



---

Зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере массовых  
коммуникаций, связи и охраны культурного наследия.

Свидетельство о регистрации

**ПИ № ФС 77-35570**

от 04.03.2009

Зарегистрирован Международным центром стандартной нумерации сериаль-  
ных изданий (International Standart Serial Numbering — ISSN) с присвоением  
международного стандартного номера

**ISSN 2079-8717**

от 27.05.2010

Материалы журнала размещаются на сайте научных журналов  
Уральского государственного педагогического университета:

**[journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)**

Материалы журнала размещаются на платформе **Российского индекса  
научного цитирования** (РИНЦ) Российской универсальной научной  
электронной библиотеки.

Журнал включен в базу данных European Reference Index for the Humanities  
(ERIH PLUS), id 486677.

Включен в каталог Роспечать. Подписку можно оформить в любом почтовом  
отделении России.

**ИНДЕКС 81954**

Включен в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов  
и изданий, в которых должны быть опубликованы основные результаты дис-  
сертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата наук, Решением  
Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и  
науки РФ.

## **РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:**

доктор педагогических наук, профессор  
Б. М. ИГОШЕВ  
*главный редактор*

доктор педагогических наук, профессор А. А. СИМОНОВА  
доктор филологических наук, профессор А. П. ЧУДИНОВ  
*заместители главного редактора*

доктор педагогических наук, профессор Л. В. ВОРОНИНА  
*ответственный редактор*

кандидат филологических наук И. С. ПИРОЖКОВА  
*заведующий отделом перевода*

Министр общего и профессионального образования Свердловской области	Ю. И. БИКТУГАНОВ	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент РАО	Э. Ф. ЗЕЕР	(Екатеринбург, Россия)
доктор педагогических наук, кандидат технических наук, профессор	О. А. КОЗЛОВ	(Москва, Россия)
доктор педагогических наук, профессор	Е. В. КОРОТАЕВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор филологических наук, профессор	М. Л. КУСОВА	(Екатеринбург, Россия)
кандидат педагогических наук	Ли Минь	(Чанчунь, Китай)
доктор психологических наук, профессор	С. А. МИНЮРОВА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, доцент	О. С. ПОПОВА	(Минск, Беларусь)
доктор наук, профессор	Г. В. ПШЕБИНДА	(Кросно, Польша)
доктор философских наук, профессор	Л. Я. РУБИНА	(Екатеринбург, Россия)
доктор психологических наук, профессор	Э. Э. СЫМАНЮК	(Екатеринбург, Россия)
доктор философии	М. Н. УШЕВА	(Благоевград, Болгария)
доктор педагогических наук, профессор	Т. Н. ШАМАЛО	(Екатеринбург, Россия)

Ural State Pedagogical University

# PEDAGOGICAL EDUCATION IN RUSSIA

---

2016. № 11

## EDITORIAL BOARD:

Doctor of Pedagogy, Professor  
B. M. IGOSHEV  
*Editor-in-Chief*

Doctor of Pedagogy, Professor A. A. SIMONOVA  
Doctor of Philology, Professor A. P. CHUDINOV  
*Deputy Editors*

Doctor of Pedagogy, Professor L. V. VORONINA  
*Executive Editor*

Candidate of Philology, I. S. PIROZHKOVA  
*Head of Translation Department*

Minister of General and Professional Education of Sverdlovsk Oblast	YU. I. BIKTUGANOV	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education	E. F. ZEER	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Pedagogy, Candidate of Technical Sciences, Professor	O. A. KOZLOV	(Moscow, Russia)
Doctor of Pedagogy, Professor	E. V. KOROTAEVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Philology, Professor	M. L. KUSOVA	(Ekaterinburg, Russia)
Candidate of Pedagogy	LI MIHN	(Changchun, China)
Doctor of Psychology, Professor	S. A. MINIUROVA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Associate Professor	O. S. POPOVA	(Minsk, Belarus)
PhD, Professor	G. V. PRZEBINDA	(Krosno, Poland)
Doctor of Philosophy, Professor	L. YA. RUBINA	(Ekaterinburg, Russia)
Doctor of Psychology, Professor	E. E. SYMANIUK	(Ekaterinburg, Russia)
PhD	M. N. USHEVA	(Blagoevgrad, Bulgaria)
Doctor of Pedagogy, Professor	T. N. SHAMALO	(Ekaterinburg, Russia)

## СОДЕРЖАНИЕ

### РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ТРАДИЦИИ, СОВРЕМЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

<b>Батраева О. М.</b>	Профессиональный аспект подготовки иностранных студентов технического вуза: место интерактивных методов в языке специальности (из опыта работы) ..... 7
<b>Беляев В. П., Подергина Е. А.</b>	Опыт сотрудничества Уральского государственного горного университета с вузами КНР в научно-образовательной и культурной областях ..... 15
<b>Бринюк Е. В.</b>	Контент учебника по русскому языку как иностранному как средство адаптации китайских обучающихся в русскоязычной среде ..... 20
<b>Бурченкова А. А., Паневина И. А.</b>	Реализация андрагогического принципа индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей на примере работы в многонациональной группе ..... 25
<b>Бычков В. И.</b>	Об особенностях обучения предложениям русского языка в иноязычной аудитории ..... 31
<b>Вологова Т. С.</b>	Анализ антонимии в поэтических текстах В. С. Высоцкого в китайской аудитории ... 36
<b>Закирьянова А. Х.</b>	Интеграция интерактивных образовательных технологий в обучение русскому языку как иностранному ..... 42
<b>Зубарева А. В., Фролова О. А.</b>	К вопросу выражения эмоций в преподавании русского языка как иностранного обучающимся из стран Латинской Америки и Азиатско-Тихоокеанского региона ..... 47
<b>Иванова А. П., Лаврова О. В., Толстухина И. И.</b>	О войне будем помнить вместе ..... 52
<b>Карпеченкова Ю. Г.</b>	Экранизация произведений российской военной классики как фактор развития межкультурных связей России и Китая (на примере повести Б. Л. Васильева «А зори здесь тихие...») ..... 59
<b>Мягкова А. М.</b>	Лингводидактический потенциал культурного кода ..... 66
<b>Низамутдинова Г. С.</b>	Электронные средства обучения в процессе преподавания русского языка как иностранного: метод презентации при обучении невербальной коммуникации ..... 71
<b>Никифорова Х. П., Пороль П. В., Труфанова Д. И.</b>	Специфика лингвообразования в контексте историко-культурного наследия прошлого Древнего Китая на основе классических текстов <i>вэнь-жэнь-хуа</i> и поэзии Ли Бо ..... 78
<b>Попкова Е. Б.</b>	Русский язык как инструмент формирования новой культурной идентичности инофонов в российских вузах ..... 84
<b>Руженцева Н. Б., Чжан Ифан</b>	Специфика коммуникативного поведения китайцев: восприятие носителями российской лингвокультуры ..... 89
<b>Сенченкова Е. В.</b>	Интерактивные формы обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе ..... 96

<b>Тюленева В. Н.</b>	Принципы адаптации заимствованной лексики в русском и китайском языках (на примере интернет-обзоров электронной техники) .....	100
<b>Чжу Инли</b>	О связи языка, речи и мышления. Взаимосвязь языка и мышления в концепции Ф. де Соссюра: к постановке проблемы ( <i>статья на китайском языке</i> ).....	105
<b>Чебодаева В. Н.</b>	Этнокультурный текстовый материал на уроках русского языка в хакасской поликультурной школе .....	109
<b>Шерстобитова И. А.</b>	Концепт в методике преподавания русского языка как иностранного .....	114

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<b>Волкова Т. Н., Суровегин А. В.</b>	Культурная осведомленность как условие формирования познавательного интереса курсантов вузов МЧС России .....	120
<b>Ермаков А. С., Ермаков Д. С., Феценко Т. С.</b>	Подготовка педагогов к профориентационной работе со школьниками в области наукоемких технологий в системе профильного обучения .....	126
<b>Катаев М. Ю., Кориков А. М., Мкртчян В. С.</b>	Учет самостоятельной работы студента в учебном процессе вуза .....	133
<b>Лужков Ю. В.</b>	Подготовка будущих педагогов к организации добровольческой деятельности подростков с делинквентным поведением .....	139
<b>Синебрюхова В. Л.</b>	Формирование профессиональных умений у будущих учителей начальных классов на занятиях по методике обучения математике в вузе.....	146

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА

<b>Ахмерова Н. М., Маджуга А. Г., Уварова Л. Н.</b>	Генезис проблемы творческого саморазвития школьников в контексте личностно ориентированного обучения.....	152
<b>Бачинин И. В., Куприна Н. Г.</b>	Опыт реализации педагогических технологий предупреждения негативных зависимостей у детей и подростков .....	158
<b>Еремина О. А., Попова Н. Е.</b>	Формирование универсальных учебных действий учащихся в процессе диалога .....	164
<b>Колесникова Г. Г.</b>	Моделирование процесса развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации в системе непрерывного образования ....	170
<b>Мухамедьярова Н. А.</b>	Опыт формирования коммуникативной компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью .....	176

### ЮБИЛЕЙ ГЕОГРАФО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УРГПУ

<b>Абрамова Н. Л., Данилов А. Н., Дьяченко А. П., Дьяченко Е. А., Мещеряков П. В., Таршис Л. Г.</b>	От кафедры естествознания к кафедре биологии, экологии и методики обучения: факты, события, лица .....	184
<b>Гурьевских О. Ю., Капустин В. Г., Куприянова М. К., Поздняк С. Н., Янцер О. В.</b>	Научные географические школы УрГПУ и их роль в развитии профессионального образования .....	191

**ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ****Ваганова И. Ю., Рачева В. А.**

Физическая культура и спорт сквозь призму языкового сознания студентов ..... 199

**Чаптыкова Н. П.**Логические ошибки в системе содержательных, речевых и грамматических:  
к вопросу согласования, детализации и унификации критериев и нормативов  
проверки и оценки письменных работ по русскому языку ..... 204**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ****Дубровина Н. А., Набойченко Е. С.**Анализ методологических подходов  
в организации психолого-педагогического сопровождения семьи .....211**Кардашина С. В., Шаньгина Н. В.**Психометрические характеристики русскоязычной версии Опросника  
К. Томаса – Р. Килманна («Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument – ТКІ-R») ..... 216**Информация для авторов.....229**

# РОССИЙСКО-КИТАЙСКОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО: ТРАДИЦИИ, СОВРЕМЕННОСТЬ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 37.016:811.161.1:378.147  
ББК Ш141.12-9-99+4448.44

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

## **Батраева Ольга Матвеевна,**

аспирант, Курганский государственный университет; доцент, кафедра русского языка как иностранного, Международный институт, Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет; 690087, г. Владивосток, ул. Луговая, д. 52б, к. 320; e-mail: link.olga@mail.ru

### **ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА: МЕСТО ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ЯЗЫКЕ СПЕЦИАЛЬНОСТИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** язык специальности; профессионально-коммуникативные компетенции; интеграция; системно-коммуникативный подход; современные методы и технологии обучения русскому языку как иностранному.

**АННОТАЦИЯ.** Становление международного образовательного сотрудничества обусловило появление ряда программ подготовки иностранных студентов по техническим и естественно-научным дисциплинам. В статье рассматриваются приемы обучения языку специальности иностранных студентов в профессиональном аспекте подготовки. Определяется системно-коммуникативный подход к обучению продуктивным и рецептивным видам речевой деятельности иностранных студентов в дисциплине «Профессиональный иностранный язык II». Автором статьи описан практический опыт по формированию профессионально-коммуникативных компетенций на уроках языка специальности. Для формирования компетенций актуальны такие компоненты, как речевая, языковая и предметная компетенции. Рассматриваются различные интерактивные технологии обучения, используемые преподавателями русского языка как иностранного в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык II», которые обеспечивают активизацию учебного процесса. Подобное обучение учитывает готовность иностранных студентов к работе в группе, создает атмосферу творчества. Одной из наиболее эффективных педагогических технологий признается ролевая игра, педагогическая суть которой заключается в активизации логического мышления иностранного студента на русском языке, повышении самостоятельности будущего специалиста и в подготовке к профессиональной практической деятельности. Применение проектной методики в языке специальности обуславливает творческий характер деятельности учащегося, направленной на развитие разносторонних умений и навыков.

## **Batraeva Olga Matveevna,**

Post-graduate Student, Kurgan State University, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Far Eastern State Technical Fishery University, Vladivostok, Russia.

### **PROFESSIONAL ASPECT OF TEACHING FOREIGN STUDENTS OF A TECHNICAL UNIVERSITY: THE ROLE OF INTERACTIVE METHODS IN LANGUAGE TEACHING (PRACTICAL EXPERIENCE)**

**KEYWORDS:** language for special purpose; professional and communicative competence; integration; system-communicative approach; modern methods and technologies of teaching Russian as a foreign language.

**ABSTRACT.** International cooperation in the sphere of education stimulated the appearance and development of the programs to teach foreign students technical subjects and natural sciences. The paper discusses the methods of teaching foreign students the language for special purpose in the context of professional education. The system and communicative approach to teaching foreign students productive and receptive speech in the frames of the subject "Foreign Language for Special Purpose II" is discussed. The author describes her experience of formation of professional and communicative competencies in class. Such components as speech, language and subject competencies are important for the formation of the competencies. Different interactive technologies of teaching are studied. They are used by the teachers of Russian as a foreign language in teaching "Foreign Language for Special Purpose II". Such training takes into account the students' readiness to work in group and creates the atmosphere of creativity. The role play is one of the most effective pedagogical technologies, the essence of which is activation of logic thinking in Russian of the foreign student, independence of the prospect specialist and training for practical activity. The use of project methodology in teaching foreign language for special purpose determines creativity of the student, which develops different skills.

Геополитическое положение Дальнего Востока России играет сегодня важную роль в продвижении вектора экономического развития в страны Азиатско-

Тихоокеанского региона (АТР). Несомненно, этому способствовали прошедший в 2012 г. во Владивостоке Саммит АТЭС, а затем ставшие ежегодными Внешнеэкономи-

ческие Форумы 2015 и 2016 гг., определившие приоритеты Правительства Российской Федерации на развитие Дальнего Востока.

Отметим, что дальневосточные природные ресурсы, морские артерии, возможности транспортных магистралей, перспектива Северного транспортного коридора, освоение Арктики – все это представляет для соседних государств – стран АТР – огромный интерес к сотрудничеству в области торговли, транспорта, туризма, культурного и образовательного обменов.

В вузах Дальнего Востока России международное сотрудничество сосредоточено на работе по интернационализации образования, именно это дает толчок для развития многих видов деятельности университетов. Как правило, это напрямую связано с повышением конкурентоспособности российских вузов на международном образовательном рынке.

Говоря о становлении международного образовательного сотрудничества, необходимо отметить, что экспорт образовательных услуг с 2000 г. пополнился совместными программами подготовки иностранных студентов по техническим и естественно-научным дисциплинам. Кроме того, ряд вузов Приморья стал специализироваться на подготовке иностранных студентов по программам бакалавриата с предоставлением двух дипломов (российского и китайского). Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет достойно занял свой сектор рынка образовательных услуг в Азиатско-Тихоокеанском регионе.

На наш взгляд, это стало возможно благодаря тому, что Дальневосточный государственный технический рыбохозяйственный университет, старейшее высшее учебное заведение Дальнего Востока, кузница кадров для рыбной отрасли России, сотрудничает с вузами-партнерами Китая. С 1999 г. в ФГБОУ ВПО «Дальрыбвтуз» обменные программы реализовывал Международный факультет. В 2004 г. его реорганизовали в Международный институт, который осуществляет совместные образовательные программы с пятью университетами Даляня, Харбина, Чаньчуня (Китай).

На кафедре русского языка как иностранного представлены основные дисциплины, по которым обучаются китайские студенты: «Иностранный язык (языковая подготовка)», «Профессиональный иностранный язык I (язык делового общения)», «Профессиональный иностранный язык II (язык специальности)», «Профессиональный иностранный язык III (научная речь)», «Русский язык и культура речи», «Стилистика иностранного языка». Кроме того,

студенты-иностранцы проходят тестирование ТРКИ-1 и ТРКИ-2.

Для эффективной адаптации китайских студентов в вузе продумана система педагогической поддержки. Работа в этом направлении осуществляется на принципах совместного обучения, проживания и внеаудиторной деятельности иностранных и российских студентов, что, безусловно, обогащает учебный процесс, повышает качество образования.

Современные процессы глобализации, несомненно, способствуют повышению интернационализации образования, одним из важнейших результатов чего является возникновение различных условий формирования профессионально-коммуникативной компетенции будущих специалистов. В связи с интернационализацией отечественных вузов предъявляются новые требования к методике обучения иностранных студентов не только с целью удержания достойного рейтинга в мировой системе образования, но и с целью реализации в процессе обучения русскому языку как иностранному парадигмы компетенций, прежде всего, в деловом и профессиональном обучении.

Существенный вклад в исследование проблем обучения студентов-иностранцев технического профиля языку специальности внесли такие ученые, как А. А. Амельчонок, Г. А. Битехтина, Г. А. Вишнякова, Д. И. Изаренков, Л. П. Клобукова, С. П. Курганова, О. А. Лаптева, Н. М. Лариохина, Н. А. Метс, О. Д. Митрофанова, Е. И. Мотина, Г. М. Петрова, Е. А. Филатова, О. А. Артемьева и многие другие.

В методике преподавания языка специальности иностранным учащимся технического вуза можно выделить несколько основных направлений, представленных в научно-методической литературе. Мы полагаем, что процесс обучения студентов языку специальности целесообразно организовать на базе речевого материала изучаемых дисциплин. Прежде всего, в продолжение работы по закреплению начальной языковой базы научного стиля речи иностранных учащихся [2, с. 4].

Формирование речевого компонента коммуникативной компетенции учащегося предполагает развитие навыков и умений обработки информации предметов специальной направленности [12, с. 3], которая расширяется за счет новой и потенциальной лексики, а также предполагает более свободное использование распространенных фраз с причастиями, деепричастиями, пассивными оборотами и глаголами-связками. Так, в пособии «Профессиональный иностранный язык II: язык специальности в профессиональном аспекте (экономика)»



главной задачей является работа над экономическими терминами. Кроме того, материалы учебного пособия позволяют расширить лексический запас, развить и совершенствовать речевые умения в профессиональном аспекте. Во все пособия включены материалы регионального компонента обучения.

Коммуникативное пространство языка специальности определяется комплексом значимых концептов, категорий. Тем не менее, возникает закономерный вопрос: каким образом, с помощью каких технологий происходит формирование профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов технического вуза? Для решения данных вопросов необходимо было, во-первых, создать учебные пособия, во-вторых, найти эффективные педагогические технологии, ориентированные на язык специальности, дифференцируя при этом содержательную часть для каждого уровня подготовки.

Решению этих задач способствуют учебные пособия, разработанные преподавателями кафедры «Русский язык как иностранный» Международного института Дальневосточного государственного технического рыбохозяйственного университета. Учебные материалы для иностранных учащихся «Профессиональный иностранный язык II: русский язык как иностранный в профессиональном аспекте», «Профессиональный иностранный язык II: тексты специальности», «Профессиональный иностранный язык II: язык специальности в профессиональном аспекте (экономика)» построены по тематическому принципу. Каждая тема ориентирована на конкретную специфику подготовки иностранных студентов. В пособиях использованы единые принципы отбора текстов – профессионально-коммуникативная значимость, актуальность, доступность. Эти пособия знакомят иностранных учащихся с особенностями научного стиля, общенаучной лексикой рыболовной отрасли, основными синтаксическими моделями, характерными для языка науки [12, с. 3].

Как показывает практика, система работы с текстами связана с особенностями построения информационных материалов. При создании профессиональных диалогов учитываются реальные речевые ситуации, которые могут быть использованы студентами-иностранцами в будущей профессиональной деятельности [9, с. 154].

Остановимся подробнее на практике преподавания дисциплины «Профессиональный иностранный язык II», предназначенный для формирования профессионально-коммуникативных компетенций будущих специалистов промышленного ры-

боловства, технологии продуктов питания и международной экономики.

Необходимо отметить, во-первых, что дисциплина «Профессиональный иностранный язык II» (язык специальности) для иностранных студентов в техническом вузе представляет собой учебную область, предметом которой является отобранная и организованная совокупность экономических, технологических, инженерных и других знаний. Во-вторых, данная дисциплина включается в учебный процесс с целью обеспечения образовательных целей обучения и связана с формированием профессионально-коммуникативных компетенций иностранных учащихся. В-третьих, обучение данной дисциплине в ФГБОУ ВО «Дальрыбвтуз» осуществляется на продвинутом этапе обучения при помощи учебных пособий, относящихся к дисциплине «Профессиональный иностранный язык II». При этом необходимо, чтобы текстовый материал был соотнесен с программным материалом по математике, физике, химии, биологии, изучаемым в технических вузах, и представлен адаптированными и неадаптированными текстами общенаучного характера [3, с. 3].

Параллельно с методическим оснащением учебного процесса в дисциплине «Профессиональный иностранный язык II» за счет разработки и внедрения учебных пособий по языку специальности осуществляется активное внедрение современных методов и технологий обучения. Если мы раньше считали, что развитие методики обучения языку специальности затрагивает преимущественно уровень лексики, то на практическом уровне пришли к убеждению, что каждый профиль подготовки иностранных студентов диктует необходимость выработки специального подхода к процессу их языковой подготовки. Кроме того, мы считаем, что учет профессии (инженеры промышленного рыболовства, технологи, экономисты-международники, менеджеры) в лингвистическом плане в значительной мере сводится к проблеме стилистической языковой дифференциации.

