимому, все зло, какое только мог, относительно и природы (истощение, опустошение, хищничество), относительно и друг друга (изобретение истребительнейших орудий и вообще средств для взаимного уничтожения); самые пути сообщения, чем особенно гордится современный человек, и те служат лишь стратегии или торговле, войне или барышничеству; а барышничество смотрит на природу именно «как на кладовую, откуда можно добывать средства для удобства жизни и наслаждений, и хищнически истребляет и расточает веками накопленные в ней богатства», – писал Федоров [1, с. 70]. Чем не актуальны высказывания для сегодняшнего дня? И вновь мы говорим о том, что человечество должно начать новый этап развития мира: пройти пусть от пассивного созерцателя развития – до непосредственного участия. По Федорову высшим благом является не самоисследование и бесконечное бессмысленное познание, а высшим благом является сама жизнь в высшем, духовном ее цвете. Важно, как сохранение, так и развитие жизни человека, а также возвращение в преображенном виде тем, у кого она была отнята природой, силой вещей.

В XX веке исследование земно-космических взаимосвязей, на которые указывал философ, стало отдельным направлением в научном творчестве. Так основатель космобиологии А. Л. Чижевский показал, что периоды стихийных бедствий, эпидемических и инфекционных заболеваний совпадают с циклами солнечной активности; биологические и психические стороны земной жизни связаны с физическими явлениями космоса. Научное познание космических связей, которое еще по-настоящему только начинается, по убеждению Чижевского даст возможность управлять ими. На этом Федоров настаивал еще в XIX веке. Человек, преобразование которого и есть смысл жизни, человек как многоуровневый микрокосмос закономерно был включен уже у Федорова в эволюцию человечества и Космоса.

### Литература

1. Русский космизм: антология философской мысли / сост. С. Г. Семеновой, А. Г. Гачевой. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. 368 с.
2. Федоров Н. Ф. Философия общего дела. М: Мысль, 1982. 709с.
3. Волков В. Н. Общее дело Николая Федорова как новая русская идея // интернет – сайт, [culturolog.ru/content/view/525/6/](http://culturolog.ru/content/view/525/6/).

УДК 342

*Тухватуллина Е. И.*

## **ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ПРОТИВОДЕЙСТВИЮ КОРРУПЦИИ ПРИ ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ГОСУДАРСТВЕННЫХ ЗАКУПОК**

В статье рассматриваются вопросы реализации инноваций и технологического развития в сфере осуществления государственных закупок и их применения на практике на примере Ямало-Ненецкого автономного округа, Ханты-Мансийского автономного округа – Югры, и Тюменской области.

*Ключевые слова:* противодействие коррупции, нормативная правовая база, государственные закупки, информационные технологии, интернет, компьютерная информация.

В настоящий период времени, сопровождаемый процессами модернизации, интернационализации, значительную важность приобретает применение информационных технологий в сфере противодействия коррупции, посредством обеспечения общегосударственной и социальной защищенности Российской Федерации, а кроме того, ответственности нашего государства по проведению в соответствие национального законодательства с международными конвенциями по противодействию коррупции. Именно разработка новых информационных технологий в области профилактики и предупреждения коррупции позволяет глубже изучить международные, федеральные, региональные, муниципальные аспекты деятельности органов государственной власти Российской Федерации.

В Национальном плане противодействия коррупции [13], разработанном на 2018-2020 гг., а также в Постановлении Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011 – 2020 годы)» [14] предусмотрен ряд мер по совершенствованию нормативно-правовой базы в данной сфере, это, прежде всего:

- поддержка достижения общественными организациями результатов в антикоррупционном просвещении граждан;
- распространение антикоррупционных ценностей в обществе;
- общественный контроль за деятельностью органов государственной власти;
- проведение непрерывной работ по предупреждению коррупции в организациях, созданных для выполнения задач органов государственной власти.

В целях реализации Национального плана противодействия коррупции, принят целый ряд федеральных законов данной направленности: «О противодействии коррупции» [3], «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов» [5], «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма» [4], «О противодействии экстремистской деятельности» [6], «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» [7], «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» [8], «О закупках товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц» [9], «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» [10], «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» [11], «Об общих принципах организации и деятельности общественных палат субъектов Российской Федерации» [12] и других законодательных актов Российской Федерации.

Реализация плана противодействия коррупции и государственной программы «Информационное общество (2011 – 2020 годы)», невозможна без своевременного внедрения и практической реализации новых разработок в сфере информационных технологий. На се-

годняшний день в мире происходит разработка, внедрение и использование наиболее эффективных технологий в сфере противодействия коррупции в области антикоррупционных планов и программ.

Общественная палата Российской Федерации проводила специальный антикоррупционный мониторинг, согласно которому наиболее эффективными мерами по противодействию коррупции со стороны общества являются общественный контроль и мониторинг в областях с наибольшими коррупционными рисками, а также общественные расследования коррупционных правонарушений, что приводит к усилению общественного контроля за деятельностью государственных органов власти.

Также, в целях реализации Национального плана противодействия коррупции в России, создана специальная платформа государственных закупок [zakupki.gov.ru](http://zakupki.gov.ru), на которой происходит автоматическая проверка всех заявок участников закупок и предложений. В случае если по результатам проведенного анализа выявляется правонарушение, то информационная система автоматически сообщает в антимонопольную службу [1].

В настоящее время информация о проводимых государственных закупках в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, Ямало-Ненецком автономном округе и Тюменской области, размещается на официальном сайте [www.zakupki.gov.ru](http://www.zakupki.gov.ru), поэтому у российского общества появилась возможность мониторинга процесса проведения государственных закупок на всех этапах, включая исполнение контрактов непосредственно на официальном сайте. Информационные технологии позволяют реализовывать антикоррупционные стандарты, практики и контролировать сам процесс проведения государственных закупок на всех этапах. В Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, Ямало-Ненецком автономном округе и Тюменской области реализуются специальные меры по использованию информационных технологий для борьбы с коррупцией в сфере государственных и муниципальных закупок [15]. Например, создаются специальные интернет-платформы для проведения государственных торгов для нужд государственных органов. Также осуществляется активное сотрудничество со средствами массовой информации, создаются специальные вебсайты. Все это обеспечивает прозрачность и открытость информации о государственных закупках в регионах за отчетный период.

Таким образом, можно заключить, что сфера проведения государственных закупок является одним из приоритетных направлений регионального законодательства о применении информационных технологий по противодействию коррупции.

С положительной стороны следует отметить такие направления законодательства в сфере применения информационных технологий по противодействию коррупции, которые направлены на:

- автоматизацию деятельности и принятия решений исполнительных органов государственной власти субъектов Российской Федерации и связанных с ним операций с исключением из них посредников (физических и юридических лиц), посредством введения автоматизированных сайтов государственных закупок и тендеров, электронного правительства, и электронных очередей;
- создание вебсайтов органов государственной власти различных звеньев и различного уровня, на которых публикуется официальная информация в целях повышения прозрачности деятельности органов государственной власти;
- контроль за проведением электронных операций посредством выявления отклонений, выполняемый посредством специализированных инструментов для обработки данных; строгий контроль за отчетностью государственных учреждений, в том числе исполнения государственных контрактов на поставки товаров, выполнение работ, оказание услуг, посредством анализа и мониторинга сайта государственных закупок, вебсайтов, социальных сетей, онлайн газет, мобильных телефонов и др.;
- создание «электронного правительства», как доступной, открытой системы органов государственной власти, которая могла бы вести постоянный диалог с населением.

На основании представленного анализа законодательства в сфере проведения государственных закупок, можно сделать вывод, о том, что законодательство в сфере применения информационных технологий для целей противодействия коррупции направлено на обеспечение прозрачности и открытости деятельности органов государственной власти в сфере государственных закупок, а также антикоррупционных стандартов:

- контроль за размещенном на сайте государственных закупок планом-графиком государственного учреждения, сведений о размещенных на сайте государственных закупок государственных контрактов, ведомственного плана, отчета об исполнении контракта, экспертизы поставленных товаров (работ, услуг), и др;
- контроль за своевременным размещением сведений о заключаемых государственных контрактах, отчетов об исполнении контрактов.

### **Литература**

1. Александрова О. А. Информационная открытость как составляющая противодействия коррупции: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата юридических наук ... кандидата юридических наук: 12.00.14. – Москва, 2008. – 206 с.
2. Конвенция Организации Объединенных Наций против коррупции от 31 октября 2003 г. // СЗ РФ, 26.06.2006. № 26. ст. 2780.
3. Федеральный закон от 25.12.2008 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2017) «О противодействии коррупции» // СЗ РФ, 29.12.2008, № 52 (ч. 1), ст. 6228.
4. Федеральный закон от 07.08.2001 № 115-ФЗ (ред. от 23.04.2018) «О противодействии легализации (отмыванию) доходов, полученных преступным путем, и финансированию терроризма» (с изм. и доп., вступ. в силу с 23.07.2018) // СЗ РФ, 13.08.2001, № 33 (ч. I), ст. 3418.
5. Федеральный закон «Об антикоррупционной экспертизе нормативных правовых актов и проектов нормативных правовых актов» от 17.07.2009 № 172-ФЗ (ред. от 04.06.2018) // СЗ РФ, 20.07.2009, № 29, ст. 3609.
6. Федеральный закон от 25.07.2002 № 114-ФЗ (ред. от 23.11.2015) «О противодействии экстремистской деятельности» // СЗ РФ, 29.07.2002, № 30, ст. 3031.
7. Федеральный закон от 27.07.2010 № 210-ФЗ (ред. от 04.06.2018) «Об организации предоставления государственных и муниципальных услуг» // СЗ РФ, 02.08.2010, № 31, ст. 4179.
8. Федеральный закон от 05.04.2013 № 44-ФЗ (ред. от 29.06.2018) «О контрактной системе в сфере закупок товаров, работ, услуг для обеспечения государственных и муниципальных нужд» (с изм. и доп., вступ. в силу с 31.07.2018) // СЗ РФ, 08.04.2013, № 14, ст. 1652.
9. Федеральный закон от 18.07.2011 № 223-ФЗ (ред. от 29.06.2018) «О закупках товаров, работ, услуг отдельными видами юридических лиц» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.07.2018) // СЗ РФ, 25.07.2011, № 30 (ч. 1), ст. 4571.
10. Федеральный закон от 09.02.2009 № 8-ФЗ (ред. от 28.12.2017) «Об обеспечении доступа к информации о деятельности государственных органов и органов местного самоуправления» // СЗ РФ, 16.02.2009, № 7, ст. 776.
11. Федеральный закон от 21.07.2014 № 212-ФЗ (ред. от 29.12.2017) «Об основах общественного контроля в Российской Федерации» // СЗ РФ, 28.07.2014, № 30 (ч. I), ст. 4213.
12. Федеральный закон от 23.06.2016 № 183-ФЗ (ред. от 05.12.2017) «Об общих принципах организации и деятельности общественных палат субъектов Российской Федерации» // СЗ РФ, 27.06.2016, № 26 (ч. I), ст. 3852.
13. Указ Президента РФ от 29.06.2018 № 378 «О Национальном плане противодействия коррупции на 2018 – 2020 годы» // СЗ РФ", 02.07.2018, № 27, ст. 4038.
14. Постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 313 «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Информационное общество (2011 – 2020 годы)» (ред. от 25.09.2018) // СЗ РФ, 05.05.2014, № 18, (ч. 2 ), ст. 2159.

15. Сунцов А. П. Конституционно-правовая ответственность за использование на выборах преимуществ должностного положения как предмет диссертационного исследования // Избирательное право. 2012. № 1 (17). С. 45-48.

16. Сунцов А. П., Тухватуллина Е. И., Практика правового регулирования противодействия коррупции на государственной службе в Ханты-Мансийском автономном округе – Югре, Ямало-Ненецком автономном округе и Тюменской области. // Вопросы российского и международного права». 2017. № 11. С. 39-46.

УДК 930.1

*Шуленова Е. В.*

### **ИСТОРИКО-ГЕНЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ МАССОВОГО СОЗНАНИЯ И МАССОВОГО ДЕЙСТВИЯ**

В статье рассматривается вопрос об истории зарождения, формирования массового сознания и массового действия. Автор структурирует взгляды различных авторов, как зарубежных, так и отечественных. Историко-генетические аспекты формирования массового сознания и массового действия очень сложный и противоречивый процесс, что позволит полно раскрыть основу «сознания массы» и массового действия. Массовое сознание в различные промежутки времени претерпевает изменения, оно трансформируется под воздействием различных факторов, что влияет на жизнь людей, их социальную роль в обществе.