Для формирования профессионально-коммуникативных компетенций иностранных студентов технического вуза особо актуальны такие компоненты компетенций, как *речевая, языковая и предметная компетенции*. Формирование *речевого компонента* иностранных учащихся предполагает развитие навыков и умений обрабатывать информацию в области устной и письменной речи, развитие навыков логического построения высказывания, говорения с опорой на материал научного текста, развивает умение составить план [4, с. 4]. Особое внимание на кафедре уделяется развитию

навыков профессионального общения в ситуациях, требующих от учащихся принятия самостоятельного решения или создания собственного проекта. Авторы учебных пособий, относящихся к дисциплине «Профессиональный иностранный язык II», определили цели обучения на основе коммуникативных потребностей у иностранных студентов.

Так, учебное пособие «Профессиональный иностранный язык II: русский язык как иностранный в профессиональном аспекте» предназначено для иностранных студентов профиля подготовки бакалавров 260200.62 «Продукты питания животного происхождения». Основная цель пособия – формирование умений и навыков по практическому овладению необходимым и достаточным уровнем профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов-технологов [11, с. 3]. Если в учебной сфере студент-иностранец выполняет роли, связанные с получением и репродукцией информации, необходимой для будущего технолога, то при выполнении практических заданий пособия студенту необходимо научиться речевому поведению будущего технолога в сфере бизнеса: в производственном цехе, в лаборатории, на продовольственной выставке и т. д. От этого напрямую будет зависеть успешность процесса коммуникации.

Иностранные студенты профиля подготовки бакалавров 111500.62 «Промышленное рыболовство», работающие по учебному пособию «Профессиональный иностранный язык II: тексты по специальности», интерпретируют информацию главного текста практического занятия в соответствии с поставленной коммуникативной задачей. Они создают свое собственное речевое произведение (устное или письменное), аргументируют свою точку зрения по вопросам дискуссий по выбранной специальности, находят коммуникативные решения в ситуациях профессионального общения. Практические задания учебного пособия помогают будущим специалистам рыбной отрасли расширить свои коммуникативные возможности при решении будущих профессиональных задач. Главная цель учебного пособия – формирование профессионально-коммуникативных компетенций будущих инженеров [8, с. 32].

Все учебные пособия, разработанные преподавателями кафедры, ориентированы на решение следующих задач:

- подготовить иностранных студентов к восприятию лекций по языку специальности (по профилю подготовки);
- способствовать пониманию студентами-иностранцами особенностей речеупо-

ребления профессиональных слов и терминов (по профилю подготовки);

– обеспечить подготовку студентов к овладению профессиональной спецификой речевого общения с целью обеспечения профессионально-коммуникативной компетенции.

Важным аспектом, на наш взгляд, является работа над лексико-грамматическим материалом для каждой специальности. В первых, это термины, устойчивые речевые обороты соответствующей специальности, например, для технологов, инженеров, экономистов, а также активно используемые грамматические и синтаксические конструкции.

Как показывает практическая деятельность, для успешного овладения дисциплиной «Профессиональный иностранный язык II», по мнению авторов пособий, иностранный студент должен быть готовым к восприятию профессиональной лексики, систематизации информации, умению работать с текстом и упражнениями, формирующими профессионально-коммуникативные компетенции.

Языковой материал в каждом пособии организован тематически. Урок содержит лексический материал и грамматические конструкции, связанные с определенным разделом профиля подготовки, что позволяет объединить обучение языку специальности и профильных дисциплин. Здесь уместно говорить о междисциплинарной интеграции наук. Интеграция между учебными предметами является одним из возможных путей совершенствования учебного процесса, она направлена на углубление взаимосвязей и взаимозависимостей между предметами, например, интеграция русского языка с биологией, экологией, физикой, математикой, химией, экономикой и т. д.

Необходимо отметить, что учебные пособия построены на материалах текстов узкоспециализированного характера и адресованы будущим специалистам промышленного рыболовства, технологам, экономистам-международникам. Отбор тем определяется внутренней логикой изучаемой дисциплины и ориентирован на формирование навыков и умений студентов-иностранцев в различных видах речевой деятельности. Предтекстовые задания в учебных пособиях способствуют снятию лексико-грамматических и структурологических трудностей для понимания текста и усвоения информации [7, с. 84]. Учащиеся знакомятся с научными, научно-публицистическими статьями ученых ФГБОУ ВО «Дальрыбвтуз», актуальными для данной сферы общения, осваивают терминологическую базу языка специальности.

Овладение языком выбранной специальности предполагает достижение иностранными учащимися уровня *языковой компетенции*. В пособиях кафедры объектом изучения является языковой материал (как правило, лексика и синтаксис). Этот материал представлен в устной и письменной форме, характерной для деловой и профессиональной сферы общения. Важнейшей традиционной составляющей изучения дисциплины «Профессиональный иностранный язык II», по нашему мнению, вполне закономерно является *работа с текстом*. Для формирования навыков работы над текстами в учебных пособиях кафедры разработаны послетекстовые задания, включающие определение и выделение основной информации в предложениях и частях текстов. Кроме этого, включены задания на составление вопросов, планов (назывных и вопросных), конспектов, сообщений, рефератов, докладов на ежегодную международную научно-практическую конференцию студентов, аспирантов и молодых ученых университета.

Действительно, одной из важных составляющих любой профессиональной деятельности, в том числе и будущего инженера, является речевое общение на русском языке в профессиональной сфере. В подготовке студента-иностранца роль изучения естественно-научных и технических дисциплин неоспорима. Важным при этом является умение учащегося-иностранца в будущем хорошо владеть речью инженера, технолога, владеть специальной лексикой. В этом нам видится наша главная задача как преподавателей РКИ. Одной из основных категорий современной коммуникативной методики русского языка как иностранного признается ситуация – речевая ситуация, коммуникативная ситуация, учебная речевая ситуация. Профессиональный уровень специалиста технического профиля во многом зависит от степени его владения языковыми нормами устной и письменной речи. Поэтому в учебные пособия авторы включили интерактивные технологии обучения: ролевые игры, проектная методика, деловые игры, мозговой штурм и т. д. Из всего многообразия существующих на сегодняшний день методов обучения объектом исследования являются интерактивные технологии [15, с. 6]. Именно они формируют профессионально-коммуникативные компетенции студентов-иностранцев.

Современную методику преподавания русского языка как иностранного характеризуют ускорение темпов обучения, интенсификация учебного процесса [6, с. 3]. Интерактивные технологии, которые исполь-

зуют преподаватели РКИ в рамках преподаваемой дисциплины «Профессиональный иностранный язык II», значительно активизируют учебный процесс. Такое обучение учитывает психологическую готовность иностранных студентов к работе в группе, создает атмосферу творчества. Необходимо, чтобы содержание обучения языку специальности было подчинено главной функции – использование технологии, обеспечивающей достижение поставленной цели оптимальным путем [14, с. 3]. Предложенные авторами пособий диалоги, сценарии ролевых и деловых игр, творческих проектов, творческих мастерских способствуют естественному запоминанию речевых моделей поведения в профессиональной сфере общения.

В организации ролевой игры для нас важно, прежде всего, чтобы иностранный учащийся, примеряющий ту или иную роль, был способен подобрать необходимые языковые средства в соответствии с заданной ситуацией, мог избежать конфликта, склониться к компромиссу, защитить свою точку зрения. В современных условиях коммуникативная компетенция становится непременным компонентом общепрофессиональной подготовки студентов, изучающих РКИ.

Эффективность процесса обучения находится в прямой зависимости от педагогической технологии, которую мы применяем при реализации образовательной цели. Широкие возможности в этом плане дает ролевая игра. Необходимо перечислить компоненты ролевой игры, которые мы учитываем при организации игровой ситуации на практическом занятии по языку специальности в дисциплине «Профессиональный иностранный язык II»:

- ситуация как совокупность конкретных условий речевого поведения должна соответствовать профилю подготовки;

- роли, распределяемые для участников игры, должны соответствовать профилю подготовки;

- тема, определяющая содержание речевого взаимодействия, должна соответствовать профилю подготовки;

- план задания – «проиграть» моделируемую ситуацию (по профилю подготовки).

Ранее игровое обучение (ролевая игра) рассматривалось изолированно. В исследованиях доказывалось, что ролевые и деловые игры эффективно формируют интеллектуальные и творческие возможности студентов. Моделирование конкретных ситуаций будущей профессиональной деятельности ориентировано на развитие профессионально-коммуникативных компетенций [1, с. 78]. Педагогическая суть ролевой игры – активизировать логическое мышле-

ние иностранного студента на русском языке, сформировать сознание принадлежности его участников к коллективу, повысить самостоятельность будущего специалиста, внести дух творчества и взаимосвязи в обучение, качественно подготовить к профессиональной практической деятельности [10, с. 62].

В процессе игры активно развиваются навыки в использовании русского языка, поскольку требуется отвечать на поставленные вопросы, возникает необходимость и, соответственно, умение общаться в процессе дискуссии, т. е. формируются перечисленные выше компетенции. Мы осознаем, что формирование профессионально-коммуникативных компетенций иностранных студентов технического вуза возможно только через соответствующий опыт деятельности и общения [5, с. 91]. Например, для иностранных учащихся профиля подготовки бакалавров 260200.62 «Продукты питания животного происхождения» разработаны творческие задания после просмотра видеосюжетов о работе различных предприятий молочной и мясной отрасли, их продукции, а также письменные задания, связанные с устройством на работу в торговую компанию, на мясной завод и т. д.

Иностранные студенты профиля подготовки бакалавров 111500.62 «Промышленное рыболовство», работающие по учебному пособию «Профессиональный иностранный язык II: тексты по специальности», выполняют творческие задания: готовят видеопрезентации на русском языке, участвуют в ролевых и деловых играх.

Игровая технология как прием служит большим стимулирующим потенциалом для использования языка. Вся организационная деятельность, в том числе образовательная, должна помогать ходу игры. Для этого мы используем арсенал мультимедийного оборудования и возможности работы с компьютерами на аудировании.

При организации деловой игры «Спасение на море» для китайских студентов направления подготовки 111500.62 «Промышленное рыболовство и аквакультура» все аспекты направлены на формирование профессионально значимых компетенций, необходимых будущему инженеру рыболовной отрасли. В задачах такой игры определены следующие направления:

- анализ коммуникативной ситуации (что необходимо сделать?);
- развитие эмоционально-поведенческих качеств в критических ситуациях (в море, на судне, на берегу);
- усвоение коммуникативных навыков и умений в профессиональном аспекте.

Отметим, что подготовительный этап к деловой игре занимает достаточный промежуток времени. Отрабатывается лексико-грамматический материал, представленный в мультимедийной презентации, анализируются видеоматериалы о крушениях рыболовных судов и спасательных операциях на море. При этом, безусловно, нужно соблюдать методический принцип предъявления языкового и речевого материалов. Дозируется не только видеоматериал, но и объем лексического материала.

Необходимо остановиться на проектной методике, которая используется преподавателями в рамках заданной дисциплины. Положительным фактором применения проектной методики в языке специальности, на наш взгляд, является использование творческого характера, особенно для учащихся различных профилей подготовки, для развития разносторонних умений и навыков.

Творческое проектное задание ориентировано на достижение результата, который характеризуется решением какой-либо теоретической или практически значимой проблемы. При этом достигается внешний результат, который можно *увидеть, осмыслить или применить* на практике, а также внутренний результат, выражающийся в приобретении опыта деятельности, где соединяются знания и умения, компетенции и ценности.

Проекты классифицируются по разным уровням. Например, по тематическим областям, по масштабам деятельности, по срокам реализации, по количеству исполнителей, по важности результатов и т. д. Но независимо от типа проектов все они носят, как правило, индивидуальный авторский характер. Все проекты обязательно направлены на достижение какой-либо цели. Так, студентами профиля подготовки 111500.62 «Промышленное рыболовство» выполнялись проекты (создание видеорепортажа на тему «Популярные профессии Владивостока», «Спасение на море» и т. д.). Учащиеся не только готовили видеорепортажи на русском языке как итог творческого проекта, но и обобщали материал для участия в научно-практической конференции.

Важнейшим элементом любой системы обучения являются, безусловно, контроль и оценка сформированности знаний, умений и навыков обучаемых. Проектная методика в этом плане как нельзя лучше демонстрирует эти показатели. Ролевые и деловые игры, используемые нами в дисциплине «Профессиональный иностранный язык II», позволяют подготовить иностранных студентов к сдаче ТРКИ-2 по субтесту «Говорение» (ро-

левая игра), отработать навыки речевого поведения в заданных ситуациях постоянно.

Таким образом, практическая деятельность по обучению языку специальности иностранных учащихся представляет собой специально организованный процесс, отбор содержания, форм, методов и средств обучения, ориентированный на будущую специальность учащихся и подчиненный решению проблемы выработки профессионально-коммуникативных умений и навыков студентов. Как показывает практическая деятельность, необходимо оптимально сочетать в учебном процессе инновационные методы

обучения, которые помогут иностранному студенту, изучающему язык специальности, использовать полученные умения и навыки для речевых коммуникаций в профессиональном аспекте. Умение пользоваться современными технологиями, на наш взгляд, являются показателем высокой профессиональной компетентности преподавателя, его прогрессивной методики обучения. Другими словами, качество подготовки иностранных студентов определяется их способностью адаптироваться к профессиональной деятельности в современных условиях.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А., Макеева М. Н. Система учебно-ролевых игр профессиональной направленности : монография. Тамбов : Тамб. гос. тех. ун-т, 2007.
2. Аросева Т. Е. Читаем тексты по специальности. Инженерные науки : учеб. пособие по яз. специальности. СПб. : Златоуст, 2013.
3. Аросева Т. Е. Научный стиль речи: технический портфель : пособие по рус. яз. для иностранных студ. М. : Рус. яз., 2010.
4. Афанасьева Н. Д., Лобанова Л. А. Читаем тексты по специальности. Экономика : учеб. пособие по яз. специальности. СПб. : Златоуст, 2012.
5. Батраева О. М. Работа над текстами углубленного чтения по специальности как фактор формирования профессионально ориентированной компетенции иностранных студентов в техническом вузе // Вестник Дальрыбвтуза. 2014. №1.
6. Батраева О. М. Профессиональный иностранный язык II: Тексты по специальности : учеб. пособие Владивосток : Дальрыбвтуз, 2013.
7. Батраева О. М., И. В. Бимурзина. Язык специальности в техническом вузе: формирование профессиональных компетенций // Высшее образование сегодня. 2014. № 7. С. 84-92.
8. Батраева О. М. Тестирование как механизм формирования профессионально-коммуникативной компетенции иностранных студентов технического вуза // Высшее образование сегодня. 2016. № 7. С. 30-33.
9. Батраева О. М. Интерактивные технологии в иностранной аудитории: проблемы управления инновациями // Вектор развития современной науки : сб. мат-лов X Междунар. науч.-практ. конф. М. : Олимп, 2016. С. 154-162.
10. Батраева О. М. Интерактивные технологии: повышение качества обучения иностранных студентов // Картина мира в системно-структурном и антропоцентрическом аспектах: поиски общих закономерностей : сб. мат-лов IV Междунар. науч.-практ. конф. Биробиджан, 2015. С. 59-63.
11. Бимурзина И. В. Профессиональный иностранный язык II: русский язык как иностранный в профессиональном аспекте : учеб. пособие. Владивосток : Дальрыбвтуз, 2014.
12. Евтушенко С. Я. Профессиональный иностранный язык II: язык специальности в профессиональном аспекте (экономика) : учеб. пособие. Владивосток : Дальрыбвтуз, 2015.
13. Клобукова Л. П. Русский язык для экономистов : учеб. пособие для иностранцев, изучающих рус. яз. М. : Русский язык, 2012.
14. Пассов Е. И. Русское слово в методике как путь в Мир русского Слова, или Есть ли у методики будущее? СПб. : МИРС, 2008.
15. Щукин А. Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам : учеб. пособие. М. : Филоматис, 2008.

#### REFERENCES

1. Artem'eva O. A., Makeeva M. N. Sistema uchebno-rolevykh igr professional'noy napravlenosti : monografiya. Tambov : Tamb. gos. tekhn. un-t, 2007.
2. Aroseva T. E. Chitaem teksty po spetsial'nosti. Inzhenernye nauki : ucheb. posobie po yaz. spetsial'nosti. SPb. : Zlatoust, 2013.
3. Aroseva T. E. Nauchnyy stil' rechi: tekhnicheskii portfel' : posobie po rus. yaz. dlya inostrannykh stud.M. : Rus. yaz., 2010.
4. Afanas'eva N. D., Lobanova L. A. Chitaem teksty po spetsial'nosti. Ekonomika : ucheb. posobie po yaz. spetsial'nosti. SPb. : Zlatoust, 2012.
5. Batraeva O. M. Rabota nad tekstami uglublennogo chteniya po spetsial'nosti kak faktor formirovaniya professional'no orientirovannoy kompetentsii inostrannykh studentov v tekhnicheskom vuze // Vestnik Dal'rybvtuza. 2014. №1.
6. Batraeva O. M. Professional'nyy inostrannyy yazyk II: Teksty po spetsial'nosti : ucheb. posobie Vladivostok : Dal'rybvtuz, 2013.
7. Batraeva O. M., I. V. Bimurzina. Yazyk spetsial'nosti v tekhnicheskom vuze: formirovanie professional'nykh kompetentsiy // Vysshee obrazovanie segodnya. 2014. № 7. S. 84-92.
8. Batraeva O. M. Testirovanie kak mekhanizm formirovaniya professional'no-kommunikativnoy kompetentsii inostrannykh studentov tekhnicheskogo vuza // Vysshee obrazovanie segodnya. 2016. № 7. S. 30-33.

9. Batraeva O. M. Interaktivnye tekhnologii v inostrannoy auditorii: problemy upravleniya innovatsiyami // Vektor razvitiya sovremennoy nauki : sb. mat-lov X Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M. : Olimp, 2016. S. 154-162.
10. Batraeva O. M. Interaktivnye tekhnologii: povyshenie kachestva obucheniya inostrannykh studentov // Kartina mira v sistemno-strukturnom i antropotsentricheskom aspektakh: poiski obshchikh zakonmer-nostey : sb. mat-lov IV Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Birobidzhan, 2015. S. 59-63.
11. Bimurzina I. V. Professional'nyy inostranny yazyk II: russkiy yazyk kak inostranny v professional'nom aspekte : ucheb. posobie. Vladivostok : Dal'rybtuz, 2014.
12. Evtushenko S. Ya. Professional'nyy inostranny yazyk II: yazyk spetsial'nosti v professional'nom aspekte (ekonomika) : ucheb. posobie. Vladivostok : Dal'rybtuz, 2015.
13. Klobukova L. P. Russkiy yazyk dlya ekonomistov : ucheb. posobie dlya inostrantsev, izuchayushchikh rus. yaz. M. : Russkiy yazyk, 2012.
14. Passov E. I. Russkoe slovo v metodike kak put' v Mir russkogo Slova, ili Est' li u metodiki budushchee? SPb. : MIRS, 2008.
15. Shchukin A. N. Sovremennye intensivnye metody i tekhnologii obucheniya inostrannym yazykam : ucheb. posobie. M. : Filomatis, 2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Г. М. Федосимов.

УДК 378.662.2(470.5):37.014.25  
ББК 4448.4ж(0)

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

### **Беляев Владислав Петрович,**

кандидат философских наук, доцент, кафедра философии и культурологии, начальник управления международной деятельности, Уральский государственный горный университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 30; e-mail: ekaterina.podergina@mail.ru

### **Подергина Екатерина Александровна,**

кандидат социологических наук, доцент, кафедра управления персоналом, Уральский государственный горный университет; 620144, г. Екатеринбург, ул. Куйбышева, д. 30; e-mail: ekaterina.podergina@mail.ru

## **ОПЫТ СОТРУДНИЧЕСТВА УРАЛЬСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ГОРНОГО УНИВЕРСИТЕТА С ВУЗАМИ КНР В НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И КУЛЬТУРНОЙ ОБЛАСТЯХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** сотрудничество России и Китая; взаимодействие в сфере образования; Уральский государственный горный университет; международные обмены; консорциум вузов.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье рассматриваются российско-китайские партнерские взаимоотношения в области науки, культуры и образования на примере Уральского государственного горного университета. В последние годы наблюдается тенденция к увеличению доли китайских студентов, обучающихся в вузах Екатеринбурга, реализации программ академического обмена, научным контактам. В связи с этим в статье описывается опыт сотрудничества двух стран и приводятся планы по дальнейшему его развитию. В статье дается подробное описание мероприятий по интеграции китайских студентов в российский вуз, а также программ по студенческим обменам, выделяются наиболее перспективные направления сотрудничества УГГУ с китайскими партнерами. Особое место в статье уделяется актуальности проведения внеучебной работы со студентами из Китая для создания условий максимально эффективной адаптации в России. Нельзя не отметить большую работу и китайских партнеров по нравственному и эстетическому воспитанию направленных в Россию, а также высокий уровень занятий по подготовке студентов к жизни в России и по обучению русскому языку. Взаимодействие вузов Китая и России имеет хорошие перспективы не только в образовательной сфере, но и в области совместных научных исследований, а также в социальных молодежных проектах.

### **Belyaev Vladislav Petrovich,**

Candidate of Philosophy, Associate Professor of Department of Philosophy and Culturology, Head of International Department Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia.

### **Podergina Ekaterina Aleksandrovna,**

Candidate of Sociology, Associate Professor, Department of Personnel Management, Ural State Mining University, Ekaterinburg, Russia.

## **EXPERIENCE OF COOPERATION BETWEEN URAL STATE MINING UNIVERSITY AND THE UNIVERSITIES OF CHINA IN SCIENTIFIC, EDUCATIONAL AND CULTURAL SPHERES**

**KEYWORDS:** cooperation between Russia and China; educational interaction; Ural State Mining University; international exchanges; consortium of universities.

**ABSTRACT.** This paper examines the Russian-Chinese partnership in the field of science, culture and education on the example of the Ural State Mining University. In recent years, there has been a tendency to increase the proportion of Chinese students studying in universities of Ekaterinburg, to realize academic exchange programs and scientific contacts. In this regard, the paper describes the experience of cooperation between the two countries and presents plans for its further development. The paper gives a detailed description of the measures for the integration of Chinese students in Russian higher education as well as student exchanges, highlights the most promising areas of cooperation between Chinese partners and USMU programs. A special place in the paper is given to the relevance of extracurricular activities with students from China to create conditions for the most effective adaptation in Russia. It should be noted that the Chinese partners carry out efficient work in moral and aesthetic education of their students sent to study in Russia, as well as provide a high level of training to prepare students for the life in Russia and the Russian language training. Interaction between Chinese and Russian universities has good prospects for the future, not only in education but also in the field of joint scientific research and social youth projects.

За последние три года сотрудничество России и КНР вышло на новый уровень развития. В. В. Путин на встрече с премьером Китая Ли Кэцяном 25 июня 2016 г. отметил, что расширяется не только торгово-экономическое сотрудничество двух стран, но и взаимодействие в областях образования, науки и культуры [9]. Это, в свою очередь,

отвечает потребностям Китая по созданию «гармоничного и модернизированного социалистического государства» [13]. Уральский Федеральный округ, особенно в связи с проведением в столице Урала трех Российско-китайских ЭКСПО, стал одним из центральных регионов стратегического сотрудничества России и Китая. Особая роль в раз-

вители взаимодействия двух стран-партнеров принадлежит учреждениям высшего образования [7]. Можно отметить тенденцию увеличения доли китайских студентов, обучающихся в вузах Екатеринбурга, реализацию программ академического обмена, научные контакты [14].

Уральский государственный горный университет, старейший вуз Урала, который в 2014 г. отметил свой столетний юбилей, расширяет свои контакты с партнерами из КНР: заключены договоры о сотрудничестве с шестью китайскими вузами и тремя производственными компаниями Китая. В рамках достигнутых соглашений осуществляется обмен профессорско-преподавательским составом, а также проводятся совместные научно-исследовательские работы. По договорам с двумя вузами – Чанчуньским педагогическим университетом и Китайским нефтяным университетом – было принято 76 студентов из КНР, а в июне 2016 г. состоялся выпуск 44 китайских студентов, из них 38 по направлению подготовки «Менеджмент» и 6 по направлению «Экономика». В этом году 10 выпускников-бакалавров Горного университета продолжили обучение в магистратуре.

Участвуя в программах академической мобильности, УГГУ на основании договора с Хэйлунцзянским университетом, заключенного в мае 2016 г., направил туда четверых студентов для изучения китайского языка по гранту правительства КНР. В свою очередь два китайских студента изучают русский язык в УГГУ.

В 2016 г. был реализован проект «Российско-китайский диалог: путь навстречу друг другу» в рамках Программы развития деятельности студенческих объединений при поддержке Минобрнауки РФ. Группа студентов кафедры «Художественное проектирование и теория творчества» в мае 2016 г. прошла стажировку в Китае и приняла участие в международной школе молодых ученых и студентов на базе Харбинского государственного университета коммерции. Студенты УГГУ приготовили и провели совместно с китайскими студентами три мастер-класса по изготовлению ювелирных изделий из уральских поделочных камней и три коллоквиума, в ходе которых участники получили как теоретические, так и практические знания и навыки в области ювелирного и камнерезного искусства.

Отметим, что китайские студенты, обучающиеся в УГГУ, приняли активное участие в ежегодном научном форуме – Уральской горнопромышленной декаде, которая в 2016 г. носила соответствующее название – «Экспорт технологий в условиях формиро-

вания Евразийского стратегического партнерства». Китайские студенты выступали с презентациями на научных школах и секциях с последующей публикацией тезисов докладов в научном издании УГГУ «Известия вузов. Горный журнал». Удачным следует считать опыт создания международной команды студентов УГГУ из Китая, Македонии и Гвинеи, которые приняли участие в Международной научно-практической конференции молодых ученых «Уральская горная школа – регионам». В целом, участие в международных научных форумах, выставках, конференциях, подобных российско-китайскому ЭКСПО, способствует развитию и укреплению двухстороннего научно-образовательного и культурного сотрудничества стран-партнеров, а взаимные контакты университетов наших стран являются активным каналом продвижения стратегических инициатив. Показательным здесь можно считать всестороннее сотрудничество УГГУ с провинцией Хэйлунцзян в рамках побратимских связей города Харбин и Свердловской области. В 2016 г. исполняется 25 лет с момента подписания Соглашения о сотрудничестве Свердловской области и Харбина. Представители УГГУ участвовали в заседании совместной рабочей группы по реализации меморандума между Правительством Свердловской области и Народным правительством г. Харбин. Предложения УГГУ в области культуры, музейной деятельности, образования и науки вошли в итоговый протокол. Так представители УГГУ и Хэйлунцзянского научно-технического университета договорились о создании совместного инновационного центра «Новые технологии управления промышленной, технологической и экологической безопасностью». Еще с одним крупным Китайским вузом – Харбинским государственным университетом коммерции – было принято решение о реализации совместных программ в сфере академической мобильности, а также стороны приступили к разработке словаря минералогопетрографических терминов на русском и китайском языках. Перспективным представляется издание двуязычных учебно-методических материалов и учебников (на русском и китайском языках). В УГГУ есть опыт осуществления таких изданий для Монголии с участием студентов в качестве переводчиков.

Первый набор студентов из Китая в УГГУ был сделан в 2014 г. При разработке лекционных и семинарских занятий для вновь поступивших студентов преподаватели Института мировой экономики специально адаптировали учебные тексты с применением презентационных и графических материалов. Параллельно со студентами



проводились дополнительные занятия по изучению русского языка. Два года китайские студенты изучали русский язык у себя на родине, но фактическое владение русской речью и способность понимать профессиональную терминологию были недостаточными для обучения в вузе, поэтому преподаватели русского языка акцентировали внимание на развитии навыков устной речи. Для закрепления полученных знаний используются викторины и конкурсы, посвященные русской культуре, литературе и поэзии [2].

Для успешной адаптации иностранных студентов в УГГУ учебная деятельность сочетается комплексом внеучебных мероприятий [3]. Опыт работы с китайскими студентами в УГГУ показал, что освоение русского языка происходит успешнее, когда студенты занимаются в творческих коллективах (в университете создан Российско-китайский ансамбль песни и танца «Уральские просторы»), участвуют в фестивалях и национальных праздниках («Дни китайской культуры», «Навруз», «Масленица» и др.), спортивных мероприятиях, таких как Спартакиада иностранных студентов г. Екатеринбурга. Такие формы внеучебной работы способствуют успешной адаптации китайских студентов в российском вузе, улучшают взаимопонимание и сотрудничество в молодежной среде [1]. Ряд студентов из Китая получил сертификаты в центре тестирования по русскому языку, успешно выполнив разделы: понимание содержания текста при чтении, владение письменной речью, владение лексикой и грамматикой, понимание содержания звучащей речи, устное общение. Проведение выездных мероприятий также дало хорошие результаты в процессе адаптации китайских студентов, особенно это касается экскурсий по знаковым историческим и культурным местам г. Екатеринбурга и области. Например, студентам запомнилась поездка в шахтерский поселок Буланаш Артемовского городского округа, где они выступили с концертом перед населением, посетили музей шахтеров, познакомились с историей шахтерских династий. В университете создан уникальный Центр содействия национально-культурным объединениям (ЦСНКО), который участвует в социально-культурных проектах по развитию межнациональных толерантных отношений (Форум народов Урала, выставка декоративно-прикладного искусства «Добрая ярмарка», молодежный фестиваль «Соцветие Урала» и др.). Сотрудниками Уральского геологического музея УГГУ разработаны и осуществляются маршруты регионального туризма: «Знаменитые месторождения Урала», «Золото Урала», «Самоцветное

кольцо Урала» (всего в УГГУ разработано около 20 туристических маршрутов). Экскурсии и выездные мероприятия формируют положительный образ страны пребывания, знакомят с историей и традициями региона [4]. Развитие образного творческого мышления, активная внеучебная деятельность способствуют интеграции иностранных студентов и в учебный процесс.

Надо отметить, что УГГУ стал за последний год площадкой для проведения значимых мероприятий российско-китайского диалога. 2 декабря 2015 г. в Царском зале УГГУ прошла встреча молодежных лидеров двух стран РФ и КНР в рамках акции «Поезд дружбы – Санкт-Петербург – Пекин». В Горном университете они провели свой круглый стол по проблемам международного сотрудничества. В мае 2016 г. делегация УГГУ выезжала в г. Харбин для проведения рабочих встреч и переговоров, в том числе по вопросам приема студентов. В рамках развития сотрудничества УГГУ с партнерами из КНР рассматривалось совместное участие в научно-образовательных и социально-культурных проектах [5].

В докладе «Российско-китайский диалог: модель 2015» Российского Совета по международным делам рассмотрены ресурсы и возможности усиления стратегического партнерства России и Китая [11]. Продуктивным направлением в развитии сотрудничества с китайскими коллегами, на наш взгляд, является создание консорциумов – системы партнерства вузов (например, УГГУ и Китайский нефтяной университет, УГГУ и Хэйлунцзянский научно-технологический университет) и базовых предприятий Свердловской области и Китая, объединенных общими целями и интересами. Такая форма сотрудничества могла бы стать основой для установления долгосрочных контактов между производственными компаниями, научными центрами и вузами Свердловской области и Китая [6]. У УГГУ есть примеры такого сотрудничества в области технологии обогащения полезных ископаемых. Группа профессоров и научных сотрудников УГГУ выезжала в Северо-восточный научно-исследовательский институт г. Шеньян для демонстрации модели радиометрической сепарации. В течение ряда лет осуществляется сотрудничество УГГУ с Объединенным Хэбэйским университетом и Хэбэйским металлургическим комбинатом по внедрению в производства эффективной технологии обогащения – флотоклассификации. Любая современная технология предполагает научно-образовательное сопровождение проекта, поэтому в Хэбэйский объединенный университет несколько раз выезжала группа сотрудников кафедры

обогащения полезных ископаемых УГГУ для чтения лекций и проведения совместных исследовательских работ. Актуальность технологии, предложенной учеными УГГУ для китайских научных учреждений и производственных компаний, показала включение данной разработки в каталог научно-технических заявок российско-китайского круглого стола по проблемам трансфера технологий в рамках III Российско-Китайского ЭКСПО.

Мы выделяем наиболее перспективные направления сотрудничества УГГУ с китайскими партнерами. Планируется обучение в УГГУ студентов из провинции Хэйлуцзян по востребованным специальностям для народного хозяйства КНР (геология нефти и газа, технология и техника разведки месторождений полезных ископаемых, горные машины и оборудование и др.), организация с Харбинским государственным уни-

верситетом коммерции стажировок студентов по направлениям «Художественное проектирование ювелирных изделий» и «Технология художественной обработки материалов», проведение совместных с Хэйлуцзянским научно-техническим университетом научных исследований в области повышения безопасности эксплуатации угольных шахт, организация на базе Института дополнительного профессионального образования УГГУ курсов повышения квалификации для преподавателей китайских университетов и специалистов китайских производственных компаний по 52 сертифицированным программам, в том числе по программе «Совершенствование русского языка», организация культурного сотрудничества вузов-партнеров (проведение национальных праздников, обмен фольклорными ансамблями).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аннамурадова А. А. Проблемы адаптации и пути их решения в ШПГУ // Студенческий научный форум : мат-лы V Междунар. студ. электронной науч. конф. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/6241.pdf>.
2. Беликова Л. Г., Шутова Т. А., Ерофеева И. Н. Русский язык. Первые шаги : учебное пособие. Ч. 1. Златоуст, 2002.
3. Берков В. П., Беркова А. В., Беркова О. В. Как мы живем : учебное пособие. Златоуст, 2002.
4. Вадутова Ф. А., Кабанова Л. И., Шкатова Г. И. Оценка и прогнозирование адаптации иностранных студентов к условиям обучения в российских вузах // Вестник ТГПУ. 2010. С. 123–126.
5. Дементьева С. В. Вузы России как механизм адаптации мигрантов (в контексте социологического и философского анализа) // Известия Томского политехнич. ун-та. 2008. С. 158–164.
6. Кормилицын А. П. правление процессом адаптации иностранных студентов в новых экономических условиях // Современные научно-технические проблемы гражданской авиации : тез. докл. Междунар. науч.-технич. конф. М. : МГТУ ГА, 1996. С. 258.
7. Кочергин И. В. Регионоведение. Китай : учебник. М. : Восточная книга, 2013.
8. Моднов С. И., Ухова Л. В. Проблемы адаптации иностранных студентов, обучающихся в техническом университете // Ярославский педагогический вестник. 2013. С. 111–115.
9. Путин В. Перспективы российско-китайских отношений. URL: <http://nsn.fm/hots/putin-rasskazalo-perspektivakh-rossiysko-kitayskikh-otnosheniy.php>.
10. Рахимов Т. Р. Особенности организации обучения иностранных студентов в российском вузе и направление его развития. [www.lib.tsu.ru/mm/info/000349304/12/image/12-123.pdf](http://www.lib.tsu.ru/mm/info/000349304/12/image/12-123.pdf)
11. Российско-китайский диалог: модель 2015. URL: [http://russiancouncil.ru/common/upload/RIAC\\_Russia\\_China\\_Report.pdf](http://russiancouncil.ru/common/upload/RIAC_Russia_China_Report.pdf).
12. Савченко И. А. Иностранный студент в России: условия и барьеры интеграции // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2010. С. 25–31.
13. Си Цзиньпин. Мечта о великом возрождении китайской нации // Сб. высказываний. Пекин, 2014. С. 4.
14. Сотрудничество России и Китая в области образования. URL: <http://минобрнауки.рф/новости/5691>.
15. Стратегия 2020: Новая модель роста — новая социальная политика. URL: <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html>.

#### REFERENCES

1. Annamuradova A. A. Problemy adaptatsii i puti ikh resheniya v ShPGU // Studencheskiy nauchnyy forum : mat-ly V Mezhdunar. stud. elektronnoy nauch. konf. URL: <http://www.scienceforum.ru/2013/pdf/6241.pdf>.
2. Belikova L. G., Shutova T. A., Erofeeva I. N. Russkiy yazyk. Pervye shagi : uchebnoe posobie. Ch. 1. Zlatoust, 2002.
3. Berkov V. P., Berkova A. V., Berkova O. V. Kak my zhivem : uchebnoe posobie. Zlatoust, 2002.
4. Vadutova F. A., Kabanova L. I., Shkatova G. I. Otsenka i prognozirovaniye adaptatsii inostrannykh studentov k usloviyam obucheniya v rossiyskikh vuzakh // Vestnik TGPU. 2010. S. 123–126.
5. Dement'eva S. V. Vuzy Rossii kak mekhanizm adaptatsii migrantov (v kontekste sotsiologicheskogo i filosofskogo analiza) // Izvestiya Tomskogo politekhnich. un-ta. 2008. S. 158–164.
6. Kormilitsyn A. P. pravlenie protsessom adaptatsii inostrannykh studentov v novykh ekonomicheskikh usloviyakh // Sovremennyye nauchno-tekhnicheskie problemy grazhdanskoй aviatsii : tez. dokl. Mezhdunar. nauch.-tekhnich. konf. M. : MG TU GA, 1996. S. 258.
7. Kochergin I. V. Regionovedeniye. Kitay : uchebnik. M. : Vostochnaya kniga, 2013.
8. Modnov S. I., Ukhova L. V. Problemy adaptatsii inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v tekhnicheskoy universitete // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2013. S. 111–115.

9. Putin V. Perspektivy rossiysko-kitayskikh otnosheniy. URL: <http://nsn.fm/hots/putin-rasskazal-o-perspektivakh-rossiysko-kitayskikh-otnosheniy.php>.
10. Rakhimov T. R. Osobennosti organizatsii obucheniya inostrannykh studentov v rossiyskom vuze i napravlenie ego razvitiya. [www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/12/image/12-123.pdf](http://www.lib.tsu.ru/mminfo/000349304/12/image/12-123.pdf)
11. Rossiysko-kitayskiy dialog: model' 2015. URL: [http://russiancouncil.ru/common/upload/RIAC\\_Russia\\_China\\_Report.pdf](http://russiancouncil.ru/common/upload/RIAC_Russia_China_Report.pdf).
12. Savchenko I. A. Inostranny student v Rossii: usloviya i bar'ery integratsii // Vestnik Orenburgskogo gos. un-ta. 2010. S. 25–31.
13. Si Tszin'pin. Mechta o velikom vozrozhdenii kitayskoy natsii // Sb. vyskazyvaniy. Pekin, 2014. S. 4.
14. Sotrudnichestvo Rossii i Kitaya v oblasti obrazovaniya. URL: <http://minobrнауки.rf/novosti/5691>.
15. Strategiya 2020: Novaya model' rosta — novaya sotsial'naya politika. URL: <http://2020strategy.ru/documents/32710234.html>

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

**Бринюк Елена Витальевна,**

ассистент, Департамент языковой подготовки, Финансовый университет при Правительстве РФ; аспирант, кафедра русского языка и стилистики, Московский политехнический университет; 125468, г. Москва, пр-т Ленинградский, д. 49; e-mail: evbrin@inbox.ru

### **КОНТЕНТ УЧЕБНИКА ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ КАК СРЕДСТВО АДАПТАЦИИ КИТАЙСКИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ В РУССКОЯЗЫЧНОЙ СРЕДЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** методика преподавания русского языка как иностранного; вербальные и невербальные компоненты креолизации; креолизованный текст; межкультурная коммуникация; коммуникативная компетенция.

**АННОТАЦИЯ.** В статье автор анализирует роль учебного издания в повышении эффективности учебного процесса в рамках проблемы обучения китайских студентов русскому языку как иностранному (РКИ). Сделана попытка представить, как контент учебника по РКИ способствует адаптации иностранных обучающихся в русскоязычной среде. Специфика учебных изданий по русскому языку как иностранному обусловлена особенностями методики преподавания русского языка, суть которой заключается в том, чтобы обучить иностранных студентов пользоваться русским языком в практической деятельности. В связи с этим основная роль в учебниках по РКИ отводится дидактическому материалу. Исследуется роль креолизованных текстов как одного из элементов дидактического материала в процессе усвоения нового языкового материала. Приводится подробный комплексный анализ учебника В. Е. Антоновой «Дорога в Россию». В результате анализа выявляется, что дидактический материал, представленный в иллюстрированной форме, благоприятно влияет на формирование коммуникативной компетенции. Рассматриваются составляющие коммуникативной компетенции в рамках РКИ. Делается вывод о том, что материал, представленный в учебниках по РКИ, должен быть актуальным, связанным с реальными ситуациями общения, быть источником научной, достоверной информации по грамматике русского языка, культуре России.

**Brinyuk Elena Vital'evna,**

Assistant Lecturer, Department of Language Training, Financial University under the Government of the Russian Federation, Post-graduate Student, Department of Russian and Stylistics, Moscow Polytechnic University, Moscow, Russia.

### **CONTENT OF THE TEXTBOOK IN RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE AS A MEANS OF ADAPTATION OF THE CHINESE STUDENTS TO THE RUSSIAN-SPEAKING ENVIRONMENT**

**KEYWORDS:** methods of teaching Russian as a foreign language; verbal and non-verbal components of creolization; creolized text; intercultural communication; communicative competence.

**ABSTRACT.** The paper studies the role of a textbook in increasing the effectiveness of the educational process in the frames of teaching Chinese students Russian as a foreign language (RFL). An attempt is made to show how the component of the textbook helps better adaptation of the foreign students to the Russian-speaking environment. The features of the textbooks in RFL are determined by the peculiarities of the methods of teaching Russian, the essence of which is to teach foreign students speak Russian at work. Thus the main role in the textbooks in RFL is given to the didactic material. The role of creolized texts as the elements of didactic material in the process of learning Russian is studied. The textbook "A Road to Russia" by V.E. Antonova is analyzed. The analysis proved that the didactic material introduced in the textbook has a positive impact on the formation of communicative competence. The elements of communicative competence in the frames of RFL are studied. The conclusion is that the texts and the tasks included in the textbook in RFL should be authentic and current; they should reflect the real communication and provide reliable rules of grammar of Russian, as well as some true facts about the Russian culture.

Сначала XXI в. обучение русскому языку как иностранному становится одним из важнейших направлений в современной методике преподавания. Это связано с повышением авторитета России на международной арене и возросшим интересом к русскому языку и русской культуре в странах, которые планируют развивать торгово-экономические отношения с нашим государством. Одной из таких стран является Китай. В связи с этим ежегодно большое количество китайских студентов приезжает в российские вузы для изучения русского языка и получения профессионального образования в России. Следовательно, возникает необходи-

мость адаптировать студентов-иностранцев к русскоязычной среде. Одним из средств адаптации являются учебные издания по русскому языку как иностранному, способствующие формированию навыков межкультурной коммуникации.

В основе любого педагогического процесса лежит «педагогический треугольник», а именно: «преподаватель – учащийся – средства обучения» [10, с. 18]. Таким образом, основным средством обучения становится учебник, посредством которого обучающийся получает новые знания о языке, развивает кратковременную и долговременную память, логическое и ассоциатив-

ное мышление, механизмы восприятия и запоминания информации, другими словами, обучающийся «усваивает данный язык под руководством учителя, который, пользуясь учебником, передает знания и одновременно ведет своего ученика по пути от восприятия к практике речи» [14].