*Ключевые слова:* массовое сознание, массовое действие, масса, толпа, социальная роль.

Историко-генетические аспекты формирования массового сознания и массового действия проходят несколько этапов развития от аморфного образования к саморегулирующемуся сознанию и сознанию интернирующихся в большие группы. Носителем или субъектом массового сознания и массового действия является «масса», это совокупность индивидов, включенных в определенную социальную общность.

Рассмотрим понятие «масса» более подробно, Д. Белл выделяет пять основных понятий «масса» в западной литературе [1]:

- 1) «недифференцированное множество», гетерогенная аудитория средств массовой коммуникации, противостоящая классам и другим сегментам общества (Г. Блумер);
- 2) «суждение некомпетентных», низкое качество современной цивилизации, являющееся результатом ослабления руководящих позиций просвещенной элиты (Х. Ортега-и-Гассет);
- 3) «механизированное общество», в котором человек является придатком машины, дегуманизированным элементом технологии (Ф. К. Юнгер);
- 4) «бюрократическое общество», отличающееся широко расчлененной организацией, в которой принятие решений допускается исключительно на высших этажах иерархии (Г. Зиммель, М. Вебер, К. Мангейм);
- 5) «толпа» – общество, характеризующееся отсутствием различий, однообразием, бесцельностью, отчуждением, недостатком интеграции (Х. Арендт).

Данные понятия «масса» отражают только негативные факторы и характеристики «массы». Западные ученые выявляют сущность «массы» как воплощения стадности, унифицированности, «масса» носит уничижительный характер, она не самостоятельна, покорна. Но люди одновременно выступают как индивиды и как участники «массы», социальных объединений, поэтому природа массового сознания является двуединой, то есть одновременно индивидуальной и групповой. Можно выделить два уровня, на которых проявляется массовое сознание: отдельные личности и социальные группы.

Как отмечает В. М. Бехтерев, «каждая личность является до известной степени рабом обычая и формы, вырабатываемых обществом, и даже предрассудков и суеверий, в нем господствующих. Личность не только пользуется общим для всех языком, но и носит общественный покроя платья, следует за модой, имеет в той или иной мере национальные воззрения, придерживается общепринятых правил, живет общей со всеми культурой» [2].

Рассмотрим мыслителей древностей, которые толкуют о роли масс в обществе. Ярким представителем считается Солон, отмечавший, что «отдельно взятый афинянин – хитрая лиса, но когда они вместе собираются на собрание, то представляют собой стадо баранов» [4]. Фукидид и Геродот, использовали в своих трактатах такие понятия как «многие», «масса». Сократ говорил об античной демократии и относит ее к безнравственной форме власти, так как она не получает знания, и не понимает сколько мало знают «массы».

Платон очень много рассуждает о «массах», трактует ее как человеческое стадо, сильного зверя, который должен выполнять физическую работу. Платон говорит о том что, всех людей объединяет коллективное начало, и оно выше индивида и его интересов. Аристотель во многом соглашался с идеями Платона по поводу «масс», пишет что массы – это рабы, которые занимаются добыванием денег и являются придатками государства. В своих работах уделяет внимание охлократии, то есть власти толпы, понимая ее как демократию [10].

Ученые эпохи Возрождения имели совсем другое отношение к массам. Рассмотрим взгляды Никколо Макиавелли, о народе он подробно пишет в трактате «Государь», где высказывается что «народ постояннее и рассудительнее всякого государя» [3]. Итальянский ученый проводит параллель между народом и гласом Божьим: народ ясно видит и предвидит, что для него добро, а что зло. При этом он отличает толпу от народа. Толпа – это неупорядоченное законом скопление масс, а народ – упорядоченная законом масса. Народ по Макиавелли, может быть свободным и развращенным. Развращенный народ – наглый, не соблюдает законов, не способен создать республику, для него подойдет только монархия. Массы же выступают как источник силы жизнеспособности государства, и в тоже время массы – это источник беспорядков.

В эпоху Нового времени, такие философы как К. А. Гельвеций, П. А. Гольбах, Ж-Ж. Руссо, А. Р. Ж. Тюрго, уделяют особое внимание массам и толпам. Ученые считают, что массу и толпу нужно воспитать и обучить от невежества, но при этом нужно учитывать роль страстей в жизни людей, правильное воспитание сформирует гражданина нового общества, правильное воспитание народа является интеллектуальной терапией. Возникла новая религия Разума.

А. Токвиль после Французской революции, представляет свою работу «Старый порядок и революция», в которой говорит что для Нового времени характерно коллективистское, корпоративное сознание человека [6].

Таким образом, о роли масс в обществе толковали еще в античности, а о массовом сознании и массовом действии заговорили только на рубеже XVIII–XIX вв., в это время одной из центральных проблем социальной философии, становится проблема человека, ее свобод, прав и обязанностей. До этого времени были лишь концепции, которые рассматривали общество как скопление автономных индивидов, действующих самостоятельно, руководствуются только своими чувствами и разумом.

В научной литературе понятие «массовое действие» и «массовое сознание» начало встречаться с середины XIX в. До этого ключевым понятием служило «психология масс». Такие ученые как Г. Тард, Г. Лебон, Ш. Сигеле, У. Макдауголла посвятили «психологии масс» психологические, общесоциологические, научно-публицистические труды. Но изучение массового сознания и массового действия не стояло на месте, в начале 20–30-х годов XX столетия появляется в науке употребление понятий «массовое сознание» и «массовое действие». В философских течениях XX столетия, большое внимание уделяется миру, который не подходит для человека, он чувствует себя в нем не комфортно, одиноко, индивидом манипулируют. Человек чувствует себя потерянным в этом мире.

Существуют две точки зрения, как дальше пойдет развитие массового сознания и массового действия. Первая точка зрения представлена Сержем Московичи в работе «Век толпы», который пишет о том, что мы имеем дело с глобализацией толп. Вторая точка зрения представлена Элвином Тоффлером в работах «Футуршок» и «Третья волна», он говорит о том, что наступает век демассофикации.

Серж Московичи полагает, что массы находятся в середине глобального века, массы являются эмблемой цивилизации. Если правитель понимает массы, это дает ему ключ к политике, культуре, дает объяснение «большим» симптомам мучавший нашу цивилизацию. В настоящее время согласно его трактовке существует мистерия масс. Он говорит о коллективном внушении, которым подвержено массовое сознание, и таким средством являются средства массовой информации. Совершен переход от культуры слова к культуре образов (телевидение, плакат, комиксы, радио) [5]. СМИ создали техническую базу автоматическому мышлению. Но манипуляция массового сознания и действия осуществляется не только со стороны СМИ и интернета, а со стороны государства. Государство использует различные методы для осуществления влияния, например гипноз.

Ученый считает что «век толпы» в Европе завершился, а на других континентах отмечается мощный прилив масс. Глобализация масс процветает с их гигантскими городами и рынками, происходит бурное развитие мультимедиа, наступает «планетарный» век толпы.

Мнение Элвина Тоффлера о том, что наступает век демассофикации, говорит о том, что мы являемся свидетелями перехода от варварства к цивилизации, зарождается новая система организации. Организация создается для решения краткосрочных проблем, что ведет к поражению бюрократии. Человек действует не по приказу, а берет на себя ответственность за решение проблемы, он не привязан к одной организации, а связан со многими и является соучастником. Тоффлер, высказывается также о том, что люди будущего окажутся перед проблемой избытка выбора, так как постиндустриальному обществу не нужны одинаковые люди, нужны личности. «Человеческая раса не только не спрессуется в однообразную конформистскую массу, но станет в социальном отношении гораздо более разнообразной, чем когда – либо раньше» [9].

Э. Тоффлер в своей работе «Третья волна» 1980 г., развивает идею перехода к новой цивилизации, происходит разрушение массового индустриального производства. Общество разрушается на мелкие кусочки, происходит персонализация в производстве, развитие немассового производства приводит к демассофикации рынка. Культура становится не стандартной, большое количество точек зрения. Процветает коммуникационная среда. Классы и массы теряют свое значение, новая цивилизация дает вызов всем старым установкам [8].

В работе «Смещение власти, знаний, богатства и принуждение на пороге XXI века» Э. Тоффлер говорит о возрождении личностного начала, это проявляется в возрождении мелкого производства, мелкого бизнеса. Мускульная сила заменяется разумом, производство становится ментальным. И одновременно с этим приходит конец массовой демократии, порожденной индустриальным миром. Происходит социальная неоднородность, понятие «массы» разрушается, конечно, масса людей остается, но это множество личностей, связанных между собой другими связями, не как толпа. Постиндустриальная цивилизация несет главные изменения в роли масс в обществе [7].

Таким образом, формирование, массового сознания и массового действия стало заметным, в связи с разрастанием городов, промышленной революцией, урбанизацией, распространением массовых профессий, расширению числа укладов жизни, снижение доли ремесленничества, укрепление производства, это были начальные формы массового сознания и действия в обществе, но о «массе», толпе начали еще говорить в античности. Массовое сознание и массовое действие активно проявляется в политической жизни, государство активно влияет на общество, все это приводит к деиндивидуализации человека и появлению нового явления «массовое действие».

## **Литература**

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество. Предисловие к русскому изданию. М.: Academia, 2004. 944 с.
2. Бехтерев В. М. Избранные труды по психологии личности. Т. 1. Психика и жизнь. СПб.: Алетейя, 1999. 256 с.
3. Макиавелли Н. Государь. СПб.: Изд-во «Азбука», 1997. 189 с.
4. Московичи С. Век толпы. Исторический трактат по психологии масс. Пер. с фр. М.: «Центр психологии и психотерапии», 1998. 480 с.
5. Московичи С. Машина, творящая богов. М.: «Центр психологии и психотерапии», 1998. 560 с.
6. Токвиль А. Старый порядок и революция. Пер. с фр. М. Федоровой. СПб.: Алетейя, 2008. 248 с.
7. Тоффлер Э. Смещение власти: знание, богатство и принуждение на пороге XXI века. М.: Изд-во АН СССР, 1991. 551 с.
8. Тоффлер Э. Третья волна. М.: ООО «Фирма «Издательство АСТ», 1999. 776 с.
9. Тоффлер Э. Футуршок. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. 557 с.
10. Хевеши М. А. ТОЛПА, МАССЫ, ПОЛИТИКА. Историко-философский очерк. М.: ИФРАН, 223 с.



## ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ

УДК 613.6(571.122):614.84-051(571.122)

*Мыльченко И. В., Щербакова А. Э., Каримов Р. Р., Попова М. А.*

### МОДЕЛИРОВАНИЕ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПРОГРАММ СОХРАНЕНИЯ ЗДОРОВЬЯ ПРЕДСТАВИТЕЛЕЙ ЭКСТРЕМАЛЬНЫХ ПРОФЕССИЙ В СЕВЕРНОМ РЕГИОНЕ

Статья посвящена возможности моделирования индивидуальных программ сохранения здоровья представителей экстремальных профессий в северном регионе на основе комплексной оценки функционального состояния центральной и вегетативной нервной систем.

*Ключевые слова:* моделирование, сохранение здоровья, экстремальные профессии, пожарные, полицейские, парашютисты, северный регион.

**Цель.** Определить предикторы нарушения адаптации к экстремальным условиям труда и разработать модели индивидуальных программ сохранения психического и физического здоровья в процессе профессиональной деятельности лиц с экстремальными условиями труда (пожарных, парашютистов, полицейских), работающих в северном регионе.

**Материалы и методы.** На первом этапе когортного исследования проведена оценка функционального состояния центральной и вегетативной нервной системы, психического статуса, физического здоровья и социального функционирования 184 представителей экстремальных профессий (104 пожарных и сотрудников МЧС, 48 парашютистов, 32 полицейских), работающих в Ханты-Мансийском автономном округе – Югра.

Критерий включения: представители экстремальных профессий, работа в условиях Севера, возраст от 18 до 55 лет.

Критерий исключения: прием каких-либо лекарственных препаратов, влияющих на функциональное состояние центральной и вегетативной нервной системы, скорость принятия реакций (седативные, гипотензивные, анальгетики, антидепрессанты и др.).

Для тестирования использованы стандартизованные компьютерные программы отечественного диагностического комплекса «Поли-Спектр-8» («Нейрософт»), комплекс «Психотест»; определены скорость психомоторной реакции, способность к принятию решений, оценка степени ответственности; проведено электрокардиографическое исследование в покое и в условиях ортостатической пробы с компьютерным анализом кардиоритмограммы с определением состояния вегетативной нервной системы по диагностическим критериям (эйтония, парасимпатикотония, симпатикотония) [1].

Исследование проводили по алгоритму, разработанному в научно-исследовательской лаборатории «Здоровый образ жизни и охрана здоровья» Сургутского государственного педагогического университета для специалистов экстремального профиля и апробированному для определения профессиональной пригодности и надежности в Центре спортивной подготовки «Сибирский легион» (парашютисты разных специализаций) и подразделениях МЧС (пожарные, сотрудники МЧС) и УВД Сургута (полицейские) [2; 3].

При выполнении исследования соблюдены требования биомедицинской этики, национального стандарта Российской Федерации о надлежащей клинической практике (Good Clinical Practice; GCP) и Хельсинкской декларации. Перед включением в исследование все обследуемые дали информированное согласие на обследование и обработку данных с соблюдением конфиденциальности.

При анализе результатов учитывали возраст, пол, северный стаж, стаж работы с напряженным рабочим графиком, продолжительность ночного сна перед исследованием, среднюю продолжительность ночного сна, количество дежурств в ночное время в предшествующий исследованию месяц, индекс курящего человека у курильщиков, степень физической активности по заполненным анкетам.

На втором этапе определили связи показателей функционального состояния вегетативной и центральной нервной систем, психического и физического состояния представителей экстремальных профессий, с помощью кластерного анализа определили кластеры показателей в группах риск с высоким уровнем психо-эмоционального напряжения и истощения регуляторных систем.

На третьем этапе разработаны модели индивидуальных программ сохранения здоровья на основании анализа показателей, полученных на 1 и 2-м этапах исследования.

После инструментального обследования провели сравнительный анализ показателей функционального состояния центральной и вегетативной нервной системы в подгруппах обследованных с выявленными электрофизиологическими изменениями миокарда (нарушения реполяризации миокарда, нарушения ритма сердца) и в группе с нормальной электрокардиограммой. Для статистической обработки данных использовали лицензионную программу «Statistica 13.0». Оценивали количественные показатели электрокардиограммы, спектральные и временные характеристики кардиоритмограммы, функциональные показатели центральной нервной системы, качественные показатели психологического тестирования. Для оценки межгрупповых различий использовался ранговый однофакторный анализ Крускала-Уоллиса ( $H$ ). При анализе таблиц сопряженности использовали критерий  $\chi^2$  Пирсона. Анализ взаимосвязей переменных проводился методом и ранговой корреляции Спирмена ( $R_s$ ). Достоверными считали различия при  $p < 0,05$ .

Вклад факторов вегетативной и центральной нервной системы в нарушение адаптационных процессов определяли с помощью многофакторного кластерного анализа методами построения деревьев классификации и  $K$ -средних, факторного анализа методом главных компонент. Для построения прогностических моделей использовали дискриминантный анализ и метод логистической регрессии.

**Результаты и выводы.** При анализе результатов по данным исследования состояния вегетативной регуляции были выделены группы с удовлетворительной адаптацией ( $n = 120$ , 65,2%) и выраженными нарушениями адаптации ( $n = 64$ , 34,8%). С помощью кластерного анализа определены главные компоненты, характеризующие высокое напряжение регуляторных систем и срыв адаптации, из которых ведущими определены парадоксальная реакция при проведении ортопробы, симпатикотония и значимое преобладание процессов возбуждения над торможением в центральной нервной системе в покое.

Нарушения реполяризации в миокарде были выявлены у 43 (23,4%) из 184 обследованных лиц. В группе представителей экстремальных профессий с нарушениями реполяризации миокарда выявлены более высокие показатели активности симпатического отдела вегетативной нервной системы, чем в группе с нормальными электрофизиологическими характеристиками миокарда.

Уменьшение скорости психомоторной реакции и скорости принятия решений, снижение степени ответственности, преобладание уровня торможения в центральной нервной системе не имело значимой корреляции с показателями вегетативной регуляции. В связи с этим обследованные были разделены на группы с высоким уровнем эмоционального выгорания по результатам психологического тестирования ( $n = 39$ , 21,2%) и удовлетворительным эмоциональным состоянием ( $n = 145$ , 78,8%). В подгруппе обследованных с эмоциональным выгоранием выявлено преобладание торможения над возбуждением в центральной нервной системе ( $n = 20$ , 10,9%), снижение ответственности за принятие решений ( $n = 39$ , 21,2%).

Таким образом, для моделирования эффективных процессов реабилитации у лиц экстремальных профессий наряду с коллективными методами психологической и физической реабилитации необходимо с помощью инструментальных методов исследования определять

функциональное состояние вегетативной и центральной нервной системы. У лиц с нарушениями вегетативной и нервной регуляции индивидуальные реабилитационные программы сохранения психического и физического здоровья должны включать фармакологические методы коррекции нарушенных процессов для профилактики развития заболеваний.

Исследование выполнено при грантовой поддержке «У.М.Н.И.К» 2016 «Разработка модели сохранения психического и физического здоровья специалистов опасных профессий для эффективной профессиональной деятельности в северном регионе».

### Литература

1. Компьютерный комплекс для психофизиологического тестирования «НС-Психотест», руководство по эксплуатации НСФТ 010999.001 РЭ. 2009. 41 с.
2. Попова М. А., Щербакова А. Э. Медико-биологические подходы к сохранению профессионального здоровья в ХМАО-Югре: метод. рекомендации / М. А. Попова., А. Э. Щербакова; Департамент образования и молодеж. политики ХМАО-Югры, Гос.образоват.учреждение высш. проф. образования ХМАО-Югры «Сургут.гос. пед. ун-т», Науч.-исслед. лаб. «Здоровый образ жизни и охрана здоровья». – Сургут : РИО СурГПУ, 2015. 41 с.
3. Щербакова А. Э., Каримов Р. Р. Диагностика профессионально важных качеств и профессиональной надежности представителей экстремальных видов деятельности в ХМАО-Югре : метод.рекомендации / БУ ВО Ханты-Манс. авт.округа – Югры «Сургут. гос. пед. ун-т». Сургут : РИО СурГПУ, 2017. 59 с.

УДК 376.42 +УДК 796.015.85

*Чистова В. В.*

### **РАЗРАБОТАННЫЙ КОМПЛЕКС КРУГОВОЙ ТРЕНИРОВКИ НА ОСНОВЕ НОРМАТИВОВ ВСЕРОССИЙСКОГО ФИЗКУЛЬТУРНО-СПОРТИВНОГО КОМПЛЕКСА «ГОТОВ К ТРУДУ И ОБОРОНЕ» ДЛЯ УЛУЧШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ДЕТЕЙ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ**

Статья посвящена комплексу круговой тренировки разработанный на основе нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» для улучшения физической подготовленности детей с интеллектуальными нарушениями и для успешной сдачи норм ГТО.

*Ключевые слова:* ВФСК ГТО, дети с интеллектуальными нарушениями, физическая подготовка, круговая тренировка.

Особую актуальность приобретает вопрос о привлечении детей и подростков с нарушенным интеллектом к систематическим занятиям адаптивной физической культурой и адаптивным спортом с целью увеличения их двигательной активности» [1].

Одним из факторов повышения мотивации к добровольным занятиям адаптивной физической культурой и адаптивным спортом (физической культурой и спортом для лиц с отклонениями в состоянии здоровья) может стать внедрение в практику Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса, в котором будут представлены требования к уровню физической подготовленности для лиц имеющих инвалидность с учетом их физического состояния [1]. Метод круговой тренировки повысит физическую подготовленность детей с интеллектуальными нарушениями для успешной сдачи норм ГТО.

В любом возрастном периоде большое внимание уделяется рациональному подбору средств, методов и форм организации педагогического процесса, возрасту и уровню физической подготовленности детей. Форму занятий физическими упражнениями, предусматривающую ис-

пользование основных методов развития двигательных качеств, позволяющих решать задачи физической подготовки, принято называть термином «круговая тренировка». Продолжительность круговой тренировки – от 10 до 20 минут. Таким образом, для решения образовательных задач и формирования двигательных навыков остаётся достаточно времени. Метод круговой тренировки позволяет обеспечить учёт и индивидуальное регулирование нагрузки [2].

Круговой метод, в отличие от других, позволяет успешнее выполнять одно из важных требований к уроку, реализуя образовательную направленность в сочетании с высокой моторной плотностью. Данный метод используют для проведения групповых и самостоятельных занятий учащихся, направленных на воспитание выносливости, где параллельно происходит развитие силы, гибкости, ловкости, а также формирование умений и навыков [2]. Круговая тренировка в кратчайшие сроки позволят развить физическую подготовку, комплексно развивает физические качества и положительно воздействует на организм.

Исследование проходило на базе Казенного общеобразовательного учреждения Ханты-Мансийского автономного округа – Югры «Сургутская школа для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья», в исследовании приняли участия дети с умственной отсталостью среднего школьного возраста.

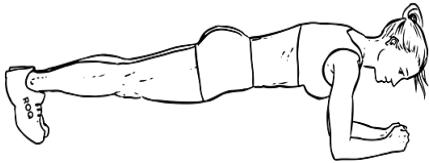
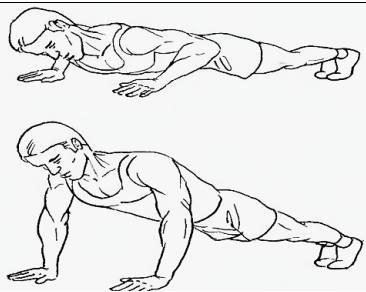
В начале эксперимента мы выявляли физическую подготовленность детей с интеллектуальными нарушениями на основе нормативов ВФСК «Готов к труду и обороне», которые представлены в методических рекомендациях по установлению государственных требований к уровню физической подготовленности инвалидов при выполнении нормативов Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса.

Слабо развиты были физические качества: координационные; скоростно-силовые; силовые качества, а так же гибкость и выносливость. Исходя из полученных данных по оценке физической подготовленности детей с интеллектуальными нарушениями, для данной категории лиц был разработан комплекс круговой тренировки на развитие физических качеств на основе нормативов ВФСК ГТО. Упражнения подбирались исходя из физических возможностей и физической подготовленности детей с нарушением интеллекта.

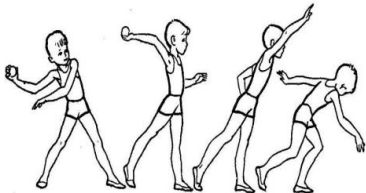
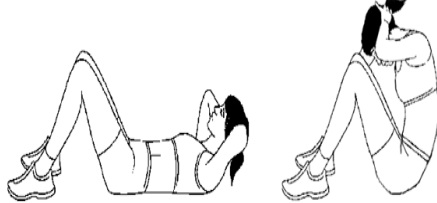


Перед предстоящей круговой тренировкой проводится разминка, которая включает ходьбу, бег, дыхательные подготавливающие упражнения, ОРУ.

Комплекс представленный в таблице состоял из 7 упражнений на развитие физических качеств. 7 упражнение менялось в зависимости от задач урока. На каждое упражнение отводилось 30 секунд. Между упражнениями был отдых 30 секунд. В комплексе проводилось 2 серии, между сериями отдых 1 минута. После круговой тренировки проводились гимнастические и дыхательные упражнения на восстановление и снятие мышечного напряжения. Так же обязательно давалось домашнее задание.

Таблица

1	Планка	
ОТДЫХ 30 СЕКУНД		
2	Сгибание и разгибание рук в упоре лежа	
ОТДЫХ 30 СЕКУНД		

Окончание таблицы

3	Поворот на 360 – бросок мяча (правой, левой) рукой точно в руки партнеру	
ОТДЫХ 30 СЕКУНД		
4	Подъем туловища из положения лежа на полу	
ОТДЫХ 30 СЕКУНД		
5	Выпрыгивания из выпада со сменой ног	
ОТДЫХ 30 СЕКУНД		
6	Наклон вперед из положения сидя с прямыми ногами на полу с фиксацией	
ОТДЫХ 30 СЕКУНД		
7	1 минута – бег в среднем темпе. Или Челночный бег – 3x10.	