Следовательно, учебник по русскому языку как иностранному, с одной стороны, отражает методические и дидактические взгляды его авторов, а с другой – содержит основные механизмы получения знаний, выработки лингвистических умений и навыков в учебном процессе для достижения на выходе поставленных целей и задач обучения.

Отличительная особенность всех учебных изданий по русскому языку как иностранному обусловлена задачами методики преподавания РКИ, которые можно сжать до такого тезиса: не предлагать описание языка, даже полное, а обучать студентов-иностранцев пользоваться языком в практической деятельности. В связи с этим в учебниках по РКИ значительное место отведено не теоретическому, а дидактическому материалу и практическим упражнениям. Под дидактическим материалом будем понимать систему «используемых для выработки и закрепления языковых, стилистических, лингвистических, культурно-исторических знаний о русском языке, народе и стране этого языка, текстов, введенных в упражнения, предназначенных для чтения, списывания, анализа и т. д., отработки знаний о лингвистических категориях, синтагматике, парадигматике и эпидигматике – для всех видов занятий по дисциплине с использованием данного учебника» [11, с. 75].

По мнению Хоанг Тхи Тху [14], выделяются следующие компоненты дидактического материала упражнений в учебных изданиях по русскому языку как иностранному:

1) инструкция к упражнению, которая выполняет «функцию создания установки, побуждения к действию и ориентирования на результат» [14] и состоит из вербального текста;

2) реализация конкретной инструкции, которая включает информацию о языке;

3) невербальный текст, «который дополняет, уточняет эту информацию и выступает как содержательные или формальные опоры. Этот компонент или систематизирует, обобщает информацию, или способствует варьированию и модификации» [14].

В роли последних компонентов выступают иконические элементы креолизации, которые способствуют лучшему усвоению языкового материала, создают единство учебного издания и помогают адаптиро-

ваться иностранным обучающимся в русскоязычной среде. Креолизованные тексты – это тексты, «фактура которых состоит из двух негомогенных частей: вербальной (языковой / речевой) и невербальной (принадлежащей к другим знаковым системам, нежели естественный язык)» [13, с. 180].

Объектом нашего внимания стал учебник В. Е. Антоновой (в соавторстве) «Дорога в Россию» (элементарный уровень), ориентированный, по нашему мнению, на китайских студентов. Анализ показал следующее.

1. **Иллюстрации** выступают в качестве важных компонентов креолизованного текста, так как «креолизованный текст с одним и тем же вербальным компонентом, но с различными иллюстрациями будет по-разному восприниматься реципиентами» [5, с. 82]. Кроме того, степень реалистичности и понятности каждой отдельной иллюстрации влияет на восприятие текста в целом иностранной аудиторией. Правильно введенный иллюстративный материал способен значительно повышать коммуникативные возможности всего креолизованного текста, а значит, такой материал становится эффективным средством обучения русскому языку как иностранному.

В учебнике В. Е. Антоновой «Дорога в Россию» применяется разнообразный иллюстративный материал, который мы, опираясь на цель его использования в учебном издании, разделили на следующие группы:

1) изображения, вводимые в начале темы, отдельного раздела. Например, при изучении падежной системы используются иллюстрации с изображением цветка с шестью лепестками, которые обозначают номера падежей (с 1 до 6). Цветок наглядно демонстрирует, какой падеж будет вводиться следующим для освоения этой категории русской грамматики, что дает возможность студенту-иностранцу предвидеть направленность всего дальнейшего материала и без труда отыскать интересующую тему в учебном издании;

2) изображения-комиксы, иллюстрируют реальные ситуации общения, приведенные в диалогах. Данные невербальные компоненты способствуют формированию социальной и социолингвистической компетенции обучающихся;

3) изображения, комментирующие отдельные грамматические темы. Например, при введении категории рода используются рисунки петуха (*мужской род*), курицы (*женский род*) и яйца (*средний род*), что способствует осознанному восприятию материала и лучшему его усвоению;

4) изображения-иллюстрации помогают правильно истолковать текст, а также знакомят студентов-иностранцев с извест-

ными деятелями культуры, литературы и спорта (портреты А. С. Пушкина, Н. Н. Гончаровой, фотографии А. Курниковой, Н. Михалкова и др.), историческими памятниками России (фотографии Большого театра, Красной площади, Русского музея). Включение фотографий культурного наследия Китая и подписей к ним (площадь Тяньаньмэнь, Великая китайская стена) помогает китайским студентам адаптироваться в учебном процессе, а также рассказать о достопримечательностях своей страны на русском языке;

5) изображения-упражнения по закреплению текущего материала. Например, введение картинок, иллюстрирующих действия людей в данный отрезок времени. Иностранному студенту необходимо словесно их описать. Применение изображений-упражнений способствует развитию речевых навыков обучающихся, отработке лексических и грамматических тем, косвенно, в комплексе – формированию правильного произношения, а также применению полученных знаний в практической деятельности;

6) изображения-картинки дополняют вербальный текст и выполняют эстетическую функцию, знакомят с русской культурой.

**2. Выбор цветового оформления** учебного издания зависит от издательских возможностей, но связан и с содержанием основного текста темы, и с характером предполагаемой целевой аудитории. Для лучшего «погружения» обучаемых в чужую для них языковую среду автору и редактору учебников и учебных пособий по РКИ необходимо выбирать цветовую палитру в зависимости от возрастных особенностей обучающихся, их уровня владения языком. В учебнике В. Е. Антоновой «Дорога в Россию» единое цветовое оформление, которое создает колористическую согласованность всех компонентов текста (упражнений, схем, таблиц). Новые уроки, задания и важные грамматические темы выделены голубым и синим цветом для привлечения внимания, а также для лучшего ориентирования студентов-иностранцев в пространстве учебного издания. Это способствует продуктивному усвоению текущего материала.

**Шрифт** в учебном издании является «строительным материалом для оформления его вербальной части и вместе с тем самостоятельной художественной формой» [1, с. 61]. Продуманно выбранный шрифт помогает лучшему восприятию новой информации, дает возможность расставить логические акценты в вербальном тексте, выделить главное.

В учебнике В. Е. Антоновой «Дорога в Россию» названия отдельных разделов, но-

вых уроков и важные, по мнению авторов, слова в тексте выделены полужирным шрифтом, представлены другим кеглем. Следует отметить, что предыдущие издания данного учебника содержали комментарии к отдельным грамматическим темам и заданиям на китайском языке, иными словами, дублировали вербальный русский текст, т. е. издание было ориентировано именно на китайских студентов. Четко выдержанное единообразие шрифта обеспечивает единство всего учебного издания и позволяет облегчить процесс обучения русскому языку как иностранному за счет помощи в запоминании облика слов.

Дидактический материал учебников, преподносимый как иллюстрированный, благоприятно влияет на формирование коммуникативной компетенции.

Термин «компетенция» находит широкое применение в методике преподавания РКИ и обозначает определенный набор знаний умений и навыков, овладение которыми способствует успешной коммуникации на изучаемом иностранном языке. Межкультурные и социокультурные знания, познавательные способности и учебные умения составляют общие компетенции. В коммуникативную компетенцию входят социокультурная, дискурсивная, стратегическая, лингвистическая, предметная, социолингвистическая и социальная компетенции.

Составляющие коммуникативной компетенции в рамках РКИ укажем далее.

**1. Лингвистическая компетенция** включает совокупность знаний о языке как системе (фонетика, лексика, грамматика, синтаксис), умения и навыки применять полученные знания в реальных ситуациях общения, в том числе и с носителями языка, выражать собственное мнение, а также понимать собеседника. Лингвистическая компетенция предполагает продуцирование правильного, с точки зрения грамматики, высказывания с помощью усвоенных знаков и правил. Отметим, что в анализируемом нами учебнике В. Е. Антоновой «Дорога в Россию» лингвистическая компетенция в большинстве случаев выражается вербальными и невербальными компонентами креолизованного текста, например:

1) схемы и таблицы по грамматике систематизируют материал, способствуют наглядному его представлению и усвоению;

2) использование иконических компонентов при обучении фонетике, например, введение в начале уроков вводно-фонетического курса иллюстраций с изображением нот, скрипичного ключа и лицом поющего человека пробуждает интерес к изучению звуков и букв русского языка, снимает

напряжение и создает благоприятную атмосферу на занятии;

3) использование креолизованного текста для введения новой лексики облегчает процесс семантизации слов, а также способствует лучшему усвоению новых единиц благодаря ассоциативной памяти;

4) использование иконических компонентов для обучения русской интонации, например, при введении новых интонационных конструкций вводятся иллюстрации, наглядно демонстрирующие понижение и повышение тона.

Полученные знания с помощью элементов креолизованного текста в анализируемом учебном издании закрепляются на практике в процессе выполнения упражнений, приближенных к реальным ситуациям общения.

**2. Социолингвистическая компетенция** предусматривает наличие у студентов-иностранцев знаний и умений для коммуникации с носителями языка в «социальном контексте». Л. С. Крючкова к данной компетенции относит знания «о маркерах социальных отношений (например, статус и отношения общающихся), нормах вежливости, регистрах общения, диалектах, акцентах, выражениях народной мудрости» [10, с. 44-45]. Социолингвистическая компетенция вырабатывается благодаря элементам креолизованного текста в случае введения диалогов, сопровождаемых иллюстрациями, демонстрирующими особенности речевого поведения.

**3. Социокультурная компетенция** предполагает знание системы ценностей, культурных особенностей социального и речевого поведения носителей языка. Например, в качестве заданий для чтения иностранным обучающимся предлагаются тексты, содержащие информацию о русских традициях, праздниках, особенностях речевого общения, а иллюстративный материал способствует привлечению внимания и обеспечивает наглядность.

**4. Социальная компетенция** предусматривает наличие у обучающегося желания стать участником общения и умение правильно вести его в соответствии с коммуникативными интенциями. Социальную компетенцию также называют прагматической, что подчеркивает «присущее владеющему языком умение выбрать наиболее эффективный способ выражения мысли в зависимости от условий коммуникативного акта и поставленной цели» [15, с. 145].

Данная компетенция также реализуется с помощью элементов креолизованного текста, например, введения диалогов-миксов в пространство учебного издания с частичным переводом на китайский язык.

**5. Стратегическая компетенция** включает восполнение пробелов в знаниях учащимися, предвосхищение основного содержания текста и его стиля по заголовку и опорным словам, сужение текста с помощью уже изученной лексики, а также определение номинативного значения новых слов по заданному контексту.

**6. Дискурсивная компетенция** – это совокупность знаний, умений и навыков для воспроизведения, создания и интерпретации текста, понимание его экстралингвистических особенностей и лингвистических составляющих, отражающих реальную ситуацию общения.

**7. Предметная компетенция** предусматривает «способность ориентироваться в содержательном плане общения в определенной сфере человеческой деятельности» [15, с. 146].

Процесс обучения русскому языку как иностранному у китайских обучающихся станет эффективным, если отобранный для учебного издания дидактический материал будет отвечать дидактическим, научно-содержательным, научно-методическим, эмоционально-мотивированным, организационным требованиям [ср.: 12, с. 7]. Следовательно, учебники и учебные издания по русскому языку как иностранному должны предъявлять актуальный материал, связанный с реальными ситуациями общения, быть источником научной, достоверной информации по грамматике русского языка, культуре России, а также создавать связи с другими науками (с литературой, искусством, историей и т. д.), помогать формировать желание и интерес к дальнейшему изучению русского языка и постижению русской культуры, учитывая возрастные, психологические особенности обучающихся, уровень их владения языком, а также профиль обучения. Учебники русского языка для иностранцев должны придерживаться принципов системности, логичности, последовательности, ясности изложения, располагать материал в рамках учебного издания от простого к сложному, обеспечивая получение, усвоение и закрепление материала в практической деятельности, выполнять развивающую и воспитательные функции, отражать богатство русского языка и русской культуры. При этом такие учебники будут способствовать формированию межкультурной коммуникации. Креолизованные тексты таких учебников должны помочь задействовать разные виды речевой деятельности студентов-иностранцев, привлекая разные средства обучения.

Структура, методическое оснащение и дидактический материал учебника В. Е. Антоновой «Дорога в Россию» соответствуют

обозначенным выше требованиям. В нем содержится достоверная, научная информация, которая излагается последовательно, системно, от простого к сложному. Данное учебное издание дает возможность китайским студентам при изучении языка адаптироваться в иной социальной среде,

приобрести новые знания, а также научиться применять их в практической деятельности. Введение иллюстративного материала с изображением культурного наследия России и Китая способствует взаимосвязанному обучению и созданию межкультурной коммуникации в рамках диалога культур.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анисимова Е. Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация (на материале креолизованных текстов) : учеб. пособие для студ. фак. иностр. яз. вузов. М. : Academia, 2003.
2. Антонова В. Е., Нахабина М. М., Сафронова М. В., Толстых А. А. Дорога в Россию: учебник русского языка (элементарный уровень). М. : ЦМО МГУ им. М. В. Ломоносова ; СПб. : Златоуст, 2008.
3. Валгина Н. С. Теория текста. М. : Логос, 2004.
4. Вашунина И. В. Влияние формальной стороны иллюстрации на восприятие текста // Вестник Тамбовского гос. ун-та. 2008. № 7 (63). С. 122-127.
5. Вашунина И. В. Обобщение экспериментального исследования восприятия креолизованных текстов // Вестник Тамбовского государственного университета. — 2008. — Вып. 6 (62). — С. 81-83.
6. Вашунина И. В. Особенности оценки креолизованного текста в зависимости от параметров иллюстрации // Вестник Нижегородского ун-та им. Н. И. Лобачевского. 2008. № 4. С. 223-227.
7. Ворошилова М. Б. Креолизованный текст: аспекты изучения // Политическая лингвистика. 2006. Вып. 20. С. 180-189.
8. Дубовицкая Л. В. Транскультурная интертекстуальность на примере креолизованных текстов письменной коммуникации // Вестник Московского гос. обл. ун-та. Серия: Лингвистика. 2012. № 1. С. 18-23.
9. Зимняя И. А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : учеб. пособие. М. : Просвещение, 1985.
10. Крючкова Л. С., Мощинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013.
11. Лысакова И. П. Русский язык как иностранный. Методика обучения русскому языку : учеб. пособие. М. : ВЛАДОС, 2004.
12. Пучков Н. П. Подготовка учебной литературы : учеб.-метод. пособие. Тамбов : ТГТУ, 2010.
13. Сорокин Ю. А., Тарасов Е. Ф. Креолизованные тексты и их коммуникативная функция // Оптимизация речевого воздействия. М. : Наука, 1990. С. 180-186.
14. Хоанг Тхи Тху. Содержание и структура учебника русского языка для вьетнамских студентов-филологов : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
15. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учеб. пособие. М. : Высшая школа, 2003.

#### REFERENCES

1. Anisimova E. E. Lingvistika teksta i mezhkul'turnaya kommunikatsiya (na materiale kreolizovannykh tekstov) : ucheb. posobie dlya stud. fak. inostr. yaz. vuzov. M. : Academia, 2003.
2. Antonova V. E., Nakhabina M. M., Safronova M. V., Tolstykh A. A. Doroga v Rossiyu: uchebnik russkogo yazyka (elementarnyy uroven'). M. : TsMO MGU im. M. V. Lomonosova ; SPb. : Zlatoust, 2008.
3. Valgina N. S. Teoriya teksta. M. : Logos, 2004.
4. Vashunina I. V. Vliyaniye formal'noy storony illyustratsii na vospriyatiye teksta // Vestnik Tambovskogo gos. un-ta. 2008. № 7 (63). S. 122-127.
5. Vashunina I. V. Obobshcheniye eksperimental'nogo issledovaniya vospriyatiya kreolizovannykh tekstov // Vestnik Tambovskogo gosudarstvennogo universiteta. — 2008. — Vyp. 6 (62). — S. 81-83.
6. Vashunina I. V. Osobennosti otsenki kreolizovannogo teksta v zavisimosti ot parametrov illyustratsii // Vestnik Nizhegorodskogo un-ta im. N. I. Lobachevskogo. 2008. № 4. S. 223-227.
7. Voroshilova M. B. Kreolizovannyi tekst: aspekty izucheniya // Politicheskaya lingvistika. 2006. Vyp. 20. S. 180-189.
8. Dubovitskaya L. V. Transkul'turnaya intertekstual'nost' na primere kreolizovannykh tekstov pis'mennoy kommunikatsii // Vestnik Moskovskogo gos. obl. un-ta. Seriya: Lingvistika. 2012. № 1. S. 18-23.
9. Zimnyaya I. A. Psikhologicheskie aspekty obucheniya govoreniyu na inostrannom yazyke : ucheb. posobie. M. : Prosveshchenie, 1985.
10. Kryuchkova L. S., Moshchinskaya N. V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobie. M. : FLINTA : Nauka, 2013.
11. Lysakova I. P. Russkiy yazyk kak inostrannyi. Metodika obucheniya russkomu yazyku : ucheb. posobie. M. : VLADOS, 2004.
12. Puchkov N. P. Podgotovka uchebnoy literatury : ucheb.-metod. posobie. Tambov : TGTU, 2010.
13. Sorokin Yu. A., Tarasov E. F. Kreolizovannyye teksty i ikh kommunikativnaya funktsiya // Optimizatsiya rechevogo vozdeystviya. M. : Nauka, 1990. S. 180-186.
14. Khoang Tkhi Tkhu. Soderzhanie i struktura uchebnika russkogo yazyka dlya v'etnamskikh studentov-filologov : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.
15. Shchukin A. N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo : ucheb. posobie. M. : Vysshaya shkola, 2003.



УДК 37.013.83  
ББК 4432

ГСНТИ 16.31.51; 14.37.09

Код ВАК 13.00.02

### **Бурченкова Александра Александровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А. М. Василевского; 214027, г. Смоленск, ул. Котовского, д. 2; e-mail: 25alex@rambler.ru

### **Паневина Ирина Анатольевна,**

кандидат филологических наук, преподаватель, Военная академия войсковой противовоздушной обороны Вооруженных Сил Российской Федерации имени Маршала Советского Союза А. М. Василевского; 214027, г. Смоленск, ул. Котовского, д. 2; e-mail: ira\_twin@mail.ru

## **РЕАЛИЗАЦИЯ АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПРИНЦИПА ИНДИВИДУАЛЬНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ НА ОСНОВЕ ЛИЧНОСТНЫХ ПОТРЕБНОСТЕЙ НА ПРИМЕРЕ РАБОТЫ В МНОГОНАЦИОНАЛЬНОЙ ГРУППЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** андрагогика; принцип индивидуального подхода; личностные потребности; многонациональная группа; ментально-языковые особенности.

**АННОТАЦИЯ.** Предметом исследования является реализация андрагогического принципа индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей обучающегося. Цель работы – сравнить ментальные и языковые особенности представителей Лаоса и Мали и предложить пути реализации андрагогического принципа индивидуального подхода к обучению на основании проведенного анализа. В работе были использованы следующие методы: теоретический анализ и обобщение научной литературы, посвященной вопросам андрагогики, педагогики и психологии, а также ментально-языковым особенностям жителей Африки и Азии (в частности Лаоса и Мали); наблюдение за деятельностью названных категорий обучающихся и анализ успешности разных видов их познавательной деятельности; экспериментальное применение различных методов и способов работы для указанных категорий обучающихся. Результатом проведенного исследования является ряд предложений по индивидуализации обучения каждой из национальных подгрупп в зависимости от языковых, этнических, когнитивных и некоторых других особенностей. Выводами по проведенному исследованию являются следующие положения: современное образование не ограничено возрастными рамками, но обучение взрослых имеет ряд специфических черт; эти особенности, а также современные тенденции изменения роли обучающегося в процессе обучения следует учитывать педагогу, работающему во взрослой аудитории; работа с многонациональной группой обучающихся требует учета и национальных (в самом широком смысле) особенностей, что станет залогом успеха обучения взрослых-иностранцев.

### **Burchenkova Aleksandra Aleksandrovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Military Academy of the Military Defense of the Armed Forces of the Russian Federation named after Marshal of Soviet Union A. M. Vasilevsky, Smolensk, Russia.

### **Panevina Irina Anatol'evna,**

Candidate of Philology, Lecturer, Military Academy of the Military Defense of the Armed Forces of the Russian Federation named after Marshal of Soviet Union A. M. Vasilevsky, Smolensk, Russia.

## **REALIZATION OF THE ANDRAGOGICAL PRINCIPLE OF THE INDIVIDUAL APPROACH TO LEARNING BASED ON PERSONAL NEEDS BY THE EXAMPLE OF WORK WITH A MULTINATIONAL GROUP**

**KEYWORDS:** Andragogy; the principle of individual approach; personal needs; multinational group; mental-linguistic features.

**ABSTRACT.** The subject of the study is the realization of the andragogical principle of individual approach to learning based on the personal needs of the student. The purpose of this work is to compare the mental and linguistic peculiarities of representatives of Laos, and Mali, and to propose possible ways of implementation of the andragogical principle of individual approach to training on the basis of the undertaken analysis. The following methods are used: theoretical analysis and generalization of scientific literature devoted to the issues of andragogy, pedagogy and psychology, as well as mental-linguistic traits of the people of Africa and Asia (particularly Laos and Mali), and supervision of the activities of the named categories of students and analyze the success of different kinds of cognitive activity; experimental use of various methods and ways of working with the specified categories of students. The result of the study was a number of proposals for individualized learning of each national sub-group depending on language, ethnicity, cognitive and some other features. The following conclusions have been made: modern education is not restricted by age limits, but adult learning has a number of specific features; these features, as well as modern trends in the role of the learner in the learning process, should be taken into account by the teacher working with adult students; work with a multinational group of learners requires recognition and national (in the broadest sense) characteristics that will be key to the success of adult education of foreigners.