**Выводы.** Круговая тренировка комплексно развивает силовые, скоростные, скоростно-силовые, координационные качества, а так же гибкость, выносливость. Положительно воздействует на организм и в кратчайшие сроки позволят развить физическую подготовку. Содержание комплекса и дозировка упражнений подбираются исходя из физических возможностей и с учетом физической подготовленности детей с интеллектуальными нарушениями.

### Литература

1. О Всероссийском физкультурно-спортивном комплексе «Готов к труду и обороне» (ГТО). Указ Президента РФ от 24 мая 2014 г. №172. URL: [http://www.csi-ugra.ru/upload/iblock/4c5/metod\\_rekomendacii\\_bfck.pdf](http://www.csi-ugra.ru/upload/iblock/4c5/metod_rekomendacii_bfck.pdf)

2. Серебрянская О. Д. Метод круговой тренировки как эффективное средство повышения уровня физической подготовленности учащихся на уроках физической культуры в 5–9 классах // Образование и воспитание. – 2015. – №5. – С. 34-38. – URL <https://moluch.ru/th/4/archive/18/503/> (дата обращения: 04.06.2018).

## ЛИНГВИСТИКА

УДК: 8

*Бенская М. О.*

### ВАРИАНТЫ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ РЕАЛИЙ ПРИ ПЕРЕВОДЕ РАССКАЗА ДЖЕКА ЛОНДОНА «LOVE OF LIFE» НА РУССКИЙ ЯЗЫК

Данная статья посвящена переводу реалий, как компонента безэквивалентной лексики. В рамках исследования рассматриваются реалии, упомянутые в рассказе Джека Лондона «Любовь к жизни». Сопоставлены варианты представления реалий, которые использовали два переводчика рассказа на русский язык и сделан вывод о том, что Н. Л. Дарузес (1951 г.) часто предпочитает *транслитерацию и /транскрипцию*, тогда как С. Б. Ильин (2008 г.) активно использует *гипонимический перевод* и избегает *описания*. Так же было выявлено, что в разное время переводчики прибегают к разным трансформациям исходя из своих знаний об авторе, времени написания рассказа, а так же доступности переводческих трансформаций и инструментов.

*Ключевые слова:* реалия, картина мира, переводческая трансформация, перевод.

Каждый язык на протяжении своей истории впитывает в себя особенности обычаев и характера народа, который на нем говорит, факты его истории – иными словами, все, что связано с этнографией коллектива, пользующегося этим языком, с его культурой. Особенности эти настолько существенны, что принято говорить о *языковой картине мира, специфичной для говорящих на каждом языке как на родном* [1, с. 179].

Признаком художественного перевода является создание адекватного и полноценного текста с учетом всех особенностей структуры, стиля, лексики и грамматики исходного произведения, а так же его экстралингвистической наполненности. Перевод художественного текста – это творческое переосмысление переводимого текста, поскольку невозможно полностью сохранить специфичность подлинника [8, с. 129].

Когда невозможно сохранить эту специфичность в силу отсутствия соответствия той или иной лексической единицы одного языка в словарном составе другого языка, принято говорить о **безэквивалентной лексике**. Среди категорий безэквивалентной лексики Л. С. Бархударов выделяет **имена собственные, случайные лакуны**, а также **реалии**, обозначающие предметы, понятия и ситуации, не существующие в практическом опыте людей, говорящих на другом языке [3, с. 95]. Сюда он относит слова, обозначающие разного рода предметы материальной и духовной культуры, свойственные только данному народу. Характерной чертой реалий является их непереводаемость на другие языки с помощью постоянного соответствия. Одной из задач теории перевода является задача передачи реалий одного языка средствами другого языка таким образом, чтобы наиболее адекватно сохранить границы понятия.

При этом наряду с термином «реалия» употребляются такие, как «**экзотизм**» (лексемы в языке, которые обозначают реалии быта и общественной жизни, специфичные для какого-либо народа, страны или местности (И. С. Алексеева)) [1, с. 189], «**экзотическая лексика**» (лексические единицы, обозначающие географические и исторические реалии (А. Е. Супрун)); «**лакуна**» (ситуации, обычные для культуры одного народа, но не наблюдаемые в другой культуре (И. И. Ревзин, В. Ю. Розенцвейг)); «**варваризм**» (слова, с помощью которых становится возможным описание чужеземных обычаев, особенностей жизни и быта, создание местного колорита (А. А. Реформатский)); «**этнолексема**» (лексический единицы, характеризую-

щие систему знаний о специфической культуре определенного народа как историко-этнической общности людей (Л.А.Шейман)); «алиенизм» (слова из малоизвестных языков, подчеркивающие стилистическую функцию экзотизмов (В.П.Берков)) [5, с. 37]. Данные понятия объединяет национально-исторический колорит, присущий определенной культуре, а так же отсутствие эквивалентов в языке перевода.

Здесь важно отметить, что в современном переводоведении используется и термин «передача», и термин «перевод» реалий. Однако перевод этого разряда лексики не сводится к поиску прямых соответствий в языке перевода, а представляет собой сложный мыслительный процесс, состоящий в осмыслении культурного эквивалента, концепта и передаче формы, содержания, национального и исторического колорита средствами языка перевода [2, с. 14].

Таким образом, для переводчика перевод художественного текста является задачей перевыражения особенностей структуры, авторского стиля, грамматики и лексики исходного текста, в котором передачу реалий, как неотъемлемой части любой культуры, невозможно обойти стороной. Вопрос о реалиях для переводчика остается одним из наиболее важных и сложных, поскольку адекватная передача реалий зависит от множества различных факторов включающих в себя культуру переводчика, его фоновые знания, страноведение, а так же культурологические знания потенциального читателя.

Способам передачи реалий, как одной из наиболее трудных задач, стоящих перед переводчиком, посвящены работы В. С. Виноградова [4], А. А. Реформатского [8], А. Д. Швейцера [9], С. Влахова, С.Флорина [5], и других исследователей.

В нашей работе мы опираемся на классификацию приемов перевода, разработанную С. Влаховым и С. Флориным. Мы считаем, что данная классификация наиболее полная и содержит все необходимые приемы [5, с. 93]. В этой связи относительно различных приемов перевода реалий, можно заключить, что не существует единого способа, а значит, для адекватной интерпретации реалии переводчик должен подбирать наиболее подходящий, исходя из следующих предпосылок:

1. характер текста, его жанровые особенности;
2. особенности языков оригинала и перевода: словообразовательные возможности, литературные и языковые традиции;
3. значимость (степень смысловой нагрузки) реалии в контексте;
4. характера реалии, ее место в лексических системах исходного языка и языка перевода;
5. «понятность» вводимой реалии читателю перевода [5, с. 94].

Применение того или иного способа перевода определяется, зачастую, контекстом, в котором употребляется данная реалия, а также от разновидности самой реалии. Поскольку одной из важнейших функций переводчика является максимально точная передача картины мира, представленной в тексте, авторского замысла и стиля, то необходимо внимательное изучение экстралингвистической информации о подлежащем переводу тексте. Для этого переводчику необходимо провести анализ оригинального произведения. Прежде всего, необходимо определить жанр текста, вычленив авторские особенности, а так же привлечь экстралингвистические знания об авторе, об эпохе его жизни.

Джек Лондон (1876 – 1916 гг.) – знаменитый американский писатель – вырос в бедности и очень рано начал самостоятельную жизнь. Всерьез заниматься писательским трудом начал в 23 года, перепробовав к этому времени десяток видов деятельности: бродяжничал, был студентом, плавал матросом, состоял в социалистической партии, участвовал в марше безработных, искал золото на Клондайке во времена «золотой лихорадки», написал несколько рассказов. Судьба нашла его в самой гуще народа, более того – на самом социальном «дне», и наградила биографией, какой не имел ни один литератор мира. Судьба и собственная свобода, вера в свой талант и сверхчеловеческое трудолюбие вознесли его к вершинам славы, эхо которой достигает наших дней.

Главным отличительным знаком ранней прозы Джека Лондона является то, что впервые в литературе 20-го века он помещает героя в предельные условия существования, в ту пограничную ситуацию на грани жизни и смерти. Когда человек оказывается наедине

с враждебным миром. Такого героя мы видим в рассказе «Любовь к жизни». В этом коротком сказании Лондон выразительно описывает выживание человека на Севере, обрамляя его реалиями, которые заставляют сопереживать герою и пройти этот нелегкий путь вместе с ним [6, с. 348].

Теперь рассмотрим реалии и способы, которыми они были переведены в рассказе Джека Лондона «Любовь к жизни» [7, с. 210-231], Ниной Леонидовной Дарузес (1951 г.) [7, с. 9-28] и Сергеем Борисовичем Ильиным (2008 г.) [6, с. 310-327].

Классификация, разработанная И. С. Алексеевой [1, с. 189], была взята в качестве основы. Опираясь на нее, мы разделили реалии из рассказа (всего 134 единицы, из них 84 повторений) на:

1. Географические реалии: the Arctic Circle, the Great Bear lake, muskeg, rush-grass, caribou, black fox, ptarmigan и т.д.
2. Этнографические реалии: moccasins, sea biscuit, moose-hide sack, pound, foot, shingle-nail, hardtack и т.д.
3. Имена собственные: Hudson Bay Company, Bill и т.д [7, с. 210-231].

Далее *Таблица 1* показывает, как переводчики применили трансформации к реалиям рассказа Джека Лондона:

*Таблица 1*

**Виды трансформаций**

Реалия [7, с. 210-231]	С. Б. Ильин [6, с. 310-327]	Н. Л. Дарузес [7, с. 9-28]
the Great Bear Lake	Большое Медвежье озеро (калькирование)	Большое Медвежье озеро (калькирование)
the Canadian Barrens	канадская пустошь (калькирование)	канадская равнина (калькирование)
the Coppermine	Коппермайн (транслитерация+транскрипция)	Коппермайн (транслитерация+транскрипция)
the Mackenzie	Маккензи (транскрипция)	Маккензи (транскрипция)
Hudson Bay Company post	фактория (контекстуальный перевод)	склад Компании Гудзонова залива (транслитерация+калькирование)
moose-hide sack	мешочек из лосиной кожи (калькирование)	кожаный мешочек (контекстуальный перевод)
several inches of snow	тонкий покров снега (контекстуальный перевод)	снег (опущение)
muskeg to muskeg	от одного спасительного островка к другому (приближенный перевод)	от озера к озеру (приближенный перевод)
canoe	челнок (приближенный перевод)	челнок (приближенный перевод)
rush-grass	камыш (гипонимический перевод)	камыш (гипонимический перевод)
an ague-fit	лихорадочная дрожь (трансформационный перевод)	словно в лихорадке (трансформационный перевод)
caribou	северный олень (гипонимический перевод)	большой олень (описательный перевод)
Indian Summer	бабье лето (функциональная замена)	бабье лето (функциональная замена)

В *Таблице 2* можно увидеть общее предпочтение переводчиков к той или иной трансформации:

*Таблица 2*

**Общее число трансформаций**

Трансформация	С. Б. Ильин	Н. Л. Дарузес
Калькирование:	15	15



Отклонение табл. 2

Трансформация	С. Б. Ильин	Н. Л. Дарузес
Транскрипция и транслитерация:	37	38
Контекстуальный перевод:	3	5
Приближенный перевод:	5	2
Гипонимический перевод:	31	29
Трансформационный перевод:	1	2
Функциональная замена:	11	16
Описательный перевод:	–	1
Смешанные типы:	13	7
Опущение:	4	6
Словарное соответствие:	14	13

Благодаря анализу корпуса реалий в рассказе Джека Лондона «Любовь к жизни» и двум его переводам, выполненным в разное время, можно сделать следующие выводы:

1. при переводе реалий очень важно обращать внимание на контекст, так как он во многом облегчает поиск подходящего эквивалента. Реалии в рассказе были переведены при помощи разных трансформаций, что было обусловлено содержанием контекста;

2. использования технических приемов перевода недостаточно, для передачи всей полноты реалий. Для этого необходимо прибегать к фоновым знаниям о стране переводимого языка и мировой культуры в целом. Работая над текстом рассказа в 2000-х С. Б. Ильин, имел больше переводческих инструментов, чем Н. Л. Дарузес в 50-х гг. прошлого века. При этом сводные таблицы показывают, что переводчики использовали одни и те же трансформации примерно одинаковое количество раз;

3. различные комбинации переводческих трансформаций возможны на основе базовых приемов, что определяется характером реалии и задачи, поставленной перед переводчиком;

4. Н. Л. Дарузес и С. Б. Ильин предпочитают использование транслитерации/транскрипции и гипонимический перевод, то есть замену видового понятия родовым;

5. по сравнению с Н. Л. Дарузес С. Б. Ильин всего лишь 4 раза воспользовался «опущением» и сумел сохранить большее количество реалий в целом, а также ни разу не использовал описательный перевод. Таким образом, можно заключить, что С. Б. Ильин лучше справился с задачей передачи реалий на протяжении всего рассказа.

### Литература

1. Алексеева И. С. Введение в переводоведение. СПб.: Филологический факультет СПбГУ; М.: Издательский центр «Академия», 2008. 368 с.
2. Алексеева М. Л. К Проблеме Типологии Передачи Реалий // Вестник пятигорского государственного лингвистического университета. 2009. №1. С. 14-18.
3. Бархударов Л. С. Язык и перевод. М.: Международные отношения, 1975. 240 с.
4. Виноградов В. С. Введение в переводоведение (общие и лексические вопросы). – М.: Издательство института общего среднего образования РАО, 2001. 224 с.
5. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М.: Международные отношения, 1980. 343 с.
6. Лондон Д. Белый Клык [Текст] : [повесть : пер. с англ.] / Джек Лондон. – М.: Издательский Дом Ридерз Дайджест, 2008. 351 с.
7. Лондон Д. Любовь к жизни = Love of Life: [сб. рассказов на русском и английском языках] / Джек Лондон = Jack London. – М.: Центр книги, 2009. 400 с.
8. Реформатский А. А. Введение в языковедение, изд. 5-е. – М.: «Аспект Пресс», 2007. 536 с.
9. Швейцер А. Д. Теория перевода. Статус, проблемы, аспекты / А. Д. Швейцер. – М.: Наука, 1988. 215 с.

УДК 81-139

Грамма Д. В., Вариясова Е. В.

## ОСКОРБЛЕНИЕ ЧУВСТВ ВЕРУЮЩИХ: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

В статье анализируется имеющийся опыт проведения лингвистических экспертиз. Представлены примеры рассмотрения элементов явления «оскорбление религиозных чувств верующих». Делается акцент на неуважительные комментарии и грубое высмеивание религиозных догм и канонов в поликодовом тексте.

*Ключевые слова:* религия, лингвистическая экспертиза, оскорбление, поликодовый текст.

В последнее время участились случаи обращений к лингвистическим экспертам по делам об оскорблении чувств верующих. Оскорбление чувств верующих в современном законодательстве России нельзя отнести к преступлениям экстремистского характера, но в сознании общества оно очень часто ассоциируется с экстремизмом [4]. Грань между оскорблением чувств и оскорблением по религиозному признаку очень тонка.

Объектами исследования по данной категории дел могут быть различные произведения как вербальной, так и невербальной, а также смешанной природы. Неизменным остается одно – объекты исследования представляют собой продукты коммуникативной деятельности: тексты, рисунки, видеозаписи, песни, инсталляции и перформансы. В любом случае объект исследования представляет собой текст в широком, общесемиотическом смысле этого понятия.

С лингвистической точки зрения коммуникативная цель дел об оскорблении маркируется в двух аспектах высказывания: его содержании и форме выражения этого содержания. Содержательно коммуникативная цель оскорбления проявляется в выражении негативной оценки, негативного отношения, презрения к предмету речи, а также наличии инвективы, направленности на высмеивание предмета речи. Формально коммуникативная цель оскорбления маркируется соответствующими языковыми и изобразительными средствами, как правило, имеющими непристойный характер, относящимися к семантике телесного низа или представляющими собой нецензурную лексику. Как правило, в таких материалах имеются неуважительные комментарии и грубое высмеивание религиозных догм и канонов.

Рассмотрим некоторые примеры из лингвистического опыта проведения экспертиз об оскорблении чувств верующих. Так в видеоматериале «**Христианство – религия животных (поп о христианстве)**» православный священнослужитель читает следующую проповедь в церкви на фоне икон: «*Христианство – вера алкоголиков. Это религия животных*». Обратимся к лексикографическим источникам.

**ЖИВОТНОЕ** – *разг. презр.* 2. Когда про человека говорят, что он животное, то имеют в виду, что он ведет себя очень плохо, интересуется лишь физиологической стороной жизни [1].

2. *разг. бран.* Неумный и грубый человек [5].

2. *перен. разг.* Грубый человек с низменными инстинктами, с неразвитыми нравственными понятиями [3].

Очевидно, что негативная оценка в анализируемом материале осуществляется на лексическом уровне через эксплицитные номинации, то есть через существительное «животные» с негативной оценкой (презрительной, бранной), которая затрагивает различные сферы: моральные и интеллектуальные качества человека, внешние данные, национальные черты и др., отражая наиболее неприятные черты человека. Данное слово не относится к конкретной личности, но исходя из контекста, дает в форме утверждения обобщенную информацию о принадлежности любого приверженца христианства к группе «животных».

**АЛКОГОЛИК** – Человек, страдающий алкоголизмом [3].

Это – слова, обозначающие антиобщественную, социально осуждаемую деятельность. Относятся к категории лексических и фразеологических единиц, которые в определенных

контекстах употребления могут носить в адресации к тому или иному лицу оскорбительный для данного лица характер. Все предложения в форме утверждения, так как отсутствует, с одной стороны, маркированность вводными конструкциями и наречиями, выражающими неуверенность, сомнение, и, с другой стороны, имеется маркированность, подчеркивающая достоверность сообщаемого, а именно наличие тире. Тире компенсирует в первом предложении пропуск связки – «это». Тем самым, дается негативная характеристика всем приверженцам религии христианства как людям, которые ведут антисоциальный образ жизни.

Далее рассмотрим видеозапись **«Про Пасху. Истинное лицо больных ПГМ»**. На улице людям задают ряд вопросов – *«Празднуете ли вы Пасху?»*, *«Почему вы празднуете Пасху?»*, *«Что это значит для вас?»* и др. Прохожие на них отвечают. Обратимся к заголовку этого видеоматериала.

ПГМ – (православие головного мозга) – известный мем, означающий чрезмерное увлечение православием, доходящее до радикализма. Название пародирует название болезни, и происходит, вероятно, от мема ФГМ (фимоз головного мозга) [2]. Религиозный фанатизм выражается в отсутствии критического мышления и желании объяснить всё происходящее через религиозные догмы. Фраза получилась благодаря адаптации диагноза «опухоль головного мозга». Очевидно, что неологизм имеет негативную характеристику, так как создает пренебрежительный, неуважительный смысл в отношении верующих и направлен на негативную оценку их умственных способностей и их отношения к православию.

Примечательно, что на странице «ВКонтакте» под этим видео имеется комментарий: *«Стадо продолжает стоять в загоне»*. Это реакция, впечатление, которое было вызвано данным видео. Обратимся к лексикографическим источникам.

СТАДО – Группа животных одного вида.

ЗАГОН – Загороженное место для скота под открытым небом [5].

Имеется сравнение с животными в виде зоосемантической метафоры, с которой оскорбительно отождествляется общность людей – православных, что уже является оскорблением по религиозному признаку и считается проявлением экстремизма.

В видеозаписи **«Ты уже в аду»** православный священнослужитель читает следующую проповедь: *«Никакого ада нет. Но как же нет, когда ты живешь в аду. Не веришь? Но подойди к зеркалу, посмотри на свою мрачную рожу. Разве может венец творения, высшее создание божие иметь такую мрачную харю? Почему тебе так плохо? Если ты вообще такой умный, такой прям весь свободный, тебе вот на все начихать. Ты сам все знаешь. Че же у тебя рожа то такая несчастная? Потому что ты в аду, сынок»*.

Сниженная лексика (*харя, рожа, начихать, нажраться*) свидетельствует, прежде всего, о бескультурности говорящего. Ее употребление осуждается общественным сознанием, но такая лексика не запрещена полностью; употребление таких единиц, как правило, чаще всего вовсе не отражает намерения говорящего как-либо оскорбить или унижить адресата, оно мотивировано эмоциональным состоянием говорящего и отражает уровень его культуры, воспитанности. Часто носитель сниженной лексики вообще не обращает внимания на окружающих, его речь является формой самовыражения, составляющей его языковой личности. При этом неуместное использование отдельными носителями языка (в данном случае – священнослужителем) в общении стилистически сниженных языковых единиц (просторечие, сленг, жаргон) может восприниматься окружающими, обладающими высоким уровнем речевой и общей культуры, как словоупотребление, оскорбляющее их, хотя такое словоупотребление оскорбительным не является.

В некоторых видеозаписях имеется следующее высказывание *«Ты ходишь в церковь, попросить Всевышнего. Приносишь туда деньги, свечи и цветы. У тех попов и так добра излишнего...»* касается руководителей религиозных организаций, авторитетных среди верующих священнослужителей. С конца XIX века в России термин «поп» воспринимается как разговорно-просторечный (с негативной коннотацией). Как правило, указательное местоимение «те» также выражает резко отрицательную оценку священников. Обратимся к лексикографическим источникам

ДОБРО – Имущество, вещи *разг. и ирон.*

ИЗЛИШНИЙ – Превышающий потребность, необходимость, избыточный, чрезмерный [3].

Речевая стратегия дискредитации реализуется при помощи тактик очернения и высмеивания. Автор стихотворения сообщает о том, что у священников имеются деньги в избытке, не предоставляя доказательств к сказанному. Отдельного внимания заслуживает речевая организация текста. Автор с самого начала конструирует пренебрежительно-ироничный тон изложения текстового материала, выражая критический настрой в отношении к тем, кто ходит в церковь, голосует на выборах и т. д.

Некоторые адресанты конструируют пренебрежительно-ироничный тон изложения текстового материала, выражая критический настрой в отношении священников, служителей. Речевая стратегия дискредитации реализуется при помощи тактики очернения. Например, автор в одном стихотворении сообщает в форме утверждения о том, что *«Попы – это лентяи. Плевать ему всегда, о чем бабуля плачет. Он денежки ее себе под рясу прячет. Плевать им на тебя и на твои грехи.* Подчеркнутые слова демонстрируют пренебрежительное, презрительное отношение к священнослужителям, как людям, для которых единственный интерес – это деньги. Текст направлен на достижение заведомо ложного и уничижительно-очерняющего образа священников, которые обладают явно низкими моральными качествами, акцентированно контрастирующими с их социальным статусом.

Таким образом, функция оскорбления чувств верующих реализуется через речевую стратегию дискредитации при помощи тактик очернения и высмеивания с использованием вербальных и невербальных речевых средств.

### Литература

1. Дмитриев Д. В. Толковый словарь русского языка. М. 2003. 1584 стр. Современный толковый словарь русского языка / сост. и ред. Т. Ф. Ефремова. URL: <https://www.efremova.info> (дата обращения: 19.10.2018).
2. Викиреальность. URL: <http://wikireality.ru/wiki/%D0%9F%D0%93%D0%9C> (дата обращения: 29.10.2018).
3. Ефремова Т. Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. – М.: Русский язык, 2000. URL: <https://www.efremova.info>.
4. Меликян В. Ю. Оскорбление религиозных чувств верующих»: юрислингвистическое параметризирование // Сборник материалов конференции «Язык и право: актуальные проблемы взаимодействия». 2015. URL: <http://lingva-expert.ru/articles/Oskorblenie-chuvstv-veruyushchikh-lingvistika/> (дата обращения: 29.10.2018).
5. Ушаков Д. Н. Толковый словарь русского языка. М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов. С. 320.