На современном этапе развития общества, в век стремительно растущих требований, предъявляемых к специалисту, образование приобретает новые черты. Современная реальность – это «образование через жизнь», «образование длиною в жизнь», «пожизненное или прижизненное образование» [10, с. 12]. Постоянное совершенствование своих профессиональных навыков «не порождение нашего века, но именно XX век возвел непрерывность образования в необходимость» [9, с. 234]. В свете этого особое значение приобрел такой раздел педагогики, как андрагогика. **Андрагогика** (от гр. *aner*, *andros* – взрослый мужчина, зрелый муж + *ago* – веду) – отрасль педагогической науки, раскрывающая проблемы обучения, воспитания и образования взрослого человека в течение всей его жизни [14]. Термин «андрагогика» впервые был предложен в 1833 г. А. Каппом, немецким историком эпохи Просвещения.

В фундаментальном труде по андрагогике «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» (1970 г.) М. Ш. Ноулс сформулировал основные положения андрагогики:

- взрослому человеку, который обучается, – обучающемуся (а не обучаемому) принадлежит ведущая роль в процессе обучения;
- взрослый человек, являясь сформировавшейся личностью, ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению;
- взрослый человек обладает профессиональным и жизненным опытом, знаниями, умениями, навыками, которые должны быть использованы в процессе обучения;
- взрослый ищет скорейшего применения полученных при обучении знаний и умений;
- процесс обучения в значительной степени определяется временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами, которые либо ограничивают, либо способствуют ему;
- процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех этапах [15].

Исходя из последнего положения, декларирующего, что обучение – процесс двусторонний, было сформулировано понятие «технология обучения». С. И. Змеев дает следующее определение этого понятия: «**Технология обучения** – это система научно обоснованных действий всех, но

прежде всего активных элементов (участников) процесса обучения, осуществление которых с высокой степенью гарантированности приводит к достижению поставленных целей обучения» [7, с. 16].

Под «новыми образовательными технологиями» понимают такие технологии, в которых:

- преобладают игровые процедуры;
- применяется принцип моделирования;
- используется интенсивное межличностное общение;
- преподаватель организует учебный процесс на основе партнерства с обучающимися [3, с. 46].

В педагогике пока нет единой классификации технологий обучения взрослых. Л. Г. Семушина и Н. Г. Ярошенко в качестве основания для классификации предлагают приоритетные цели образования и в связи с этим основанием выделяют четыре технологии обучения [15]:

- информационно развивающие технологии (когнитивные, «знаниевые»);
- деятельностные технологии;
- развивающие проблемно-поисковые технологии;
- личностно ориентированные технологии.

Подробнее охарактеризуем последние. Их ведущая цель – формирование в процессе обучения активной личности, способной самостоятельно строить и корректировать свою профессионально-образовательную деятельность.

Личностно ориентированные технологии содержат такие элементы, как установление соотношения аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы в пользу последней и соответствующая организация образовательного процесса, установление соотношения обязательных и элективных курсов и работ в пользу вторых и соответствующая организация образовательного процесса, опережающая самостоятельная работа (предшествующая лекциям и семинарам, основанная на использовании информационных технологий), индивидуализация обучения (более свободный выбор тем, работ, курсов, работа по индивидуальным учебным планам в своем темпе), индивидуализированные формы контроля знаний и умений (индивидуальные собеседования), программированное обучение (каждый работает в своем темпе), учебно-исследовательская работа, организованная таким образом, чтобы обучающийся испытывал потребность в изучении дополнительной литературы для решения намеченных задач (использование информацион-

ных технологий), использование автоматизированных обучающих систем в образовательном процессе [15].

Личностно ориентированные технологии во многом перекликаются с некоторыми основными принципами андрагогики, такими как:

- принцип элективности (свобода выбора целей, содержания, форм, методов, источников, средств, сроков, времени, оценивания результатов обучения);

- принцип развития обучающегося (создание условий к самообучению, постижению нового в процессе практической деятельности);

- принцип индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей (реализуется с учетом социально-психологических характеристик личности, ее деятельности, наличия свободного времени, финансовых ресурсов т. д.) [12, с. 157].

Обучение взрослых – непростая задача как для обучающегося, так и для обучающего. Получающий знания взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, социальный и профессиональный опыт, что, как это ни удивительно, часто мешает в процессе обучения, ведь получение новых знаний и умений вынуждает отказываться от уже имеющегося устаревшего знания или существенно трансформировать его [8, с. 68]. Педагогу тоже важно перестроиться со «школьного» типа преподавания, когда учитель является в основном транслятором знаний, на андрагогическую модель обучения, когда ведущая роль в организации процесса обучения на всех его этапах принадлежит самому обучающемуся [6; 5]. Если же педагогу предстоит работа во взрослой многонациональной группе, его задача еще более усложняется. Кроме принципов андрагогики ему необходимо учитывать национальные особенности обучающихся, строить работу в группе так, чтобы учитывались интересы и возможности каждого. Кроме того, некоторые исследователи утверждают, что «определяющим в деятельности людей, в принятии ими решений является не сумма знаний, а психический склад, которым обладает человек», который «целиком зависит от сформированных у него ценностей и идеалов, т. е. нравственных стандартов» [1, с. 5], что также нельзя игнорировать в процессе образовательной деятельности.

Обратимся к опыту работы в многонациональной группе, в которой были объединены курсанты из Лаоса и Мали. Дадим краткую характеристику национальным и ментальным особенностям каждой подгруппы, на основании чего приведем при-

меры реализации андрагогического принципа индивидуального подхода к обучению.

Курсанты из Лаоса с трудом усваивают русский язык. Причиной этого является ряд факторов. Во-первых, их родной язык – лаосский – тоновый, или тональный, принадлежит тайской семье языков. Он коренным образом отличается от русского и в фонетическом, и в грамматическом плане. Во-вторых, имеет значение и наложившая отпечаток на менталитет лаосцев религия: они исповедуют буддизм, проповедующий целостность окружающего мира во всех его проявлениях, поэтому для жителей этой азиатской страны в общении играет роль абсолютно все, от внешнего вида до времени общения. Кроме того, им присуща конкретность мышления, что затрудняет понимание языковых абстракций, образных выражений [4, с. 90], которыми изобилует русский язык. Важными чертами характера являются исполнительность, уважительное отношение к партнеру по общению, доброжелательность, но и некоторая закрытость, сдержанность [2]. Трудолюбивым и исполнительным курсантам из Лаоса, однако, нелегко учить русский язык при отсутствии языка-посредника, без знания какого-либо европейского языка на должном уровне.

Курсанты из Мали, как и большинство жителей Африки, легко и быстро усваивают иностранный язык, хорошо адаптируются в новых условиях. Считается, что «трудолюбие жителей Африки является чертой национального характера» [13, с. 422], что помогает привыкнуть к холодному климату, успешно усваивать новую информацию в незнакомой социокультурной обстановке. На территории Мали проживает много различных племен (сонгаи, джерма (зарма), туареги и др.), каждое из которых имеет свой диалект, культурные особенности, традиции. Подавляющее большинство населения исповедует ислам, однако он носит синкретический характер: сохраняются доисламские верования, традиции. Небольшой процент населения – христиане [11]. Можно предположить, что этническая и конфессиональная пестрота положительно влияют на гибкость восприятия, скорость усвоения материала. Кроме того, официальный язык Мали – французский, многие владеют английским, немецким, а знание языка-посредника, знание самой лексико-грамматической системы какого-либо европейского языка способствует усвоению русского языка.

Ниже приведем сравнительную характеристику ментально-языковых особенностей названных подгрупп обучающихся по некоторым аспектам (табл. 1).

Таблица 1

Обучающиеся из Лаоса	Обучающиеся из Мали
1. Родной язык – тональный, фонетико-грамматическая система сильно отличается от европейской, в том числе русской.	1. Множество диалектов, но общий для всех язык – французский, фонетико-грамматическая система более сопоставима с русским языком.
2. Конкретность мышления, сложности с восприятием абстракций.	2. Более абстрактное, гибкое мышление.
3. «Созерцательная» жизненная позиция.	3. Активная жизненная позиция.
4. Отсутствие языка-посредника.	4. Владение языком-посредником.

Очевидно, что в подобных группах, включающих, можно сказать, диаметрально противоположные подгруппы, индивидуальный подход – единственный залог успеха работы.

Обратимся к сопоставлению эффективности освоения иностранного (русского) языка обучающихся из Лаоса и Мали (табл. 2).

Таблица 2

Некоторые этапы освоения языка	Обучающиеся из Лаоса	Обучающиеся из Мали
<i>Формирование звукопроизводительных навыков, имитационные упражнения</i>	Выполняются с трудом, навык произнесения ряда звуков, отсутствующих в родном языке (Ц, Ч, Ш, Щ, Ж; сонорные), не формируется или формируется с трудом.	Не вызывают серьезных затруднений, в ряде случаев остается грассирующий звук Р под влиянием французского языка.
<i>Семантизация лексики</i>	На начальном этапе и в большинстве случаев на последующих этапах – при помощи словаря; малоэффективно при помощи синонимов, антонимов, дефиниций; для конкретной лексики можно использовать иллюстративный материал. Для более эффективной работы целесообразна опережающая работа с лексикой (лексический минимум занятия предлагается накануне для самостоятельного перевода).	На начальном этапе – при помощи словаря, языка-посредника; на последующих этапах возможно использование синонимов, антонимов, дефиниций, иллюстративного материала. Интернациональные слова, слова с латинскими корнями часто воспринимаются без перевода или с минимальным комментарием. Опережающая работа с лексикой целесообразна при ее большом объеме или высокой трудности.
<i>Презентация и усвоение грамматического материала.</i>	Презентация грамматического материала происходит без теоретической части, на конкретных языковых примерах. Темп низкий. Есть необходимость многократного повторения.	Презентация грамматического материала возможна с теоретической частью, полностью или частично при помощи языка-посредника. Темп средний или высокий. Многократное повторение, как правило, не требуется.
Выполнение заданий: - подстановочного типа, - трансформирующего типа, - продуктивного типа (включая спонтанную речь)	Вызывает некоторые затруднения, при многократном повторении, как правило, трудности снимаются.  Вызывает значительные трудности.	Как правило, не вызывает затруднений.  Вызывает незначительные трудности, которые быстро преодолеваются, или не вызывает затруднений.

Нетрудно предположить, что более высокая успеваемость в многонациональной группе Лаос – Мали принадлежит африканским курсантам, поэтому для азиатской части необходимо давать опережающие задания на семантизацию лексики, проводить индивидуальные объяснения грамматического материала в более медленном темпе, тщательнее закреплять материал, подбирать простые по структуре и семантике, но эффективные для усвоения лексико-грамматического материала задания. Малопродуктивны в лаосской части группы творческие задания, задания на спонтанную речь. Формулировки должны быть максимально конкретны.

В африканской части группы, напротив, творческие задания, спонтанная речь – весьма эффективные методы работы, семан-

тизировать лексику помогает язык-посредник, многие слова, имеющие латинские корни, не вызывают трудностей в понимании даже без перевода. Сопоставление грамматических систем русского языка и известных европейских языков также в некоторых случаях способствует лучшему усвоению материала. Если курсанты из Лаоса – «догоняющая» часть группы, то малийцы – опережающая. Поэтому во избежание стагнации, потери интереса к изучаемому языку курсантам из Мали необходимо давать индивидуальные задания повышенной сложности, организовывать систему наставничества (малийские курсанты помогают лаосским, что развивает языковые навыки в обеих подгруппах, так как общим для них языком является только русский).

Ниже мы представили некоторые пути реализации принципа индивидуального

подхода к обучению на основе личностных потребностей курсантов (табл. 3).

Таблица 3

Некоторые этапы освоения языка	Пути реализации принципа индивидуального подхода к обучению на основе личностных потребностей обучающихся	
	Обучающиеся из Лаоса	Обучающиеся из Мали
Формирование звукопроизводительных навыков, имитационные упражнения	Индивидуальная работа в лингафонном кабинете и с преподавателем на консультации.	
Семантизация лексики	Систематическая опережающая работа с лексикой.	Периодическая опережающая работа с лексикой.
Презентация и усвоение грамматического материала	Индивидуальные объяснения грамматического материала в более медленном темпе, по возможности с использованием родного языка или словаря.	При необходимости – повторение грамматического материала на консультации.
Выполнение заданий: подстановочного типа трансформирующего типа	Тщательное закрепление материала, подбор простых по структуре и семантике, но эффективных для усвоения лексико-грамматического материала заданий.	Индивидуальные задания повышенной сложности, система наставничества (помощь отстающим).
Выполнение заданий: продуктивного типа (включая спонтанную речь)	Заучивание наизусть небольших фрагментов текста для последующего продуцирования минимальных речевых единиц.	

Итак, обучение взрослых в современном мире приобретает все большие масштабы. XX в., а особенно XXI век побуждают людей повышать уровень своей профессиональной подготовки, а иногда бывает необходима и кардинальная смена когнитивной базы для достижения успеха на работе, в какой-то другой социальной сфере жизни. С возникновением спроса на «возрастное» получение знаний появилось и предложение – наука андрагогика, разработавшая определенные принципы обучения взрослых; возникло понятие «технология

образования», а вслед за ней к нему добавилось и определение «новая». Педагогу, имеющему дело со взрослой аудиторией, необходимо учитывать все эти изменения. Работа во взрослой многонациональной группе имеет к тому же ряд особенностей, для эффективного обучения необходимо учитывать не только принципы андрагогики, но и возрастные и национальные отличительные черты, подходить к процессу обучения творчески, индивидуально, что обеспечит успех изучения языка.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Абдрафиков Р. Р. Образование через всю жизнь как процесс непрерывного формирования личности // Обучение в течение всей жизни: «Life Long Learning: актуальные мировые практики в российском образовательном пространстве» : мат-лы Всерос. научн.-практ. конф. Екатеринбург, 28-29 апр. 2014 г. Вып. 7. Екатеринбург : ИПП Макс-Инфо, 2014. С. 5-12.
2. Афонин Д. С. Дети Кхунборома. М., 2000.
3. Бугрин В. П. Технологии подготовки и проведения конкретных ситуаций : обзорная лекция // Серия материалов школы-семинара «Современные образовательные технологии» / под общ. ред. Н. А. Селезневой и Н. В. Борисовой. М. : Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2000.
4. Бурченкова А. А. Особенности межкультурной коммуникации военнослужащих из Лаоса // Иностранный язык в системе среднего и высшего образования : мат-лы III междунар. науч.-практ. конф. 1-2 окт. 2013 г. Прага : Sociosféra-CZ, 2013. С. 89-91.
5. Вылегжанина О. Е., Бавтрушева М. В. Сравнительный анализ педагогической и андрагогической моделей обучения // Журнал Гродненского гос. мед. ун-та. 2009. № 1. С. 141-144.
6. Есенкова Т. Ф. Педагогические технологии в образовании взрослых: методология, содержание, эффективность // Фундаментальные исследования. 2015. № 2-7. С. 1483-1488.
7. Змеев С. И. Технология обучения взрослых : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2002.
8. Лебедева Н. В. Психология обучения взрослых: особенности и содержание // Вестник МГОУ. Серия «Психологические науки». 2014. № 3. С. 65-72.
9. Методы эффективного обучения взрослых : учеб.-метод. пособие. М. ; Берлин : Ин-т повышения квалификации гос. служащих Рос. Акад. Гос. службы при Президенте Российской Федерации, 1998.
10. Мкртчян М. А., Литвинская И. Г. Новые формы организации образования взрослых : учеб.-метод. пособие. Красноярск : КИПК, 2012.
11. Новиков С. С., Урсу Д. П. История Мали в новое и новейшее время. М. : Наука, 1994.
12. Рукавишников Е. Л. Некоторые аспекты обучения взрослых // Проблемы и перспективы развития образования (II) : мат-лы междунар. заоч. науч. конф. (г. Пермь, май 2012 г.). Пермь: Меркурий, 2012. С. 156-158.
13. Хавои Аичата Маига Ментальные особенности студентов из государств Африки // Междунар. конф. «Украина и мир: гуманитарно-техническая элита и социальный прогресс». НТУ «ХПИ», 2014. С. 421-422.

14. URL: <http://www.elitarium.ru/obuchenie-princip-znaniya-opyt-celi-potrebnosti-razvitie-andragogika-sposobnosti/>.

15. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37178>.

#### REFERENCES

1. Abdrafikov R. R. Obrazovanie cherez vsyu zhizn' kak protsess nepreryvnogo formirovaniya lichnosti // Obuchenie v techenie vsej zhizni: «Life Long Learning: aktual'nye mirovye praktiki v rossiyskom obrazovatel'nom prostranstve»: mat-ly Vseros. nauchn.-prakt. konf. Ekaterinburg, 28-29 apr. 2014 g. Vyp. 7. Ekaterinburg : IPP Maks-Info, 2014. S. 5-12.
2. Afonin D. S. Deti Kkhunboroma. M., 2000.
3. Bugrin V. P. Tekhnologii podgotovki i provedeniya konkretnykh situatsiy : obzornaya lektsiya // Seriya materialov shkoly-seminara «Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii» / pod obshch. red. N. A. Seleznevoy i N. V. Borisovoy. M. : Issled. tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov, 2000.
4. Burchenkova A. A. Osobennosti mezhdunar. kommunikatsii voennosluzhashchikh iz Laosa // Inostranny yazyk v sisteme srednego i vysshego obrazovaniya : mat-ly III mezhdunar. nauch.-prakt. konf. 1-2 okt. 2013 g. Praga : Sociosféra-CZ, 2013. S. 89-91.
5. Vylegzhanina O. E., Bavtrusheva M. V. Sravnitel'nyy analiz pedagogicheskoy i andragogicheskoy modeley obucheniya // Zhurnal Grodnenskogo gos. med. un-ta. 2009. № 1. S. 141-144.
6. Esenkova T. F. Pedagogicheskie tekhnologii v obrazovanii vzroslykh: metodologiya, sodержanie, effektivnost' // Fundamental'nye issledovaniya. 2015. № 2-7. S. 1483-1488.
7. Zmeev S. I. Tekhnologiya obucheniya vzroslykh : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2002.
8. Lebedeva N. V. Psikhologiya obucheniya vzroslykh: osobennosti i sodержanie // Vestnik MGOU. Seriya «Psikhologicheskie nauki». 2014. № 3. S. 65-72.
9. Metody effektivnogo obucheniya vzroslykh : ucheb.-metod. posobie. M. ; Berlin : In-t povysheniya kvalifikatsii gos. sluzhashchikh Ros. Akad. Gos. sluzhby pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii, 1998.
10. Mkrtchyan M. A., Litvinskaya I. G. Novye formy organizatsii obrazovaniya vzroslykh : ucheb.-metod. posobie. Krasnoyarsk : KIPK, 2012.
11. Novikov S. S., Ursu D. P. Istoriya Mali v novoe i noveyshee vremya. M. : Nauka, 1994.
12. Rukavishnikova E. L. Nekotorye aspekty obucheniya vzroslykh // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya (II) : mat-ly mezhdunar. zaoch. nauch. konf. (g. Perm', may 2012 g.). Perm': Merkuriiy, 2012. S. 156-158.
13. Khavoi Aichata Maiga Mental'nye osobennosti studentov iz gosudarstv Afriki // Mezhdunar. konf. «Ukraina i mir: gumanitarno-tekhnicheskaya elita i sotsial'nyy progress». NTU «KhPI», 2014. S. 421-422.
14. URL: <http://www.elitarium.ru/obuchenie-princip-znaniya-opyt-celi-potrebnosti-razvitie-andragogika-sposobnosti/>.
15. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37178>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Н. Сергеева.

УДК 37.016:811.161.1'366:378.147  
ББК Ш141.12-9-99+4448.44

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

### **Бычков Вениамин Иванович,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра педагогики и методики начального образования, Чувашский государственный педагогический университет им. И. Я. Яковлева; 428000, Чувашская Республика, г. Чебоксары, ул. К. Маркса, д. 38; e-mail: benjam@bk.ru

## **ОБ ОСОБЕННОСТЯХ ОБУЧЕНИЯ ПРЕДЛОГАМ РУССКОГО ЯЗЫКА В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** предлоги русского языка; служебные слова; русский язык как неродной; русский язык как иностранный.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме обучения предлогам русского языка в нерусской школе. Выявлена роль предлогов русского языка в построении высказываний, представлены данные Национального корпуса русского языка о частотности их употребления, указана необходимость пристального внимания к этим служебным словам иноязычных учащихся, в родном языке которых нет этой части речи. Анализ современной психолого-педагогической литературы позволяет автору выявить основные направления работы по формированию умений у иностранных учащихся правильно строить предложные сочетания и совершенствованию коммуникативных навыков на русском языке. В исследовании дано обоснование необходимости работы педагога над осознанием учащимися роли (функции) предлога в речи, ознакомлением с основными предлогами и выражаемыми их значениями, разграничением предлогов и других омонимичных частей речи, усвоением стилистических оттенков употребления этих служебных слов. Представлены примеры многозначного употребления предлогов, их семантических и стилистических оттенков в речи, некоторых возможных ошибок в речи учащихся. Результаты исследования должны помочь в построении системы обучения предлогам русского языка в иноязычной аудитории с учетом родного языка учащихся на системно-функциональной, коммуникативно-деятельностной основе.

### **Bychkov Veniamin Ivanovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Pedagogy and Methods of Primary Education, Chuvash State Pedagogical University named after I. Y. Yakovlev, Cheboksary, Russia.

## **TEACHING NON-RUSSIAN SPEAKING STUDENTS TO USE RUSSIAN PREPOSITIONS**

**KEYWORDS:** Russian prepositions; function words; Russian as a non-native language; Russian as a foreign language.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the problem of teaching students to use Russian prepositions in non-Russian school. It reveals the role of prepositions of the Russian language in constructing statements, presents the data from the National corpus of the Russian language, indicates the need of attention of foreign language students to these function words, which don't exist in their native language. Analysis of modern psychological and pedagogical literature allows the author to reveal the main directions of work in formation of skills of foreign students to correctly build prepositional word combinations and to improve their communicative skills in the Russian language. The study substantiates the necessity of the work of the teacher to improve the students' awareness of the role (functions) of prepositions in language, acquaintance with the basic prepositions in expressing their values, the distinction of prepositions and other homonymous parts of speech, assimilation of stylistic hints of the use of these function words. The article provides examples of the polysemantic use of prepositions, their semantic and stylistic nuances in speech, some possible mistakes in the speech of the pupils. The results of the study could help in building a system of teaching prepositions of the Russian language in a foreign language classroom taking into account the students' native language systemic-functional and communicative-activity basis.

**Предложные сочетания русского языка часто вызывают трудности при их изучении у носителей другого языка. Тому есть множество причин, обусловленных прежде всего структурно-семантическими несоответствиями в грамматике родного и русского языков, явлением транспозиции, а также разнообразием семантико-стилистических особенностей употребления русских предлогов.**

В научной литературе начиная с трудов М. В. Ломоносова находим различные подходы к описанию русских предлогов (А. А. Потебня, А. А. Шахматов, А. М. Пешковский,

В. В. Виноградов, А. Н. Гвоздев, В. И. Кодухов, О. С. Ахманова, А. П. Боголепов, М. В. Всеволодова, В. Г. Гак, Ю. И. Леденев, Н. Н. Леонтьева, С. Е. Никитина, Л. Н. Попова, Р. П. Рогожникова, А. И. Смирницкий, Е. Т. Черкасова и др.). В трудах А. В. Текучева, М. Р. Львова, Т. Г. Рамзаевой, Р. Б. Сабаткоева, Г. А. Анисимова, М. Н. Алтыновой, Л. Г. Саяховой, Л. З. Шакировой, К. З. Закирьянова, Н. И. Яковлевой и др. представлены значимые методические решения при обучении предлогам в русской и нерусской школе. Однако вопросы изучения предлогов русского языка в иноязычной среде остаются до конца

не решенными, что «негативно отражается на практике обучения данному аспекту языка» [1, с. 7].

Изучение методической литературы показывает, что употребление предлогов русского языка является одной из самых трудных тем для обучения иностранцев: «Практические грамматики излагают эту тему неполно и используют обычно в качестве обучающего приема типовые модели словосочетаний... Недостаточность, а порой и полное отсутствие объяснений значений предлогов затрудняют усвоение и овладение грамматикой» [1, с. 9].

Предлоги, как и другие служебные слова русского языка, обладают высокой частотностью употребления в тексте. По данным Национального корпуса русского языка, процент служебных слов в речи примерно равен четверти всех словоупотреблений, в том числе предлогов – 10,5%, союзов – 7,9%, частиц – 4,5%, то есть получается, что каждое десятое слово в нашей речи – предлог [13]. Такая высокая частотность служебных слов в нашей речи обуславливает необходимость улучшения методик обучения служебным словам как в русской, так и в нерусской аудитории.

Рассмотрим основные, на наш взгляд, направления работы по изучению предлогов русского языка в иноязычной аудитории.

1. Осознание учащимися роли (функции) предлога в речи. Это очень важное условие для формирования понятия о предлогах, поскольку этой служебной части речи может просто не быть в грамматике родного языка учащихся.

Как известно, предлог служит для выражения различных отношений имени существительного с другими словами. Поэтому учащиеся должны усвоить, что предлог тесно связан с формой косвенного падежа существительного, вернее, с его окончанием, а для выражения необходимого смыслового отношения два этих средства используются в комплексе. Ср.: *идти по полю* – *идти по полю*, *идти с поля*, *идти на поле*, *идти в поле*; *пойти за дом* – *находиться за домом*.

Обратимся к некоторым структурно-грамматическим особенностям отдельных языков, связанных с употреблением предлогов.

Как было отмечено, существуют языки, в грамматике которых нет предлогов. В них функцию предлога обычно выполняют послелоги. К таким языкам относятся, например, японский и китайский, тюркские и финно-угорские языки, а также ряд языков индоевропейской группы: армянский, латышский, цыганский, осетинский.

Например, в чувашском языке, относящемся к группе тюркских языков, также нет предлогов, а им соответствуют послелоги, которые делятся на три группы: 1) собственно послелоги, 2) служебные имена, наречия и деепричастия, выполняющие функцию послелогов, 3) послелоги-аффиксы. Поэтому учащиеся-чуваши при изучении предложных сочетаний русского языка испытывают значительные трудности [2; 3; 4; 6]. Так, типичными ошибками у чувашских детей являются отсутствие необходимого предлога в русской речи, неточное семанτικο-стилистическое его употребление [6, с. 435-439].

2. Знакомство учащихся с основными предлогами и выражаемыми ими значениями. Поскольку существующие классификации предлогов весьма неоднозначны, назовем лишь основные их группы, что, в принципе, достаточно для получения общего представления о разнообразии смысловых отношений, выражаемых предлогами.

Пространственные – выражают направление, место, источник действия: *в, на, из-за, под, около, вокруг, у, к, над* и др.: *работать в школе, идти на спектакль, расти около дома, стоять у моря*.

Временные – выражают время действия: *через, к, до, с, перед, в течение* и др.: *прийти до обеда, опоздать к уроку, отдохнуть с понедельника, гулять в течение часа*.

Причинные – выражают причину действия: *по, от, вследствие, из-за, за, ввиду* и др.: *отсутствовать по болезни, страдать от жары, пострадать вследствие наводнения, отменить ввиду обстоятельств*.

Целевые – выражают цель действия: *для, ради, на, к* и др.: *провести для профилактики, совершить ради жизни, оставить на черный день*.

Образа действия – выражают образ, способ, характер действия: *с, без, в, по* и др.: *работать с увлечением, выполнить без ошибок, забыть по привычке*.

Объектные – выражают предмет, на который направлено действие: *о, об, про, с, по, насчет* и др.: *думать о победе, вспомнить про друзей, раздать по тетради, поговорить насчет выступления* [14].

Именно изучению разнообразия предлогов и выражаемых ими отношений будет посвящена большая часть работы преподавателя. И здесь учащиеся-иностранцы столкнутся с многозначностью предлогов, прежде всего неизменяемых, которые в процессе развития языка закрепили за собой множество смысловых оттенков. Рассмотрим в этом аспекте предлог *в*, который, по мнению исследователей, представляет собой сложную философему в русской культуре и обладает «своей собственной значи-



мостью, которая бессознательно актуализируется во множестве речевых актов», являясь самым высокочастотным словом в русской речи [16, с. 87].

Предлог *в* (в сочетании с винительным падежом) имеет следующие значения:

- указание на предмет, пространство, место, учреждение, внутрь или в пределы которых направлены действие, предмет: *положить в стол, поехать в Москву, сходить в кино, зайти в магазин, дверь в спальню, написать статью в журнал;*

- указание на какое-либо целое, в составе которого кто или что-либо включается, членом которого становится: *поступить в университет, войти в сборную, ввести в список;*

- указание на деятельность, в которую кто-либо включается, участником которой становится: *вступить в спор;*

- указание на момент, период времени, срок совершения чего-либо: *состояться в пятницу, рассуждать в семнадцать лет, проснуться в шесть часов, отдохнуть в каникулы;*

- указание на деятельность, операцию, цель, ради которой осуществляется действие: *поехать в командировку, отправиться в поход, получить в награду, сказать в шутку;*

- указание на предмет, явление в качестве объекта, на который направлено действие: *смотреть в окно, постучать в дверь, укутаться в плед;*

- указание на человека, с которым у кого-то обнаруживается унаследованное сходство в чем-либо: *лицом в отца, характером в бабушку;*

- указание на предмет, состояние, форму, вид, в которые переходит что-либо или которые приобретает кто- или что-либо: *растереть в порошок, превратить в лохмотья, связать в узел, вытянуться во весь рост;*

- указание на то, что выступает в качестве признака, определяющего внешний вид чего-либо: *тетрадь в линейку, рубашка в полоску;*

- указание на количественный признак, который определяет величину, размер чего-либо: *толщиной в палец, весом в тонну, ростом в два метра;*

- в сочетании с количественными словами указание на количество, степень проявления какого-либо признака: *попробовать в первый раз, жить стало во много раз лучше.*

Предлог *в* (в сочетании с предложным падежом) имеет значения:

- указание на предмет, пространство границы, внутри или в пределах которых что-либо находится или происходит: *си-*

*деть в машине, родиться в Чебоксарах, напечатать в журнале, найти в словаре;*

- указание на деятельность, обстоятельство, ситуацию, в рамках которых что-либо имеет место: *участвовать в проекте, победить в игре, быть рядом в радости и горе;*

- указание на совокупность людей, среди которых осуществляется действие: *работать в коллективе, обсуждается в команде, играют в семье;*

- указание на расстояние, отделяющее кого- или что-либо от кого- или чего-либо: *остановиться в двух шагах от меня, жить в пяти минутах ходьбы от остановки;*

- указание на время, период, когда что-либо происходит: *получить в марте, выиграть в прошлом году;*

- указание на вещество, которым что-либо покрывается: *испачкать в грязи, вывалить в снегу;*

- указание на то, что находится на ком-либо во время некоего действия: *расхаживать в халате, бежать в кроссовках;*

- указание на то, что, покрывая, охватывая собой что-либо, располагаясь на чем-либо, выступает как внешний признак чего-либо: *грудь в орденах, мужчина в шляпе, фотография в рамочке;*

- указание на деятельность, которая определяет содержание действия, относящегося к какому-либо временному отрезку: *проводить время в заботах, день прошел в поисках* [12, с. 40-45].

Безусловно, все многообразие значений каждого предлога невозможно раскрыть в рамках учебной программы, однако необходимо обращать внимание на предупреждение возможных ошибок, связанных с семантикой и традициями употребления этого служебного слова.

Например, почему при употреблении с существительными, указывающими на место действия, в одних случаях используется предлог *в*, в других случаях – *на*? Оказывается, эта особенность связана с традицией употреблять предлог *на* при названиях определенных горных областей, островов, полуостровов: *на Кавказе, на Урале, на Камчатке, на Корсике* и т. д. Существует грамматическое правило: при построении предложных сочетаний с указанием места должны коррелировать предлоги *в* – *из*, *на* – *с*: *жить на Кавказе, на Волге, на Сахалине, на Ямайке – приехать с Кавказа, с Волги, с Сахалина, с Ямайки.*

Предлог *благодаря* указывает на причину действия, но используется только в том случае, если результат действия благоприятен. Так, неправильным является высказывание *благодаря болезни он не смог*

*участвовать в соревнованиях* (ведь болезнь не может быть благоприятным основанием), здесь лучше заменить предложениями *из-за, вследствие, по причине*.

Возможно ошибочное употребление предлога *по*. Этот предлог (в значении «после чего-либо») должен употребляться с предложным падежом (о ком? о чем?): *по окончании школы, по приезде в город, по прибытии автобуса* (а не *по окончании школы, по приезде в город, по прибытию автобуса*, как часто говорят даже русскоязычные обучающиеся).

3. Разграничение предлогов и других омонимичных частей речи. Часто начинающему изучать русский язык непонятно явление омонимии – как отличить в предложении производный предлог от созвучной самостоятельной части речи? Ср.: *Березки, которые при мне посажены были около забора, выросли и стали теперь высокими ветвистыми деревьями. – Около разбросаны были деревенские избы с их огородами...* (А. С. Пушкин)

Чтобы отличать в предложении производный предлог от омонимичных знаменательных частей речи, нужно уметь видеть грамматическую связь, которую оформляет предлог (предлог всегда стоит при имени существительном или заменяющем его словом; он входит в словосочетание; для уточнения падежа зависимого слова к нему от главного слова ставится падежный вопрос, включающий предлог; в предложении производный предлог часто можно заменить синонимичным предложением). Чаще всего вызывают трудности предлоги-наречия *возле, вблизи, после, вокруг, внутрь, сзади,*

*навстречу* и предлоги-деепричастия *не смотря на, благодаря* и др.

4. Работа над усвоением стилистических оттенков употребления предлогов.

Усвоение стилистических аспектов языка считается вершиной постижения законов языка. Стилистические оттенки предложных конструкций также важны для формирования навыков коммуникативно совершенной русской речи.

Большая часть русских предлогов имеет нейтральный характер, однако есть предлоги книжного и разговорного стилей. К примеру, книжный оттенок имеют предлоги *в деле, в области, в силу, по линии, по части, в целях, в связи с, исходя из, в счет, во (для)* и др., разговорную окраску – *близ, про (ради), порядка (около)* и др. Ср.: *идти по ягоды – идти за ягодами, пройти с километр – пройти около километра, этот спорт не по мне – этот спорт не для меня, умереть с голоду – умереть от голода, справка за подписью и печатью – справка с подписью и печатью*.

Знание стилистических оттенков предлогов поможет правильно и точно выбирать из синонимического ряда необходимое служебное слово в зависимости от функционального стиля высказывания и особых коммуникативных задач.

Таким образом, выявленные направления работы по изучению предлогов русского языка в иноязычной аудитории должны помочь построению системы обучения этим служебным словам с учетом родного языка учащихся на системно-функциональной, коммуникативно-деятельностной основе.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Али Анвар Абдуль-Рида. Методика обучения употреблению русских предлогов на занятиях по русскому языку как иностранному в арабской аудитории : дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
2. Алтынова М. Н. Методика преподавания русских предлогов в чувашской начальной школе. Чебоксары, 1955.
3. Анисимов Г. А. Избранные работы по лингводидактике и языкознанию. Чебоксары, 2010.
4. Бычков В. И. Реализация требований системно-деятельностного подхода при изучении предлога как части речи на уроках русского языка в чувашской школе // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/106-7390>.
5. Бычков В. И. Служебные слова как средство связности текста. Чебоксары, 2004.
6. Бычков В. И. Типичные ошибки учащихся-чувашей в употреблении предложных конструкций русского языка // В мире научных открытий. 2015. № 9 (2). С. 434-440.
7. Виноградов В. В. Русский язык (грамматическое учение о слове). М., 2001.
8. Гаврилова И. В. Лингводидактические условия совершенствования орфографической грамотности учащихся 5-7 классов при изучении частей речи на морфематической основе : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2005.
9. Кузнецова И. В. К вопросу об эквивалентности библейской фразеологии разных языков // Вестник Челябинского гос. ун-та. 2013. № 2 (293).
10. Михайлов М. М. Культура русской речи. Чебоксары, 1966.
11. Михеева С. Л. Семантика временного порядка при употреблении глагольных форм в сочетании с обстоятельственными в современном русском языке : дис. ... канд. филол. наук. СПб., 2005.
12. Морковкин В. В., Луцкая Н. М., Богачева Г. Ф. и др. Словарь структурных слов русского языка. М. : Лазурь, 1997.
13. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru/corpora-stat.html>.
14. Русская грамматика. Т. I. М., 1980.
15. Эбзеев М. Х. Предлоги: проблемы изучения и обучения // Русский язык. 2004. №25/26. С. 36-42.

16. Эпштейн М. Предлог «В» как философема. Частотный словарь и основной вопрос философии // *Вопр. философии*. 2003. № 6. С. 86-95.
17. Якушкина З. Н. Лингвометодические основы обучения будущих учителей чувашской словесности межфразовым связям в практическом курсе русского языка : дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2005.

#### REFERENCES

1. Ali Anvar Abdul'-Rida. Metodika obucheniya upotrebleniyu russkikh predlogov na zanyatiyakh po russkomu yazyku kak inostrannomu v arabskoy auditorii : dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.
2. Altynova M. N. Metodika prepodavaniya russkikh predlogov v chuvashskoy nachal'noy shkole. Cheboksary, 1955.
3. Anisimov G. A. Izbrannye raboty po lingvodidaktike i yazykoznaniiyu. Cheboksary, 2010.
4. Bychkov V. I. Realizatsiya trebovaniy sistemno-deyatelnostnogo podkhoda pri izuchenii predloga kak chasti rechi na urokakh russkogo yazyka v chuvashskoy shkole // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2012. № 6. URL: <http://www.science-education.ru/106-7390>.
5. Bychkov V. I. Sluzhebnye slova kak sredstvo svyaznosti teksta. Cheboksary, 2004.
6. Bychkov V. I. Tipichnye oshibki uchashchikhsya-chuvashey v upotreblenii predlozhnykh konstruksiy russkogo yazyka // *V mire nauchnykh otkrytiy*. 2015. № 9 (2). S. 434-440.
7. Vinogradov V. V. Russkiy yazyk (grammaticeskoe uchenie o slove). M., 2001.
8. Gavrilova I. V. Lingvodidakticheskie usloviya sovershenstvovaniya orfograficheskoy gramotnosti uchashchikhsya 5-7 klassov pri izuchenii chastey rechi na morfematischeskoy osnove : dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2005.
9. Kuznetsova I. V. K voprosu ob ekvivalentnosti bibleyskoy frazeologii raznykh yazykov // *Vestnik Chelyabinskogo gos. un-ta*. 2013. № 2 (293).
10. Mikhaylov M. M. Kul'tura russkoy rechi. Cheboksary, 1966.
11. Mikheeva S. L. Semantika vremennogo poryadka pri upotreblenii glagol'nykh form v sochetanii s obstoitel'stvami v sovremennom russkom yazyke : dis. ... kand. filol. nauk. SPb., 2005.
12. Morkovkin V. V., Lutskaya N. M., Bogacheva G. F. i dr. Slovar' strukturnykh slov russkogo yazyka. M. : Lazur', 1997.
13. Natsional'nyy korpus russkogo yazyka. URL: <http://www.ruscorpora.ru/corpora-stat.html>.
14. Russkaya grammatika. T. I. M., 1980.
15. Ebzeev M. Kh. Predlogi: problemy izucheniya i obucheniya // *Russkiy yazyk*. 2004. №25/26. S. 36-42.
16. Epshteyn M. Predlog «V» kak filosofema. Chastotnyy slovar' i osnovnoy vopros filosofii // *Vopr. filosofii*. 2003. № 6. S. 86-95.
17. Yakushkina Z. N. Lingvometodicheskie osnovy obucheniya budushchikh uchiteley chuvashskoy slovesnosti mezhfrazovym svyazyam v prakticheskom kurse russkogo yazyka : dis. ... kand. ped. nauk. Cheboksary, 2005.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Г. А. Анисимов.

**Вологова Татьяна Сергеевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48; e-mail: vologovats@mail.ru

### **АНАЛИЗ АНТОНИМИИ В ПОЭТИЧЕСКИХ ТЕКСТАХ В. С. ВЫСОЦКОГО В КИТАЙСКОЙ АУДИТОРИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык как иностранный; антонимия; антонимичные номинации; лексическая единица; художественный текст.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматриваются особенности работы над стихотворениями В. С. Высоцкого о войне на занятиях по русскому языку как иностранному в аудитории китайцев-филологов в аспекте выявления антонимии. Автор останавливается на анализе структуры и семантики антонимичных номинаций в поэтических текстах В. С. Высоцкого, уделяет внимание вопросам фразеологической, синтаксической, текстовой антонимии при обучении русскому языку как иностранному, доказывает, что антонимичные номинации выполняют текстообразующие функции, создают горизонтальный и вертикальный антонимический текст, являются опорными единицами поэтических текстов В. С. Высоцкого. Актуальность статьи обусловлена тем, что наблюдение над функционированием антонимичных номинаций в творчестве В. С. Высоцкого позволяет не только выявить отдельные особенности индивидуального стиля конкретного поэта, но и делать выводы об общих чертах представлений о мире и человеке в определенную эпоху. Автор статьи описывает различные способы презентации конкретного текстового материала в зависимости от уровня владения русским языком иностранными студентами, останавливается также на механизмах ассоциирования. Описанные формы и виды работы, которые могут быть распространены на изучение других произведений, обеспечивают формирование профессиональных компетенций иностранных студентов-филологов.

**Vologova Tatyana Sergeevna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russia.

### **ANALYSIS OF ANTONYMS FOUND IN V. VYSOTSKY'S LYRICS IN CLASS WITH CHINESE STUDENTS**

**KEYWORDS:** Russian as a foreign language; antonyms; antonymic nominations; lexical unit; literary text.

**ABSTRACT.** The paper discusses the methods of analysis of V. Vysotsky's lyrics devoted to war in order to reveal and study antonyms at the lessons of Russian with the Chinese students. The author analyzes the structure and semantics of antonymic nominations in the lyrics of V. Vysotsky paying special attention to phraseological, syntactical and textual antonyms in teaching Russian as a foreign language. She also proves that antonymic nominations perform the function of text formation, create vertical and horizontal antonymic text and become the basic units in the texts written by V. Vysotsky. The paper is topical as the analysis of antonyms found in Vysotsky's texts make it possible to not only reveal the individual author's style, but also to draw conclusions about the general ideas about the work and the place of a person in it at the given epoch. The paper describes different ways of analysis of a text depending on the level of Russian of the foreign students learning it. The forms and types of tasks are described, which can be also used to study the other texts and thus they form professional competencies of foreign students-linguists.

Несмотря на пристальное внимание лингвистов к антонимии на протяжении последних десятилетий (регулярно публикуются работы, систематизирующие имеющиеся сведения, дающие расширенные определения антонимам и антонимии), названная категория продолжает оставаться не до конца исследованной, особенно данное утверждение актуально для текстовой антонимии.

Изучение антонимии является важной частью лексической работы при обучении русскому языку как иностранному. Кроме анализа лексической системы русского языка в иностранной аудитории, ценно наблюдение над функционированием антонимичных номинаций в творчестве конкретного поэта, поскольку это позволяет выявить общие черты представлений о мире в опреде-

ленную эпоху, описать идиостиль поэта: формирование антонимических оппозиций «обусловлено ценностно-мировоззренческой системой субъекта» [5, с. 16].