УДК 81

*Дмитрова А. В.*

### ОБРАЗ РОССИИ В ПРОСТРАНСТВЕ АМЕРИКАНСКОГО СЕРИАЛА «CASTLE»

В статье рассматривается сериал как средство создания образа страны в современном телевизионном пространстве. Для анализа автор использует общенаучные методы анализа и синтеза, дискурсивный анализ поликодового текста, а также структурно-семантический анализ фактического материала, отобранного методом сплошной выборки.

*Ключевые слова:* телевизионные сериалы, образ страны, поликодовый текст.

Телевизионная культура является неотъемлемой частью жизни современного общества. Сериалы – документальные или художественные кинопроизведения, которые состоят из от-

дельных, последовательных эпизодов. Сериалы довольно быстро реагируют на повседневную реальность, так как их формат (еженедельная серия в течение года) позволяет чутко отслеживать изменения в социальной действительности. Таким образом, телесериалы «позволяют донести квазикоммуникационные ценности, модели поведения и визуальные образы» [2].

Сериалы являются эффективным средством создания образа страны, «знаковой модели, опосредующий представления о национальной общности и ее членах через доступные обыденному сознанию понятия и суждения» [3].

Традиционно, журналисты считаются одними из тех, кто формирует мнение реципиентов, строит образ другого государства посредством СМИ. Однако, именно художественные произведения придают такому образу объем, вовлекают реципиента в эмоциональное сопереживание, таким образом, формируя более крепкую стереотипную связь. Одной из важных особенностей сериала является его поликодовость, то есть способность воздействовать как на вербальном, так и на невербальный уровне.

Так, Ворошилова М. Б. отмечает, что «вербально представленная информация влияет на сознание индивида рациональным путём, а использование различных паралингвистических средств автоматически переводит восприятие на подсознательный уровень» [1]. В то время как Бойко М. А. подчеркивает, что «информация, содержащаяся непосредственно в текстовом сообщении, усваивается лишь на 7%, голосовые характеристики способствуют усвоению 38% информации, тогда как наличие визуального образа заметно повышает восприятие – до 55%» [1].

Материалом для исследования послужил детективно-комедийный сериал «Касл», поскольку формат сериала является одним из современных способов эмоционального воздействия на зрителя.

Особенность детективов заключается в том, что в них легко простирается система «свой-чужой», так как в таком сериале обязательно есть «хороший герой» и его «противник». Анализируя образ страны, представленный в детективе, мы должны обращать внимание не только на лингвистические факторы, но также и на то в каком поле находится страна – положительном или отрицательном.

Один из эпизодов сериала «Касл» («Dead Red», Castle, 8 сезон 11 серия) рассказывает о расследовании убийства сына российского посла. Ассистентом главных героев в этом эпизоде выступает агент службы безопасности – Василий Жирнов. Уже в названии, а именно в слове «Red», выражается одна из тенденций, присущая западному медийному пространству – использовать прилагательное «красный» как синоним слова «русский».

Следующий диалог в начале серии создает настрой на восприятие образа российского агента службы безопасности.

*Esposito: Hey, did you hear the Russians are sending one of their own – to ride along with us?*

*Ryan: Are you kidding me?*

*Esposito: Vasily Zhironov. He's part of the Russian diplomatic security service.*

*Castle: "Red Heat" is coming here? So, a Russian? Yeah, Ivan Drago's in the house. I hear those guys are like automatons. Strictly business. Well, if Boris is coming, could Natasha be far behind? This could be trouble for the big moose and little squirrel.*

Главные герои беседуют о приезде русского героя, используя сравнение: «*I hear those guys are like automatons. Strictly business*». Такое сравнение помогает увидеть стереотипное восприятие главными героями русского агента: как робота, сконцентрированного строго на бизнесе. Это сравнение поддерживается и другим маркером восприятия образа русского агента – использованием прецедентных имен, т.е. отсылок к известным образам, в нашем случае кинообразам: Иван Драго, Борис и Наташа. Иван Драго, боксер, соперник Рокки Бальбоа (кинофильм «Рокки 4»), где Иван представлен как сильный, но безэмоциональный противник. Наташа и Борис – это образы шпионов из мультфильма «Приключения Рокки и Буллвинкля». Таким образом, интертекст, создавая целую сеть связанных образов, помогает создать комичный настрой в сознании зрителей. Отметим, что герой в этой серии в действительности является довольно гротескным.

В целом, образ русского в этом сериале не носит резко-отрицательного характера, в отличие от образа русской политики и правосудия.

В сериале «Касл» интересным является тот факт, что «русские герои» сами характеризуют законы и правосудие страны:

*Russian justice plays by different rules*

*Pain is the only way we can get the truth*

*Laws mean nothing in Russia. All that matters is power.*

*You see, Captain, uh, Russian justice is very, very complicated.*

Каждое из приведенных выше высказываний выражает негативные стороны русского правосудия: *другие правила, боль – единственный путь, законы ничего не значат, правосудие очень запутанное*. Отметим, что все эти фразы произносились высокопоставленными персонами, работающими в сфере политики. Высокий социальный статус говорящих создает у зрителя ощущение того, что герои знают о чем рассуждают, таким образом утверждение, что «русское правосудие играет по другим правилам» приобретает большую значимость.

Интересно отметить, при создании образа российской политики, и правосудия как ее части, создатели сериала используют негативно-окрашенную лексику и предложения с отрицательным посылом, тогда как образ самого человека не всегда носит такой же характер.

### Литература

1. Ворошилова Мария Борисовна Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2007. №21. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kreolizovannyi-tekst>. (дата обращения: 03.11.2018).
2. Попова Л. О., Ромах О. В. Феномен телевизионных сериалов в современной массовой культуре // Аналитика культурологии. 2008. №12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/fenomen-televizionn>. (дата обращения: 31.10.2018).
3. Соловьева Анна Сергеевна Негативный образ России (на примере американского издания the New York Times) // Политическая лингвистика. 2011. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/negativnyy-obraz-ro>. (дата обращения: 03.11.2018).

УДК 81-25

*Литовченко А. С., Грамма Д. В., Сергиенко Н. А.*

### **ЯЗЫКОВЫЕ ОСОБЕННОСТИ СЛОГАНОВ ЗАРУБЕЖНЫХ РЕКЛАМНЫХ ТЕКСТОВ АВТОМОБИЛЬНОЙ ТЕМАТИКИ**

В статье определяются характерные черты зарубежных рекламных текстов, посвященных автомобильной тематике. Анализируются языковые особенности иностранных слоганов, описание которых осуществляется с позиции разных языковых уровней. Проведенный анализ позволяет рассмотреть часто используемые приемы для создания эффективного рекламного текста, что предопределяется особенностями зарубежной картины мира.

*Ключевые слова:* рекламный текст; слоган; языковые особенности, автомобильная тематика.

В современное время существования конкуренции слоган компании является эффективной возможностью для того, чтобы привлечь потенциальных покупателей, подтолкнуть к приобретению товаров или услуг, так как его яркий дизайн передает основную концепцию рекламной компании. Рекламный слоган – это основной элемент любой фирмы, который со временем может стать ее опознавательным знаком [2].

Идеальный слоган должен быть запоминающимся, остаться в сознании потребителя, вызывать ассоциации с рекламным продуктом. Кроме того, слоган должен формировать спрос. Обратимся для примера к слоганам зарубежных автомобильных компаний. Учитывая все многообразие иностранных автомобильных концернов, очень сложно сейчас выбрать подходящий и достойный бренд. В качестве предлагаемых услуг помогает разобраться реклама.

Проанализировав зарубежные слоганы, можно сделать вывод, что основными темами зарубежных автомобильных слоганов являются такие темы как «выгода», «самый лучший автомобиль на дороге», «жизнь мечта», то есть в сознание покупателя закладывается идея исключительности владения иностранным автомобилем. Все темы слоганов зарубежной рекламы автомобиля выражаются при помощи следующих языковых средств: I) слов с яркой положительной коннотацией. Как правило, это имена существительные: *dreams* (Honda. The Power of Dreams), *love* (It must be love), *luxury* (The True Definition of Luxury), *passion* (Driven for passion) и другие. Также встречаются глаголы-действия, такие как – *move* (Engineered to move the human spirit), *enjoy* (Technology you can enjoy), *get* (When You Get It, You Get It) [3] и др. В рекламе многие компании ориентируются на исключительность автомобиля, управляя которым человек управляет временем. Поэтому проанализировав частность употребления частей речи в иностранном языке, можно сказать, что наиболее часто встречаемый глагол в слоганах зарубежных автоконцернов – глагол «drive/управлять».

1. Don't dream it, drive it/Не мечтай о нем, управляй им. (Jaguar) [3];
2. Think. Feel. Drive./Думать. Чувствовать. Управлять (Subaru) [3];
3. Drive the change/Управляй переменами (Renault) [3];
4. Drive your way/Выбери свой путь (Hyundai) [3].

Наиболее часто употребляемое существительное – «way/путь, дорога, образ» – что является также характерным для движения транспорта, образа передвижения:

1. Shift the way you move/Смени способ передвижения (Nissan) [3];
2. Way of life/Образ жизни (Suzuki) [3];
3. Drive your way/Выбери свой путь (Hyundai) [3].

Личные и притяжательные местоимения в тексте рекламного слогана создают атмосферу дружеского разговора – интимизации. Непосредственное обращение к потребителю выражается через использование местоимений *you* (your):

1. To crash with a Volvo is extremely safe. If you are sitting in SAAB/ [3]
2. Столкнуться с Volvo чрезвычайно безопасно. Если Вы сидите в SAAB [3];
3. Drive your way/Выбери свой путь (Hyundai) [3];
4. Shift the way you move/Смени способ передвижения (Nissan) [3].

II) Важными просодическими характеристиками слогана для повышения импрессивности рекламного текста является фонетический и ритмический повтор: *Eye it, Try it, Buy it/ Посмотри, Попробуй, Купи* (Chevrolet) [3].

III) Что касается синтаксических особенностей рекламных слоганов, следует отметить, что подавляющее большинство слоганов – простые предложения: короткие нераспространенные и малораспространенные двусоставные предложения. Это объясняется стремлением слогана к краткости, иногда он представляет собой словосочетание:

1. Das auto/Это автомобиль (VW) [3];
2. Power of Dream/Сила мечты (Honda) [3].

Часто используют эллиптические конструкции:

1. Our planet/Наша планета [3];
2. Go beyond/За гранью обыденного [3];
3. Designed for extraordinary/ Создано для экстраординарного (Land Rover) [3].

По цели высказывания наблюдается преобладание повелительного наклонения, зачастую оно встроено в структуру повествовательного или вопросительного предложения, благодаря чему текст приобретает рекомендательный характер:

1. Wouldn't you rather have a Buick? /Неужели Вы никогда не хотели Buick? [3];

2. A cockpit, an engine, two wings. Is it still a car? /Кабина, мотор и два крыла. Это всё ещё автомобиль? (MERCEDES-BENZ SLS AMG) [3].

IV) Синтаксический параллелизм:

1. Built for life in Canada. (Canada). Built for the road ahead/Создан для жизни. Создан для дорог [3]. Как и синтаксическая краткость, параллелизм в слогане является эффективным выразительным средством для связи между адресатом и текстом.

V) Преимущественно невосклицательные предложения для усиления категоричности рекламного текста:

1. Lincoln. Travel Well/Линкольн. Путешествуй с удобствами [3];

2. Hummer. Like Nothing Else/Хаммер. Как ничто другое [3].

VI) Прием «антитезы», под которым предполагается, что есть автомобили, не обладающие отличными техническими и эстетическими преимуществами, как рекламируемый автомобиль:

1. Porsche, There is No Substitute / Ничто не заменит Порше [3];

2. Start Something. This is not your father's Oldsmobile / Попробуй что-нибудь ещё, что не сравнится со стареньким автомобилем отца [3].

Все зарубежные слоганы точно соотносятся с заграничным пониманием машины на дороге: автомобиль должен, прежде всего, быть комфортным, красивым, мощным и непревзойденным. Именно эти качества являются наиболее ценными для иностранного автомобилиста, так как за рубежом он не страдает от плохих дорог.

Кроме того, знание и понимание специфических характеристик слогана позволяет адекватно и эффективно их переводить. Перевод может быть довольно стандартен и для достижения адекватности переводчику иногда достаточно использования переводческих соответствий или переводческих трансформаций, таких как:

- модуляция: The legend rolls on/ Легенда на колесах (Harley Davidson) [3];
- генерализация: The power to surprise/Способность удивлять (KIA) [3];
- смысловое развитие:
- Drive the change/Управляй переменами (Renault) [3];
- Shift expectation/Вас ждут перемены (Nissan) [3];
- Discover OPEL/Открой для себя OPEL [3];
- калькирование: Get real/ Получи настоящее (Chevrolet) [3];
- антонимичный перевод: It's a Skoda. Honest/ Шкода. Без обмана [3].

Выявление характерных особенностей языка рекламного слогана, его воздействия на рациональную и эмоциональную сферы сознания потребителя – главные этапы процесса перевода рекламных текстов. Переводчику нужно предвидеть реакцию потребителя на текст рекламы на языке перевода. Этот прогноз опирается на реалии, особенностей различий в культурно-исторических традициях. Нельзя надеяться на успех рекламной компании, если название бренда или отдельного продукта будет вызывать у носителей языка негативные ответные реакции. Например, известная компания General Motors потерпела неудачу, пытаясь вывести на рынок Латинской Америки свой новый автомобиль Chevrolet Nova. Как выяснилось, No-va по-испански означает «не может двигаться» [1].

Таким образом, реклама как вид деятельности относится к социальной сфере. Ввиду своей специфики ее можно выделить как самостоятельный предмет изучения, в котором прикладной аспект играет значительную роль. В настоящее время благодаря СМИ реклама превратилась в мощную двигательную силу индустрии и является одним из главных элементов маркетинга. При этом реклама как вид языковой и речевой деятельности продолжает исследоваться в лингвистической науке с точки зрения ее разнообразных языковых средств. Однако перевод рекламного слогана – это сложная задача, требующая обязательной адаптации текста к социокультурным особенностям аудитории.



## Литература

1. Жебрунова Л. А., Сафронова Е. В. Особенности использования текстового ряда в рекламе автомобильных гигантов // Молодой ученый. 2016. №29. С. 635-637. URL: <https://moluch.ru/archive/133/37170/> (дата обращения: 28.10.2018).
2. Мокшанцев Р. И. Психология рекламы. Новосибирск: Инфра-М, Сибирское соглашение, 2009. 230 с.
3. Textart.ru. Database of slogans. 2018. URL: <http://www.textart.ru/database/slogan/4-car-brand-advertising-slogans.htm> (дата обращения: 28.10.2018).

УДК: 8

*Мочалкина А. А.*

### ПРОБЛЕМА ИЗУЧЕНИЯ ГЕНДЕРА В ЗАРУБЕЖНОЙ И ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ЛИНГВИСТИКЕ

В данной статье рассматривается понятие «гендер», особенности его использования в лингвистике, а также краткий обзор истории становления зарубежной и отечественной гендерной лингвистики.

*Ключевые слова:* гендер, гендерные исследования, феминистская лингвистика, гендерная лингвистика.

На современном этапе развития лингвистики гендерные исследования представляют собой перспективную область науки. В гендерных исследованиях активно используются данные культурологии, социологии, психологии, антропологии и межкультурной коммуникации.

В последние десятилетия XX в. стремительно развивается такое научное направление, как гендерная лингвистика. Рассматривая особенности развития гендерной лингвистики, необходимо понять, что представляет собой термин «гендер».

Слово «гендер» заимствовано из английского языка (*gender*), в котором оно использовалось для обозначения грамматической категории рода. Категория *gender* представлена именно как грамматическая категория в словаре Фаулера (*gender, n., is a grammatical term only*) [13, с. 221]. Начиная с 1960-х годов, понятие *gender* стало более широким, т.к. оно стало трактоваться в том числе и как социо-психологическая категория [9, с. 725].

Отечественные исследователи используют определение гендера, предложенное социологом Э. Гидденсом: «Если пол имеет отношение к физическим, телесным различиям между женщиной и мужчиной, то понятие «гендер» затрагивает их психологические, социальные и культурные особенности. Разграничение пола и гендера является фундаментальным, так как многие различия между женщиной и мужчиной обуславливаются причинами, не являющимися биологическими по своей природе. Если пол индивида биологически детерминирован, то род (гендер) является культурно и социально заданным» [1, с. 153].

Согласно Зиновьевой Е.С., гендер может быть определен как «совокупность действий индивида, продиктованная социальными установками и культурными традициями данного общества» [4, с. 158].

В словаре гендерных терминов «гендер» определяется как «социальных и культурных норм, которые следует выполнять людям в зависимости от их биологического пола» [9, с. 725].

Стоит отметить, что гендерные исследования в языкознании появились до возникновения термина «гендер». В начале XX столетия тема отражения пола в языке привлекла внимание всемирно известных лингвистов, таких как Э. Сепир, О. Есперсен и Ф. Маутнер, осно-

вавших ряд направлений в языкознании. Исследователи начали рассматривать язык в контексте с обществом и находящимся в нем человеком, стали развиваться новые отрасли в лингвистике: социолингвистика, психолингвистика, нейролингвистика [3, с. 76].

Прежде всего, здесь следует отметить фундаментальную монографию О. Есперсена «Философия грамматики». В 17-ой главе данного труда «Пол и род» исследователь рассматривает соотношение пола, рода, проблему одушевленности и неодушевленности в разнотипных языках, а также грамматические и лексические способы выражения представленных категорий [11, с. 907].

В 1913 году была опубликована работа Ф. Маутнера, посвященная критике языка, в которой он рассматривает различия в речи носителей языка в зависимости от пола носителя. В своем труде Ф. Маутнер описывает гендерные различия, свойственные немецкому языку, объясняя эти различия социальными и историческими факторами. Ученый также выявляет особенности женского и мужского поведения и соотносит гендерные различия с социальными условиями.

В 1915 году выходит в свет труд Э. Сепира, который посвящен языковым различиям, отражающим социальную идентичность в индейских языках нутка: а именно пол и статус [3, с. 77].

Этапы изучения взаимосвязи языка и пола его носителей можно поделить на два периода, границей которых являются 60-е годы XX века: биологический детерминизм и непосредственно сами гендерные исследования. Биологический детерминизм представлен нерегулярными исследованиями, не связанными со смежными науками. Гендерные исследования напротив представляют собой масштабные исследования, развитию которых способствовал возросший интерес к прагматическому аспекту лингвистики, а также изменения в распределении традиционных мужских и женских ролей в обществе [7, с. 138].

Также следует отметить, что в конце 60-х – начале 70-х годов XX в. стало бурно развиваться Новое женское движение, возникшее в Германии и США. Это женское движение дало мощный стимул для развития гендерных исследований, которые оформились в новое направление лингвистики – *феминистской лингвистики*. Данное направление предшествовало появлению собственно гендерной лингвистики [3, с. 77].

Феминистские исследования в языке получили широкое распространение в 70-е годы XX века. Робин Лакофф в своей статье «Язык и место женщины» была первой, кто заявил, что «различия в речи мужчины и женщины отражают и в то же время создают условия для подчиненного социального положения женщины». Согласно Р. Лакофф, женская речь, обильная смягчительными выражениями (*sort of, kind of, I think*), воспринимается как бессильная и сомневающаяся. В этом смысле, именно речь не дает женщинам приобрести власть и авторитет, что приводит к их доминированию со стороны мужчин [12, с. 710].

Одна из основоположниц феминистской лингвистики в Германии З. Трёмель-Плётц, исследуя речевые аспекты телевизионных дискуссий мужчин и женщин, приходит к следующим выводам:

1) Мужчины в отличие от женщин чаще выступают в роли инициатора разговора и говорят дольше. Длительность мужского разговора зависит от социального статуса мужчины.

2) Мужчины регулярно перебивают женщин, тем самым контролируя ход разговора. Женщины редко перебивают своего собеседника. Более того, мужчины чаще всего самостоятельно решают, когда им необходимо закончить свое высказывание. Перебивая, мужчина сам определяет, достаточно ли полно выразила свою мысль его собеседница.

3) Женщинам приходится бороться за право участия в дискуссии, за право быть услышанными; они должны удерживать мужское внимание к теме. Во время выступления они задают много вопросов и зачастую сосредотачивают своё внимание на мужчинах. В связи с этим женщины ведут себя тактичнее.

4) Мужчины определяют тему разговора, в то время как женщины поддерживают уже заданную беседу [8, с. 281].

В целом многие эмпирические исследования подтверждают приведенные выше выводы.

Что касается появления и развития гендерных исследований в России, то отсчет времени следует начать с 1990 года, когда в рамках Академии наук, в Институте социально-экономических проблем народонаселения была создана лаборатория, в официальном названии которой впервые был использован термин «гендер» [10, с. 21].

Как утверждает А. В. Кириллина, интерес отечественных ученых к гендерной проблематике связан с наступившей открытостью российского общества в постсоветский период, влиянием идей феминизма, а также со сменой научной парадигмы в гуманитарных науках и развитием постмодернистской философии [6, с. 110].

Первые систематические исследования проблемы гендера в отечественной лингвистике появились в конце 80-х – начале 90-х гг. В настоящее время в отечественном языкознании стремительно развивается новая отрасль – лингвистическая гендерология (гендерная лингвистика) [2, с. 509]. При этом российских исследователей больше интересует квантитативная социолингвистика и психолингвистика, хотя в настоящий момент появляется все больше исследований в области паремиологии и лексики с целью выявления гендерных асимметрий, ведется изучение степени андроцентричности различных языков [2, с. 511].

Сегодня в отечественной науке ведутся гендерные исследования по следующим направлениям: изучение представлений о гендере (концепты «мужественности» и «женственности», гендер на разных уровнях языка), гендерная специфика вербального и невербального коммуникативного акта, отражение гендерных стереотипов в социальном и языковом сознании, гендер в лексикографии, рекламе, СМИ, Интернете и художественном тексте [5, с. 76].

А. В. Кирилина и М. В. Томская выделяют несколько основных направлений развития гендерной лингвистики в российском языкознании:

- 1) лингвокультурологическое;
- 2) социо- и психолингвистическое;
- 3) коммуникативно-дискурсивное.

Социо- и психолингвистическое направление занимается изучением русского языкового сознания, устных и письменных текстов. Ученые продолжают споры по вопросу о преобладании социального или природного в исследовании взаимосвязи языка и гендера.

Лингвокультурологическое направление исследует особенности русских стереотипов феминности и маскулинности и их функционирования в языке, отражения культурных концептов «мужественность» и «женственность» и гендерной метафоры в русском языке. Проводятся исследования в области межкультурной коммуникации, а также сравнительные исследования на материале русского и других языков [3, с. 78]. Коммуникативно-дискурсивное направление изучает особенности мужской и женской речи.

Таким образом, объектом исследования гендерной лингвистики является взаимоотношение языка и пола и то, как именно пол отражается в языке – в его номинативной системе, лексике, синтаксисе и т. д. Главной целью данных исследований является описание и объяснение того, как пол проявляется в языке, какие стереотипы приписываются мужчине и женщине, и в каких семантических областях они наиболее распространены.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что гендерные исследования имеют свою историю становления и прошли долгий путь развития, сформировались как новое направление лингвистики и являются одним из перспективных направлений мировой науки, представляющей особый интерес для ученых.

## **Литература**

1. Гидденс Э. Социология. М.: Эдиториал УРСС, 1999. 704 с.
2. Горошко Е. И. Гендерная проблематика в языкознании // Введение в гендерные исследования. Спб.: Алетейя, 2001. С. 508-542.
3. Дежина Т. П. Этапы становления концепта «гендер» в зарубежной и отечественной лингвистике // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. С. 76-79.

4. Зиновьева Е. С. Предпосылки становления гендерной лингвистики // Ярославский педагогический вестник. 2014. № 3. Т.1. С. 158-162.
5. Зиновьева Е. С. Современные аспекты изучения гендера в языкознании // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2016. С. 74-77.
6. Кирилина А. В. Лингвистические гендерные исследования как проявление смены эпистемы в гуманитарном знании // Вестник военного университета. 2010. № 4. С. 110-114.
7. Кирова А. Г. Развитие гендерных исследований в лингвистике // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 8 (86). С. 138-140.
8. Кремер Л. А. О проблеме взаимосвязи языка и гендера // Вестник Удмуртского университета. 2017. Т. 27. С. 280-286.
9. Матунова Г. А. Проблема изучения гендера в отечественной лингвистике // Молодой ученый. 2017. № 14. С. 725-728.
10. Хоткина З. А. Гендерным исследованиям в России 10 лет // Общественные науки и современность. 2000. № 4. С. 21-22.
11. Юланова Н. Д. Возникновение и становление гендерной лингвистики // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 907-909.
12. Ялтырь В. Д, Ялтырь М. В. Еще раз о гендере // Молодой ученый. Октябрь 2017. № 19. С. 709-713.
13. Фаулер Г. Словарь современного использования слов [Fowler H. W. A Dictionary of Modern English Usage. Second edition]. М: Оксфорд. 1965. 725 с.