В методическом отношении песни В. С. Высоцкого представляют собой материал, имеющий огромный потенциал при обучении русскому языку как иностранному [6] на разных этапах: небольшой по объему текст с яркой сюжетной линией, разговорной лексикой, простым синтаксисом. К сожалению, имя В. С. Высоцкого подавляющему большинству китайских студентов незнакомо, как и его произведения.

В настоящей статье остановимся на военной лирике В. С. Высоцкого, поскольку эти произведения привлекают внимание студентов и как сжатый рассказ об одном из эпизодов войны, и как полная трагизма

песня. Изучение антонимии в поэтических текстах В. С. Высоцкого о войне представляется продуктивным еще и потому, что такие тексты могут привлекаться на любом этапе изучения русского языка в различных аспектах. На начальном этапе знакомство с произведениями В. С. Высоцкого обеспечивает получение фоновых знаний, способствует эмоциональному развитию личности при подготовке к концертам, посвященным Дню Победы. В этом случае работа над небольшим по объему стихотворением (песней) ограничивается переводом незнакомой лексики, оттачиванием интонации и заучиванием наизусть. На старших курсах тексты о войне предлагаются в рамках различных дисциплин, например, «Индивидуальное чтение», «Аналитическое чтение», «Русская литература XX века».

Из 46 стихотворений В. С. Высоцкого о войне в иностранной аудитории для изучения традиционно выбираются наиболее известные: «Братские могилы», «Высота», «Звезды», «Штрафные батальоны», «Это наши горы», «Песня о Земле», «Он не вернулся из боя», «Сыновья уходят в бой», «Черные бушлаты», «Спасите наши души». У китайских студентов наибольший интерес вызывают стихотворения «Он не вернулся из боя» и «Песня о Земле», поскольку одна из традиций китайской литературы – передавать важнейшие события и отношение к ним героя именно через деталь, пейзаж, а не посредством прямого описания факта. Выраженное таким образом «отношение к происходящему автору, его личностные, человеческие качества притягивают читателя, оставляя в душе след от прочитанного» [3, с. 209].

Работа над стихотворением на первом-втором курсе строится комплексно, сочетая страноведческий аспект, лексический анализ и элементы литературоведческого анализа. Поскольку понимание художественного текста зависит как от лингвистических, так и от экстралингвистических факторов в его анализе, обращение к историческим событиям важно. Семантизация слов, даже не входящих в лексический минимум, обязательна, что способствует расширению «лексического кругозора»: одни из новых слов обогащают активный лексический запас студентов, другие необходимы для понимания анализируемого текста, но могут до поры оставаться в пассивном словаре студентов [1, с. 338]. Работа над текстом произведения начинается обычно с самостоятельного прочтения произведения и перевода незнакомой лексики. Здесь важно напомнить студентам, что оригинальный текст и его перевод не одно и то же, кроме того, большинство произведений В. С. Высоцкого переведено на китайский язык непрофесси-

ональными переводчиками (например, перевод текста песни «Он не вернулся из боя» выполнил У Дадань, будучи студентом профессора Ху Сюесина).

На этом этапе возможны разные варианты работы над языком художественного текста: составление синонимических рядов лексем одного стихотворения или группы стихотворений (*невпопад, не в такт; мертвые, павшие; взять, отнять; разрезы, раны*), продолжение синонимических рядов с использованием словарей синонимов, составление текстовых тематических групп. Но в центре внимания остается привлечение внимания студентов к антонимам, точнее – к авторским антонимичным номинациям на уровне слова и словосочетания, в том числе фразеологического, поскольку автор рисует контрастные картины жизни, трагические события.

Перед началом анализа антонимичных отношений в тексте необходимо актуализировать имеющиеся знания об антонимии и сообщить студентам новую информацию теоретического характера. Так, на старших курсах можно предложить сравнить различные определения антонимов, проследить по ним изменение взглядов на антонимию. Например:

1) антоним – слово с противоположным (по отношению к другому слову) значением, *контрастное*. (Словарь современного русского литературного языка в 17 т., 1948),

2) антоним – слово с противоположным по отношению к другому слову значением (Словарь современного русского литературного языка в 20 т., 1991),

3) антонимы – слова *одной и той же части речи*, имеющие соотносительные друг с другом противоположные значения. (Краткий справочник по современному русскому языку / Под ред. П. А. Леканта, 1995),

4) антонимы – 1) слова, *имеющие в своем значении качественный признак и потому способные противопоставляться друг другу* как противоположные по значению. 2) слова, противопоставленные друг другу как *коррелятивные* (брат – сестра), как обозначающие противоположно направленное действие (О. С. Ахманова. Словарь лингвистических терминов, 2004),

5) антонимы – это языковые единицы, обозначающие такие экстралингвистические реалии, которые существенно различаются, то есть противоположны, с точки зрения носителя языка, его ценностно-мировоззренческой системы [5, с. 15]. При этом следует акцентировать внимание студентов на том факте, что под единицами языка автор определения понимает не только слова, фразеологические единицы,

но и свободные словосочетания, предложения, утверждая, что «большинство антонимических оппозиций образуют именно многочисленные речевые структуры» [там же].

В завершение сравнительного анализа определений целесообразно предъявить учащимся новое понятие – антонимичные номинации (номинативные лексические и пропозитивные единицы, выражающие или подразумевающие семантические отношения противоположности, несходства или различия на уровне слова (системные и авторские антонимы), словосочетания и предложения, расположенные в тексте контактно или дистантно). Здесь важно обратить внимание студентов на то, что любая единица номинации детерминирована неязыковыми явлениями независимо от ее структурной организации, поскольку в процессе противопоставления лексических единиц проявляются механизмы ассоциирования. То есть, номинации следует квалифицировать как антонимичные, если они противопоставлены друг другу вербально (сохраняют системные или речевые антонимы) или невербально (если ассоциативно или эмоционально они воспринимаются как разные полюса одного целого, то есть отрезки текста содержат не эксплицированные противопоставленные ядерные семы). Иными словами, «функциональные ориентиры устанавливаются не только “системно” – правилами слов, но и “оттекстово” – своеобразными правилами текстообразования, внутритекстовой мотивированностью элементов лексической структуры, которая является единственной для окказиональных образований, сопоставимость которых с лексическими единицами системы дает “минус результат”» [8, с. 8].

После проработки теоретического материала учащиеся приходят к пониманию, что антонимия в тексте может быть непосредственно не выражена, но подразумеваться: ее можно выявить в процессе анализа на основе выделения смысловых противоположностей, предполагающих друг друга. Таким образом, они усваивают, что наряду с функцией обозначения противоположностей реального мира антонимичные номинации в тексте выполняют функцию формирования системности текста. Можно предложить учащимся такие понятия, как «горизонтальный антонимический текст» и «вертикальный антонимический текст» (где противопоставляемые номинации воспринимаются как ключевые единицы, создающие контрастные художественные образы, определяют композицию стихотворения).

В ходе работы необходимо обратить внимание студентов на то, что в поэтиче-

ских текстах В. С. Высоцкого представлены разнообразные типы построения антонимической пары (например, противопоставление одиночных членов; противопоставление слова фразеологическому сочетанию; противопоставление слова свободному словосочетанию; противопоставление антонимичных номинаций на синтаксическом уровне).

Антонимичные номинации на уровне слова могут быть представлены словами разных частей речи. Частотность однословных антонимичных номинаций обусловлена возможностью регулярного употребления в типичной синтаксической конструкции, их воспроизводимостью. В стихотворении «Все ушли на фронт», как и во многих других, в двустипии присутствуют сразу две пары антонимов: системные – «живые / мертвые» и речевые – «медаль / крест» (дифференциальные семы «выживший / погибший», интегральная сема «награда»), где между речевыми антонимами возникают антонимические отношения благодаря системным связям:

*Наградили нас потом:  
Кто живые – тех медалями,  
А кто мертвые – крестом.*

Акцентируем внимание студентов на том факте, что в результате лексико-синтаксической номинации создаются «разделно оформленные единицы именования: либо устойчивые сочетания, либо свободные, которые функционально подобны лексеме» [4, с. 83]. Например, в стихотворении «В плен – приказ: не сдаваться» в отношении лексической противопоставленности вступают слова и словосочетания: «наши бойцы / враги», «белые птицы / вороны» (и опосредованно – «белый / черный»):

*После смерти для всех свои птицы  
найдутся,*

*Так и белые птицы – для наших бойцов.*

*Ну а вороны – словно над падалью –  
вьются*

*Над черной колонной врагов.*

В первом случае актуализируется семантическая оппозиция «свой / чужой», во втором возникает ассоциация по цвету: белый – «благородство, скорбь, святость», черный – «подлость, отвращение».

В песне «Он не вернулся из боя» такими антонимичными номинациями будут «вчера / нынче», «оба / один», «все не так / все как всегда», «молчать / подпевать, говорить, окликнуть», «тишина / разговор, споры без сна и покоя»; в «Песне о Земле» – «умереть / затаиться на время», «сгореть / почернеть от горя», «звенеть, петь / замолчать навеки», «земля / неземное». Обратим внимание, что в обоих анализируемых сти-

хотворениях присутствует важное для В. С. Высоцкого противопоставление «петь (подпевать) / молчать (замолчать навеки)».

Работа по антонимии может идти и в плане сопоставления оригинального текста и перевода. Так, «Песню о Земле» перевели Е Ин, Ван Шоужэнь, «Братские могилы» – Ван Ляо, Юй Ичжун, «Он не вернулся из боя» перевел У Дадань, «Спасите наши души» – Ху Сюесин (профессор Шаньдунского педагогического университета, автор единственной пока на китайском языке докторской диссертации по творчеству В. С. Высоцкого). Так, отдельного внимания при рассмотрении явления антонимии в стихотворении «Он не вернулся из боя» заслуживает лексема *плен* (*вырваться из плена*): студенты, как и китайский переводчик, обычно переводят это слово как *тюрьма*. Важно акцентировать внимание на дифференциальных семах этих слов, привлекая к их установлению словари: в Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова зафиксированы значения: *плен* – состояние поработченности того, кто захвачен на войне противником и лишен свободы. Взять, попасть в п. Держать в плену. Бежать из плена; *тюрьма* – 1. Место, здание, где содержатся лица, приговоренные к заключению, к лишению свободы. Бросить в тюрьму. Заключить в тюрьму. 2. Пребывание в заключении в таком месте. В этих лексемах интегральная сема – «неволя», но смысловыми коннотациями они отличаются.

На старших курсах работа с произведениями В. С. Высоцкого предполагает разные аспекты анализа текста: лексический, смысловой, историко-культурный, композиционный, образно-художественный, мировоззренческий, «на каждом этапе обучения студентов в стихотворении откроются новые уровни смысла, новые грани творческой индивидуальности поэта» [9, с. 228]. Представляется, что в ходе работы над текстом стихотворения продуктивным будет составление текстовых тематических групп (ТТГ) антонимичных слов. Например, в стихотворении «Он не вернулся из боя» лексическое наполнение ТТГ «Война»: бой, плен, мертвые, павшие, часовые, землянка. В «Песне о Земле» – сгореть дотла, сжечь, умереть, почернеть от горя, траншеи, воронки, страдание, стоны, калека, а ТТГ «Мир» представлена только тремя лексемами, но их наполнение максимально: материнство, петь, душа. В стихотворении «Штрафные батальоны» ТТГ «Война» представлена целым рядом единиц: артобстрел, пехота, «вышка», орден, артиллеристы, штрафники, атака, смерть, фашистский бродяга, свинец, медаль, штык, бить, враг,

сожжены, гробы, прорыв, штрафные батальоны, обстрел, а ТТГ «Мир» только одним словом – живой. Во многих военных произведениях закономерно выявляется оппозиция «смерть / живой, жизнь». Для семантизации лексических единиц можно привлечь рисунки, фотографии, видеофрагменты.

В ходе работы над темой учащиеся приходят к выводу, что антонимия текста включает в себя, кроме лексической антонимии, фразеологическую антонимию и антонимию предложения. Фразеологическая антонимия способствует созданию экспрессивной, образной речи: *Мне быть бы радьдъм, но, присев у пня, / Я был белугой и судьбину клял...* («Тот, который не стрелял»), *Удастся ли умытья нам не кровью, а росой?* (ср. фразеологизм *умытья кровью* и свободное словосочетание *умытья росой*). В приведенных примерах обращает на себя внимание наличие противительных союзов *а* и *но*, которые заставляют поновому воспринять устоявшееся сочетание, уловить авторские коннотации.

Нельзя ограничиваться комментарием лексических единиц в иностранной аудитории только на системном уровне, поскольку студенты-филологи уже хорошо знают, что скрытые семы лексических единиц могут актуализироваться на синтаксическом уровне, а «синтаксическая номинация представляет интерес в плане проявления антропоцентрических свойств языка» [2, с. 347]. Номинативные единицы, меньшие, чем предложение, могут быть выделены как составные части номинативной структуры предложения: установление номинативного значения составной части высказывания возможно только благодаря предикации. Синтаксическая антонимия опирается на лексическую противопоставленность компонентов конструкции, поскольку предложение одной стороной обращено к слову, а другой – к тексту.

Антонимичные номинации, где обе части оппозиции выражены глагольными сочетаниями или предложениями, вызывают у иностранных студентов наибольшую трудность при классификации (составная часть синтаксической конструкции или самостоятельное предложение, реализующее свою коммуникативную функцию). Предлагаем относить подобные спорные случаи к номинациям на синтаксическом уровне, поскольку «переход семантического количества лексической номинации в новое качество синтаксической номинации и определяет семантический объем возникающей номинации» [2, с. 167-168]. При вычленении антонимичных номинаций на синтаксическом уровне иностранные студенты могут устано-

вить антонимичность предикативных единиц по семантической доминанте.

Выявляя антонимию в стихотворениях, необходимо проанализировать и образные средства произведения, основанные на исследуемом явлении. Например, в стихотворении «Он не вернулся из боя» в описании природы китайские студенты часто обращают внимание на строки, которые им кажутся очень красивыми, но непонятными: «Отражается небо в лесу, как в воде, / И деревья стоят голубые». Работая над этими образными описаниями, учащиеся смогут увидеть контрастную картину происходящего: кристально чистую, гармоничную природу и противоестественные, трагические события в жизни человека, разрушающие его душу, расшатывающие основу бытия. Безусловно, нельзя пройти мимо композиционного повтора этого стихотворения: из 7 частей стихотворения 5 заканчиваются строкой «он не вернулся из боя», давшей название всему произведению, а последняя трансформируется в «я не вернулся из боя», оппозиция «он / я» подчеркивает полное изменение сознания человека на войне.

В «Песне о Земле» нет зримых деталей пейзажа, автор сообщает лишь, что Земля «почернела от горя», показывает читателю «разрезы, раны, обнаженные нервы Земли», подчеркивает ее «неземное страдание». По этим штрихам студенты смогут воссоздать целостную картину, увидеть обобщенный результат войны, раскрыть метафору: «Земля – это наша душа», почувствовать убежденность автора: «Сапогами не вытоптать душу!», «Материнства не взять у Земли, / не отнять, как не вычерпать моря», «Она вынесет все, переждет!». В «Песне о Земле» используются вопросно-ответные конструкции, выражающие авторское восприятие действительности: лирический герой эмоционально отвергает слух о смерти Земли: «Кто

сказал, что Земля умерла? – Нет... / Кто поверил, что Землю сожгли? – Нет!..» Авторскую позицию помогают выявить повторы слова «нет» и многократное использование отрицательной частицы «не». В результате анализа стихотворений учащиеся приходят к пониманию, что в поэтическом тексте возникает «особая сгущенность противоположностей, включающая не только лексические, но и синтаксические связи предложения и текста в целом: противоположности направлены друг к другу, дополняют друг друга, образуя семантическую ось текста» [10, с. 546].

В ходе анализа антонимии в поэтических текстах В. С. Высоцкого студенты устанавливают, что авторские антонимы в его произведениях преобладают над системными, межчастеречная антонимия помогает поэту создать яркую картину контрастности жизни, «дает дополнительные возможности, <...> позволяет избегать противопоставления слов одной части речи, которое может быть грамматически однотипным и лексически тавтологичным» [7, с. 12], но на синтаксическом уровне подобная антонимичность обычно не поддерживается противительной конструкцией. Учащиеся убеждаются, что объем антонимичной номинации может быть значительным: в ее составе содержатся элементы, определяющие и уточняющие структуру произведения; антонимичные номинации имеют широкий круг ассоциативных связей, которые образуют новые ряды антонимических конструкций. Диссонанс мировосприятия непосредственно отражается в языке поэта: автор использует определенные языковые средства с целью изображения трагизма войны.

В итоге работы студенты систематизируют и углубляют знания об антонимии, расширяют фоновые знания, приближаются к пониманию особенностей военной лирики В. С. Высоцкого, таким образом развивая профессиональные компетенции.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аркадьева Т. Г. Стихотворения Н. Рубцова на занятиях по русской лексике // Русская литература в иностранной аудитории : сб. науч. ст. Вып. 4. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. С. 337-341.
2. Буров А. А. Субстантивная синтаксическая номинация в русском языке. Ставрополь ; Пятигорск : СГУ, 2012.
3. Глазунова О. И. Принципы восприятия художественного текста // Русская литература в иностранной аудитории : сб. науч. ст. Вып. 4. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. С. 206-213.
4. Золотова Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса. М.: Эдиториал УРСС, 2001.
5. Новикова Ю. А. Речевая антонимия как отражение обыденной картины мира : автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2010.
6. Петухова Е. Н. Приемы работы с поэтическим текстом в нефилологической аудитории (на примере текстов В. Высоцкого) // Проблемы изучения русской литературы в иностранной аудитории : сб. науч. ст. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С. 87-92.
7. Сазонова В. А. Межчастеречная антонимия (на материале художественной прозы А. П. Чехова // Мир науки, культуры, образования. 2011. Вып. № 1 (26). С. 10-12.
8. Степанова В. В. Функциональные ориентиры в семантике слова и их текстовое воплощение // Проблема исследования слова в художественном тексте : сб. науч. тр. Ленинград, 1990. С. 4-15.
9. Толстухина И. И. Стихотворение А. Ахматовой «Летний сад» на занятиях в иностранной аудитории // Русская литература в иностранной аудитории : сб. науч. ст. Вып. 4. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2014. С. 227-238.



10. Штайн К. Э. Гармония поэтического текста: Склад. Ткань. Фактура. Ставрополь : СГУ, 2006.

#### REFERENCES

1. Arkad'eva T. G. Stikhotvoreniya N. Rubtsova na zanyatiyakh po russkoy leksike // Russkaya literatura v inostrannoy auditorii : sb. nauch. st. Vyp. 4. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2014. S. 337-341.
2. Burov A. A. Substantivnaya sintaksicheskaya nominatsiya v russkom yazyke. Stavropol' ; Pyatigorsk : SGU, 2012.
3. Glazunova O. I. Printsipy vospriyatiya khudozhestvennogo teksta // Russkaya literatura v inostrannoy auditorii : sb. nauch. st. Vyp. 4. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2014. S. 206-213.
4. Zolotova G. A. Kommunikativnye aspekty russkogo sintaksisa. M.: Editorial URSS, 2001.
5. Novikova Yu. A. Rechevaya antonimiya kak otrazhenie obydennoy kartiny mira : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. M., 2010.
6. Petukhova E. N. Priemy raboty s poeticheskim tekstem v nefilologicheskoy auditorii (na primere tekstov V. Vysotskogo) // Problemy izucheniya russkoy literatury v inostrannoy auditorii : sb. nauch. st. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2001. S. 87-92.
7. Sazonova V. A. Mezhhasterechnaya antonimiya (na materiale khudozhestvennoy prozy A. P. Chekhova // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2011. Vyp. № 1 (26). S. 10-12.
8. Stepanova V. V. Funktsional'nye orientiry v semantike slova i ikh tekstovoe voploshchenie // Problema issledovaniya slova v khudozhestvennom tekste : sb. nauch. tr. Leningrad, 1990. S. 4-15.
9. Tolstukhina I. I. Stikhotvorenie A. Akhmatovoy «Letniy sad» na zanyatiyakh v inostrannoy auditorii // Russkaya literatura v inostrannoy auditorii : sb. nauch. st. Vyp. 4. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2014. S. 227-238.
10. Shtayn K. E. Garmoniya poeticheskogo teksta: Sklad. Tkan'. Faktura. Stavropol' : SGU, 2006.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. М. В. Ягодкина.

**Закирьянова Ания Хамитовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков, Уральский юридический институт МВД Российской Федерации; 620057, г. Екатеринбург, ул. Корепина, д. 66; e-mail: azakir2012@bk.ru

### **ИНТЕГРАЦИЯ ИНТЕРАКТИВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИЕ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык как иностранный; образовательная организация системы высшего образования; иноязычная коммуникативная компетенция; обучающийся; повышение мотивации; интерактивные технологии; игра; малая группа; работа в парах.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена проблеме повышения эффективности преподавания дисциплины «Русский язык как иностранный» в образовательной организации системы высшего образования. В статье рассматриваются вопросы, связанные с формированием и развитием у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции. Реализация указанной цели обучения оказывает непосредственное влияние на содержание обучения и отбор образовательных технологий, способствующих повышению результативности обучения русскому языку. Особое внимание следует уделять сочетанию традиционных методов обучения с интерактивными технологиями. Интерактивные технологии обучения русскому языку как иностранному нацелены на усвоение обучающимися учебного материала через практику общения. Приобретенные ими практические навыки и умения могут быть полезны не только в процессе изучения русского языка, но и в процессе их социального и профессионального взаимодействия. Интерактивное обучение основано на диалоговых формах взаимодействия обучающихся, в процессе которого у них формируются навыки совместной деятельности. Интерактивное обучение русскому языку как иностранному, являющееся одним из вариантов осуществления коммуникативного подхода в обучении, основано на активном взаимодействии преподавателя и обучающихся, а также обучающихся друг с другом. На занятии с использованием интерактивных технологий обучения задействованы все присутствующие. Интеграция интерактивных технологий в обучение русскому языку как иностранному отвечает запросам современных студентов, повышает степень наглядности учебного материала, облегчает его восприятие и усвоение.