УДК 811.111.:81.373.21 + 81.373.611

*Ситникова А. Ю., Симонова О. А.*

## **ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС ТОПОНИМИЧЕСКОЙ ЛЕКСИКИ АНГЛОЯЗЫЧНЫХ ПРОИЗВЕДЕНИЙ ЖАНРА ФЭНТЕЗИ**

В данной статье рассматриваются теоретические основы литературной топонимии, исследуется лингвистический статус топонимической лексики в англоязычных произведениях жанра фэнтези, приводятся примеры исследования способов перевода топонимов на примере русского и английского языков.

*Ключевые слова:* топонимия, топонимы, ономастика, лексико-фразеологические средства языка.

Перевод имен собственных, в частности, топонимов, характеризуется повышенным интересом ученых на современном этапе развития лингвистики. В данной области проводится много исследований, но научный интерес к изучению топонимики не ослабевает, в связи с тем, что имена собственные составляют значительную часть словарного состава любого существующего языка, включая лексический, этнографический, исторический, социальный и культурологический аспекты.

В теории переводоведения, актуальной является проблема адекватной передачи топонимов при переводе с одного языка на другой, особенно при переводе художественных произведений, в частности жанра фэнтези, который отличается авторской оригинальностью. В нашем исследовании мы рассматриваем особенности перевода топонимов в англоязычных произведениях жанра фэнтези, когда стоит задача адекватности в передаче того особенного ономастического фона, впечатления реальности и достоверности художественного пространства и времени, отраженного в них.

Рассмотрим ключевое понятие данного исследования «топонимия», обратившись к литературной энциклопедии терминов, где поясняется, что данный термин происходит

от греческого слова *topus* – место и *qnuma* – имя, название, и имеет два значения: «1) совокупность географических названий какой-либо территории; 2) раздел ономастики, изучающий имена собственные, представляющие названия географических пунктов» [3].

В словаре лингвистических терминов под редакцией О. С. Ахмановой дается следующее объяснение термина «топонимия»: «(от англ. *place, name, study, toponymy, toponastics*; фр. *toponymic, toponomastique*; нем. *topomastic*; исп. *toponimia*): 1) совокупность географических названий какой-либо местности; 2) топонимия, топонимика. раздел лексикологии, изучающий географические названия» [1].

В трудах А. В. Суперанской отмечается, что, обозначая географические названия словом топонимия, «мы подчеркиваем их родство с другими собственными именами, такими, как антропонимия (различные именованья людей), зоонимия (клички животных) и т. д., и одновременно противопоставляем их именам нарицательным. И собственные, и нарицательные имена развиваются вместе с эволюцией языка, однако следуют при этом различным закономерностям, выявить которые можно лишь на основе тщательного анализа материала» [8].

Вышеприведенные дефиниции отражают функциональный аспект топонимов, которые не только называют существующие в природе разновидности ландшафта, но и передают пространственные связи и отношения. Топонимы, как лингвистические единицы, отражают локализацию конкретных объектов, по сути уточняют наши представления о пространстве, которое, как поясняет «Толковый переводческий словарь» под редакцией Л. Л. Нелюбина, есть «порядок и протяженность материальных объектов» [5, с. 302].

В лингвистических исследованиях проблемы топонимики, как раздела ономастики, разрабатывались в различных аспектах, значимых для языкознания. Изучение топонимики идет, в основном, в двух направлениях: 1) в плане изучения природы наименования, то есть рассмотрения особенностей и принципа конкретной избирательности; 2) изыскания в плане раскрытия системы, образующей совокупность личных имен (включая имена, превратившиеся в наименования географического характера). Как показывают исследования, особое развитие в этом аспекте получил и тот раздел семасиологии, исследующий принципы и закономерности «называния» предметов и выражения понятий лексико-фразеологическими средствами языка и др.

В лексической системе языка топонимы занимают особое место, так как они наделены парадигматическими и синтагматическими характеристиками. Все категории, установленные для имени собственного, распространяются на топонимы, которые являются не просто разновидностью имени собственного, а рассматриваются как имя собственное особого рода. Топонимы, в отличие от других лексических единиц, не имеют общей систематизации, так как семантика топонима лишь относительно связана с тем понятием ценности, которое ввел в лингвистику Фердинанд де Соссюр. Входя в общую группу с антропонимами, топонимы выражают такое редуцированное понятие ценности, которое, по определению лингвистов, «часто стремится к нулю» [2, с.405]. Тем не менее, ученые определяют топонимы как особую лексическую группу, так как они наделены специфическими парадигматическими и синтагматическими характеристиками.

В лингвистических исследованиях топонимов следует учитывать интердисциплинарный характер топонимии, т.е. ее связь с другими науками, в частности, с географией, историей, этнографией и т.п. Поэтому, проблема значения топонимической лексики становится актуальной, особенно в переводческом контексте. Топоним, называя объект, выполняет функцию номинации (называния) и денотации (указания) объекта. Однако, в многих наименованиях, помимо указания на объект, имеются дополнительные значения, связанные с характеристикой объекта, его происхождением, и даже эмоциональным отношением к нему. Привнесение дополнительных значений и подтекстов является коннотацией, учет которой является особенно важным при переводе названий с одного языка на другой. В качестве примера сочетания номинации и коннотации, можно привести особенности перевода урбанонимов, когда используется несколько способов для точной передачи значения на другой язык. В исследовании Си-

моновой О. А., Ситниковой А. Ю., Семилеевой И. А., отмечается, что «Первый способ связан с максимально точной передачей смысла названия, что предполагает пословный перевод названия с возможностью последующего построения фразы-названия. Например, название этнографического центра «Старый Сургут», где все дома были построены заново по фотографиям оригинальных домов, можно перевести на английский язык как *The Old Surgut*, что будет понятнее иностранцу. Однако, также существует опасность в том, что данный перевод сообщает информацию об оригинальных домах старинного Сургута, что не соответствует действительности. Другой пример связан с названием Памятника основателям Сургута, что также целесообразнее перевести не с помощью транслитерации *Pamyatnik Osnovatelyam Surguta*, а с помощью калькирования, что помогает передать внутреннюю форму убанонима – *The Monument to the Founders of Surgut*. Второй способ перевода убанонимов связан с максимально точной передачей произношения названия на оригинальном языке, т.е. предполагает перевод иноязычных названий с использованием правил транскрипции и транслитерации. Примером применения такого способа является перевод названия *Югорский тракт (Yugorsky Trakt)*. Такой способ получил распространение при создании уличных информационных щитов, когда для передачи названий объектов используются способы транслитерации названий на латиницу. Безусловным недостатком этого способа является невозможность передачи смысловой нагрузки названия и сложность транслитерации некоторых названий на иностранные языки. Так, например, слово *Trakt* может вызвать непонимание у англоязычных пользователей и потребует пояснения *Highway / Motorway*» [6, с.275].

В центре внимания топонимики должен оставаться именно языковедческий подход к топонимам как словам и их комплексным эквивалентам. Топонимы, относящиеся к числу имени собственного, являются языковой универсалией, входят в состав лексики языка и должны рассматриваться как неотъемлемая часть его словарного состава. Однако, процесс перевода текстов, содержащих топонимы, может осложняться тем, что различные планы их значения воспринимаются по-разному. В лингвистике условно выделяют три плана: 1) прямое или адресно-указательное значение топонима воспринимается непосредственно, которое не оказывает влияния на функционирование топонима; 2) этимологическое значение («до-топонимическое») которое не оказывает влияния на функционирование топонима; 3) «пост-топонимический план» подразумевает восприятие тех дополнительных разнообразных и многочисленных значений.

В ходе нашего исследования было выяснено, что при переводе произведений англоязычной литературы проблема адекватности перевода состоит в том, что главной жанровой особенностью литературы фэнтези является наличие придуманного автором вторичного мира, обладающего свойствами, невозможными в нашей действительности, что, безусловно, затрудняет процесс перевода. Как отмечает Киселева И.А., «с одной стороны, переводчик получает большую свободу, т. к. новые обозначения не вошли в общепотребительную лексику и не имеют общепризнанных эквивалентов. С другой стороны, ему приходится находить способы адекватно донести до читателя мысль, вложенную автором в то или иное понятие, поскольку эти названия автор строит, опираясь на свой родной язык и грамматику» [4, с. 56].

В нашем исследовании мы нашли «несколько примеров перевода топонимов из книги Дж. Мартина «Игра престолов». Девять независимых городов-государств, расположенных на западе Эссоса, назывались *Nine Free Cities*, которые переводят благозвучно, как «*Девять Вольных Городов*», следуя исторической традиции средневековых городов, не подчинявшихся воле феодала. При переводе названий городов использован прием транслитерации [7, с. 657]. Оригинал: *They had wandered since then, from Braavos to Myr, from Myr to Tyrosh, and on to Qohor and Volantis and Lys, never staying long in any one place*» [9].

Таким образом, изучение лингвистического статуса топонимической лексики, созданной на основе авторского вымысла, которая имеет свою специфическую топонимику нового мира и концентрирует культурно-историческую, этническую и лингвокультурологическую информацию, обеспечивает достоверность перевода англоязычных произведений жанра фэнтези в контексте конкретно-пространственных отношений в языке и речи.

### Литература

1. Ахманова О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 571 с.
2. Гарбовский Н. К. Теория перевода : учебное пособие / Н. К. Гарбовский – Москва : Издательство Московского государственного университета, 2004. – 544 с.
3. Гопман В. Л. Фэнтези // Литературная энциклопедия терминов и понятий / В. Л. Гопман. – Москва : НПИС «Интелвак», 2003. – 1600 с. – С. 1161–1164.
4. Киселева И. А. Особенности перевода литературы жанра фэнтези // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 9, Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2007. № 1 (2). – С. 55–58.
5. Нелюбин Л. Л. Толковый переводоведческий словарь / Л. Л. Нелюбин – Изд. 3-е – Москва : Наука, 2003. – 320 с.
6. Симонова О. А., Ситникова А. Ю., Семилеева И. А. Урбанонимы Сургута и способы их перевода на английский язык // Перевод в меняющемся мире: Материалы Международной научно-практической конференции, г. Саранск, 19-20 марта 2015г. / редкол. : Буренина Н. В. и др. – М. : Издательский центр «Азбуковник», 2015. – 592с. – С. 272–276.
7. Ситникова А. Ю., Симонова О. А. Особенности перевода топонимов в фэнтези-саге Дж. Р. Р. Мартина «Песнь льда и пламени» с английского языка на русский язык// Иностранные языки в диалоге культур. Материалы Всероссийской научно-практической конференции (с международным участием). Ответственный редактор И.В. Коровина. 2018. С. 655–658.
8. Суперанская А. В. Что такое топонимика? Из истории географических названий / А. В. Суперанская. Москва : Либроком, 2011. – 176 с.
9. George R. R. Martin. A Game of Thrones. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа – URL: [http://royallib.com/book/Martin\\_George/A\\_game\\_of\\_thrones.html](http://royallib.com/book/Martin_George/A_game_of_thrones.html)

*Сборник статей по материалам V Всероссийской конференции молодых ученых  
«Наука и инновации XXI века», г. Сургут, 2018 г.*

---

Научное издание

**НАУКА И ИННОВАЦИИ XXI ВЕКА**

*Материалы V Всероссийской конференции молодых ученых  
30 ноября 2018 г.*

Том III

Верстка Е. А. Мельниковой

За информацию, содержащуюся в статьях, ответственность несут авторы

БУ ВО «Сургутский государственный университет»,  
628412, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра,  
г. Сургут, пр. Ленина, 1. Тел. (3462) 76-31-79.

Формат 60×84/8. Усл. печ. л. 21,4.