**Zakiryanova Aniya Khamitovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Foreign Languages of the Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russian Federation

### **INTEGRATION OF INTERACTIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES INTO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**KEYWORDS:** Russian as a foreign language; higher educational establishment; foreign language communicative competence; a learner; increasing motivation; interactive technologies; a play; a small group; work in pairs.

**ABSTRACT.** The article is concerned with the problem of effective teaching of the subject “Russian as a Foreign Language” to students of higher educational establishments. The article deals with the issues connected with teaching a foreign language communicative competence to students. Achievement of the stated competence influences both the structure of teaching and the selection of educational technologies that can lead to more efficient Russian language teaching. Special importance should be attached to combining traditional methods with interactive technologies. Interactive technologies of teaching Russian as a foreign language are aimed at mastering teaching material by learners through the practice of communication. Received practical skills and abilities can be useful not only in the process of learning the Russian Language, but also in the process of their social and professional interaction. Interactive teaching is based on dialogue form of learners' interaction, where the abilities of joint activity are formed. Interactive teaching of Russian as a foreign language is one of the variants of communicative approach in teaching. Interactive teaching is based on active interaction of a teacher and students, and also students with each other. All students in class are involved in communication during the lesson with the use of interactive teaching technologies. Integration of interactive technologies into teaching Russian as a foreign language meets the demands of the students making the material they learn more illustrative, contributing to its better comprehension, and mastering the language.

Процессы глобализации, происходящие в современном мире, в буквальном смысле открыли национальные границы государств, сделав доступным получение образования в другой стране. Образование в эпоху глобализации становится

своего рода связующим звеном, той сферой, которая оказывает непосредственное влияние на мир XXI в.

В новых условиях образовательные организации России уже не могут абстрагироваться от интернационализации как миро-

вой тенденции развития общества. Развивая международное сотрудничество, образовательные организации осуществляют обмен обучающимися, мотивированными на получение специальных знаний и профессиональных навыков. Новые требования, предъявляемые к содержанию высшего образования, и новые подходы к оценке его результатов, закрепленные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», выдвигают на повестку дня задачи по оптимизации процесса обучения вообще и дисциплине «Русский язык как иностранный» – в частности.

Обучение в образовательной организации системы высшего образования представляет собой комплексное единство практического, образовательного, развивающего, профессионального и воспитательного компонентов. В этой связи следует отметить, что современная образовательная организация остро нуждается в преподавателях-профессионалах, способных к инновационной деятельности, профессиональному росту и мобильности, обладающих потребностью в саморазвитии и самообразовании, владеющих информационными технологиями, позволяющими создать интерактивную образовательную среду в учебной аудитории.

Уровень сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у иностранных обучающихся является важным фактором успешности их учебной деятельности.

Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» включает определенный уровень владения техникой общения (сформированности коммуникативной компетенции) и иностранным языком. Под понятием «коммуникативная компетенция» понимают выбор и реализацию программ речевого поведения в зависимости от способности человека ориентироваться в ситуации общения в той или иной обстановке общения, умение классифицировать ситуации в зависимости от темы, задач, коммуникативных установок, возникающих у обучающихся в процессе беседы [1, с. 38]. Такая способность формируется у обучающегося на фоне культурного контекста [2, с. 5] и может развиваться в процессе естественной коммуникации или в ходе специально организованного обучения [3, с. 55].

Понятие «иноязычная коммуникативная компетенция» подразумевает способность будущего специалиста действовать в режиме вторичной языковой личности в разнообразных социально детерминированных ситуациях, готовность к осуществлению межкультурного взаимодействия [4, с. 183].

Для более совершенного практического овладения русским языком как иностранным необходимо в известных пределах по-

нимать устную и письменную речь на данном языке и уметь выражать свое мнение на нем. Таким образом, предметом обучения должен быть не русский язык вообще, а речь на русском языке, процессы порождения речи [5, с. 2].

Речь является важным показателем культуры и образованности человека, уровня его интеллектуального развития и мышления. Язык рассматривается как система культурных ценностей. Основной трудностью в изучении русского языка для иностранного обучающегося является восприятие и понимание чужой культуры, о чем свидетельствуют допускаемые человеком ошибки, связанные с языковыми и межкультурными реалиями.

Если говорить об обучении межкультурной коммуникации через язык, то речь (в нашем случае – текст и коммуникативные упражнения) должна содержать культуроведческую информацию, т. е. культурные ресурсы, которые затем будут облечены в языковые формы, используемые при обучении русскому языку как иностранному. Это дает обучающемуся возможность изучать язык как определенный эстетический феномен в совокупности с его познавательной лингвистической сущностью [6, с. 187-188].

Исходя из этого лингвокультурологический подход в обучении русскому языку как иностранному должен стать средством обучения иноязычной культуре, так как при этом обучающийся одновременно получает огромное духовное богатство, хранимое языком, и проникает в новую национальную культуру [7, с. 5]. Взаимодействие культуры с личностью (язык – культура – личность) предполагает учет духовных ценностей национально-культурной общности и раскрывает взаимоотношения между языковыми явлениями и внеязыковой действительностью, а также выявляет национальные черты и языковые особенности сознания национальной личности [8, с. 14].

Овладение русским языком для иностранного обучающегося – процесс достаточно сложный, а процесс формирования и развития иноязычной коммуникативной компетенции как искомого результата обучения русскому языку как иностранному связано с необходимостью овладения всеми компонентами, входящими в ее состав: грамматической, социолингвистической, дискурсивной и стратегической компетенцией. Реализация указанной цели обучения оказывает непосредственное влияние на содержание обучения и выбор образовательных технологий, способствующих повышению эффективности обучения дисциплине «Русский язык как иностранный».

При формировании коммуникативной компетенции важно сместить акцент с репродуктивного и объяснительно-иллюстративного метода обучения на интерактивные методы, предполагающие осуществление последовательного интегрированного подхода к совершенствованию личностных и профессиональных качеств обучающихся в условиях эффективной межличностной коммуникации [9, с. 4]. Интеграция интерактивных технологий в обучение русскому языку как иностранному отвечает запросам современных обучающихся, повышает степень наглядности учебного материала, облегчает его восприятие и усвоение.

Интерактивные технологии строятся на психологических механизмах усиления влияния группы на процесс освоения каждым участником опыта взаимодействия и взаимообучения [10, с. 1015].

Интерактивные технологии обучения русскому языку как иностранному нацелены на усвоение обучающимися учебного материала через практику общения. Приобретенные ими практические навыки и умения могут быть полезны не только в процессе изучения русского языка, но и в процессе их социального и профессионального взаимодействия.

Интерактивное обучение русскому языку как иностранному, являющееся одним из вариантов осуществления коммуникативного подхода в обучении, основано на активном взаимодействии преподавателя и обучающихся, а также обучающихся друг с другом. На занятии с использованием интерактивных технологий обучения задействованы все присутствующие, так как такое обучение основано на диалоговых формах взаимодействия обучающихся, в процессе которого у них формируются навыки совместной деятельности.

В организованной интерактивной среде обучающиеся имеют возможность рефлексировать по поводу того, что они изучают, познают, делают, знают и думают [11, с. 39].

Современная лингводидактика и педагогика предлагают большое разнообразие интерактивных методов обучения. Стоит учесть, что применение интерактивных методов в процессе обучения русскому языку как иностранному должно быть продумано, мотивировано и тщательно подготовлено [12, с. 151]. Хотя активность преподавателя при проведении интерактивных занятий уступает место активности обучающихся, подготовка к проведению подобного занятия достаточно энергозатратна для преподавателя, поэтому требует от него высокого педагогического мастерства и опыта. Преподаватель должен создать условия для проявления инициативы обучающимися:

он регулирует учебно-воспитательный процесс, определяя его общее направление, контролируя время и порядок выполнения намеченного плана работы, консультируя, помогая в случае возникновения затруднений [13, с. 6],

Применение интерактивной модели обучения предусматривает моделирование жизненных ситуаций, использование ситуационно-имитационных игр, дискуссий, совместного решения актуальных проблем и т. д. В процессе общения неизбежно возникают трудности, доставляющие обучающемуся существенные неудобства, дискомфорт, отрицательные эмоции и переживания. Обучение, основанное на сотрудничестве субъектов образовательного процесса, позволяет создавать условия для активной совместной учебной деятельности иностранных обучающихся в различных учебных ситуациях, развивать умение преодоления барьеров в общении, оптимизируя тем самым в значительной степени процесс усвоения русского языка.

Интерактивной деятельностью можно заниматься как в течение всего практического занятия, так и на каждом отдельном его этапе (при контроле усвоения нового лексического материала, проверке сформированности навыка диалогической речи по теме и т. д.). Методы, используемые преподавателем, направлены на поэтапное формирование у иностранных обучающихся культуры языковой коммуникации, основанной на умении устанавливать контакт и нахождении общего языка с собеседниками без конфликтных ситуаций.

Интерактивная игра, являясь особым методом вовлечения обучающихся в творческую деятельность, представляет собой одно из средств, позволяющих создать оптимальные условия развития и самореализации участников учебно-воспитательного процесса [14, с. 38]. Игра направлена на усвоение конкретных видов деятельности. В качестве средства интерактивной игры используется учебный материал. Целью проведения интерактивной игры на занятии русского языка как иностранного является осознанное усвоение моделей деятельности субъектов педагогического взаимодействия. Интерактивная игра не только способствует повышению мотивации к изучению русского языка иностранными обучающимися, но и оказывает непосредственное влияние на процесс социализации субъекта обучения, развитие его личностных качеств, формирование способности к работе в коллективе, предупреждение конфликтных ситуаций, свободное выражение мыслей с использованием вербальных и невербальных средств общения, принятие

решения. Игра позволяет ускорить темп реакции и выразить свои негативные и положительные эмоции.

Обучающая интерактивная игра может проводиться в малых группах и парах, а также во фронтальном режиме по любой изучаемой теме. Интерактивная игра может проводиться на этапе фонетической (или речевой) зарядки, к примеру, участники малых групп получают листы с разрезанными строками стихотворения на русском языке (нужно составить и прочесть полуженное стихотворение), другое задание – собрать из имеющихся частей предложения фразеологический оборот и использовать его в речи, продемонстрировав его понимание; еще одно задание – исправить ошибки (мини-группы получают набор предложений, которые надо расставить с учетом логики и хронологии описываемого события, чтобы получился связный текст).

Реализация игровых приемов и ситуаций на занятиях русского языка как иностранного осуществляется с учетом постановки дидактической цели в форме игровой задачи. При использовании игр в учебную деятельность вводится элемент соревновательности, который преобразует дидактическую задачу в игровую. Ситуация успеха при выполнении дидактического задания связывается с игровым результатом. Место и роль игровой технологии в учебном процессе, сочетание элементов игры и процесса учения во многом зависят от профессионализма преподавателя.

Несмотря на все многообразие вариантов интерактивных игр, при их проведении преподаватель действует по определенному алгоритму исходя из уровня языковой подготовки конкретной группы или изучаемой темы. Преподаватель знакомит иностранных обучающихся с задачей (ситуацией), ставит цель, которую им нужно достичь в процессе решения задач, объявляет условия игры (правила игры должны быть краткими и понятными). Эффективность игры во

многом зависит от эмоционального отношения педагога к ходу игры, от его заинтересованности в результате. Преподаватель наблюдает за ходом игры, взаимодействием участников, анализирует результаты по окончании игры. В ходе анализа участники оценивают результат с позиции участника игры, вместе с тем стараясь абстрагироваться и проанализировать игру с точки зрения наблюдателя. Анализ заканчивается обобщающими выводами, которые можно сделать по итогам процесса взаимодействия в ходе игры.

Интерактивная игра приносит желаемый эффект в случае, если она опирается на усвоенные знания, является логическим продолжением учебного процесса, результатом, переходящим в практическую стадию.

Овладевая общекультурными компетенциями группового взаимодействия и диалогового общения, иностранные обучающиеся не испытывают особых затруднений при осуществлении самостоятельной работы по дисциплине, легче адаптируются к условиям учебы в образовательной организации системы высшего образования и проявляют готовность к конструктивному общению с окружающими [15, с. 36].

Использование интерактивных технологий в обучении дисциплине «Русский язык как иностранный» позволяет значительно увеличить время речевой практики на занятии для каждого обучающегося, добиться усвоения учебного материала всеми участниками группы, создать комфортную доброжелательную атмосферу на занятии, способствующую общению, решить как обучающие, так и развивающие и воспитательные задачи. Преподаватель, организуя самостоятельную учебно-познавательную, коммуникативную, творческую деятельность обучающихся, получает возможность для совершенствования процесса обучения, развития иноязычной коммуникативной компетенции обучающихся, формирования их личностных и профессиональных качеств.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вятютнев М. Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах // Русский язык за рубежом. 1977. № 6. С. 38-45.
2. Дэвидсон Д., Митрофанова О. Д. Функционирование русского языка: методический аспект: пленарный доклад // Русский язык и литература в общении народов мира: проблемы функционирования и преподавания. М.: Русский язык, 1990.
3. Изаренков Д. И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов – нефилологов // Русский язык за рубежом. 1990. № 4. С. 54-60.
4. Красильникова, Е. В. Иноязычная коммуникативная компетенция в исследованиях отечественных и зарубежных ученых // Ярославский педагогический вестник. 2009. №1. С. 179-184.
5. Маркова И. Н. Интерактивные методы в обучении русскому языку иностранных студентов // Новые технологии. № 1. 2006. С. 2.
6. Митрофанова О. Д. Традиционное и новое в методике преподавания русского языка как иностранного // Язык и культура в филологическом вузе. Актуальные проблемы изучения и преподавания: сб. науч. тр. / ред.-сост. А. Н. Щукин. М.: Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина; Филоматис, 2006. С. 187-188.
7. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1973.

8. Воробьев В. В., Полякова Г. М. Сопоставительная лингвокультурология как новое научное направление // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». 2012. № 2. С. 13-18.
9. Как учить и учиться : учеб.-метод. пособие по организации и методике самост. работы для преподавателей ин. яз. и студ. / отв. ред. К. М. Левитан. Екатеринбург : Урал. гос. юрид. ун-т, 2014.
10. Казабеева В. А. Интерактивные технологии в практике преподавания русского языка иностранным студентам // Успехи современного естествознания. 2015. №1. С. 1014-1018.
11. Бимурзина И. В. Инновационные технологии: развитие коммуникативной компетенции иностранных студентов в преподавании русского языка как иностранного // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2013. № 13 (141). С. 39-42.
12. Евстропова Н. С., Опарина К. С. Использование интерактивных методов обучения на занятиях по иностранному языку в техническом вузе (на примере технологии «командообразования») // Вестник Вятского гос. гум. ун-та. 2014. № 6. С. 151.
13. Хащенко Т. Г., Макарова Е. В. Интерактивные методы обучения в образовательном процессе вуза : метод. рекомендации для преподавателей Ульяновской ГСХА. Ульяновск : УГСХА, 2011.
14. Закирьянова А. Х. Интерактивная игра как средство оптимизации при обучении иностранным языкам // Вестник Белгородского юрид. ин-та МВД России. 2014. № 2-2. С. 38.
15. Мишагина О. М. Инновационные формы проведения занятий в вузе // Научный поиск. 2015. №3.1. С. 34-38.

#### REFERENCES

1. Vyatyutnev M. N. Kommunikativnaya napravlennost' obucheniya russkomu yazyku v zarubezhnykh shkolakh // Russkiy yazyk za rubezhom. 1977. № 6. S. 38-45.
2. Davidson D., Mitrofanova O. D. Funktsionirovanie russkogo yazyka: metodicheskiy aspekt : plenarnyy doklad // Russkiy yazyk i literatura v obshchenii narodov mira: problemy funktsionirovaniya i prepodavaniya. M. : Russkiy yazyk, 1990.
3. Izarenkov D. I. Bazyisnye sostavlyayushchie kommunikativnoy kompetentsii i ikh formirovanie na prodvinutom etape obucheniya studentov – nefilologov // Russkiy yazyk za rubezhom. 1990. № 4. S. 54-60.
4. Krasil'nikova, E. V. Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetentsiya v issledovaniyakh otechestvennykh i zarubezhnykh uchenykh // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik. 2009. №1. S. 179-184.
5. Markova I. N. Interaktivnye metody v obuchenii russkomu yazyku inostrannykh studentov // Novye tekhnologii. № 1. 2006. S. 2.
6. Mitrofanova O. D. Traditsionnoe i novoe v metodike prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo // Yazyk i kul'tura v filologicheskom vuze. Aktual'nye problemy izucheniya i prepodavaniya : sb. na-uch. tr. / red.-sost. A. N. Shchukin. M. : Gos. IRYa im. A.C. Pushkina; Filomatis, 2006. S. 187-188.
7. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1973.
8. Vorob'ev V. V., Polyakova G. M. Sopostavitel'naya lingvokul'turologiya kak novoe nauchnoe napravlenie // Vestnik RUDN. Seriya «Russkiy i inostrannyye yazyki i metodika ikh prepodavaniya». 2012. № 2. S. 13-18.
9. Как учить и учиться : учеб.-метод. пособие по организационной и методике самост. работы для преподавателей ин. яз. и студ. / отв. ред. К. М. Левитан. Екатеринбург : Урал. гос. юрид. ун-т, 2014.
10. Kazabeeva V. A. Interaktivnye tekhnologii v praktike prepodavaniya russkogo yazyka inostrannym studentam // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2015. №1. S. 1014-1018.
11. Bimurzina I. V. Innovatsionnye tekhnologii: razvitie kommunikativnoy kompetentsii inostrannykh studentov v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. 2013. № 13 (141). S. 39-42.
12. Evstropova N. S., Oparina K. S. Ispol'zovanie interaktivnykh metodov obucheniya na zanyatiyakh po inostrannomu yazyku v tekhnicheskom vuze (na primere tekhnologii «komandoobrazovaniya») // Vestnik Vyatskogo gos. gum. un-ta. 2014. № 6. S. 151.
13. Khashchenko T. G., Makarova E. V. Interaktivnye metody obucheniya v obrazovatel'nom protsesse vuza : metod. rekomendatsii dlya prepodavateley Ul'yanovskoy GSKhA. Ul'yanovsk : UGSKhA, 2011.
14. Zakir'yanova A. Kh. Interaktivnaya igra kak sredstvo optimizatsii pri obuchenii inostrannym yazykam // Vestnik Belgorodskogo yurid. in-ta MVD Rossii. 2014. № 2-2. S. 38.
15. Mishagina O. M. Innovatsionnye formy provedeniya zanyatiy v vuze // Nauchnyy poisk. 2015. №3.1. S. 34-38.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. К. М. Левитан.

УДК 37.016:811.161.1:378.147  
ББК Ш141.12-9-99+4448.44

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

### **Зубарева Анастасия Валерьевна,**

преподаватель, кафедра русского языка для иностранных учащихся, Южный федеральный университет; 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, д. 105/42; e-mail: zubareva144@yandex.ru

### **Фролова Ольга Андреевна,**

преподаватель, кафедра русского языка для иностранных учащихся, Южный федеральный университет, 344006, г. Ростов-на-Дону, ул. Б. Садовая, д. 105/42; e-mail: olgaf87@mail.ru

## **К ВОПРОСУ ВЫРАЖЕНИЯ ЭМОЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО ОБУЧАЮЩИМСЯ ИЗ СТРАН ЛАТИНСКОЙ АМЕРИКИ И АЗИАТСКО-ТИХООКЕАНСКОГО РЕГИОНА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык как иностранный; межкультурная коммуникация; методика преподавания русского языка как иностранного; эмотивность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается эмоциональный компонент коммуникации и обучения как проблемная зона в практике преподавания русского языка как иностранного в группах студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона и Латинской Америки. Целью настоящей работы является анализ особенностей противоположных моделей поведения на уроках русского языка как иностранного. Кроме этого, в статье обосновывается необходимость усиления внимания к обучению иностранных обучающихся выражению эмоций в ходе образовательной деятельности. Обсуждается проблема обучения иностранных студентов способам выражения эмоций. При работе использованы методы наблюдения и систематизации данных, поскольку большинство обучающихся на подготовительном отделении Южного федерального университета – это представители Латинской Америки и стран Азиатско-Тихоокеанского региона. На основе проведенного исследования сделан вывод о том, что преподавателям необходимо знать, какие эмоции представляют наибольшую трудность для иностранных студентов с точки зрения интерпретации, и учитывать это при построении плана занятий, так как неправильно сказанное слово, неверно выбранная интонация могут сильно ранить студента-иностранца. Результаты данной статьи могут быть использованы преподавателями русского языка как иностранного при работе с иностранными обучающимися.

### **Zubareva Anastasia Valer'evna,**

Lecturer, Department of Russian Language for Foreign Students, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia.

### **Frolova Olga Andreevna,**

Lecturer, Department of Russian Language for Foreign Students, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia.

## **TO THE ISSUE OF EMOTIONS IN THE TRAINING OF THE RUSSIAN LANGUAGE AS A FOREIGN LANGUAGE TO STUDENTS FROM LATIN AMERICA AND THE ASIA-PACIFIC REGION**

**KEYWORDS:** Russian as a foreign language; intercultural communication; methods of teaching Russian as a foreign language; emotiveness.

**ABSTRACT.** The article deals with the emotional component of communication and learning as a problem area in the practice of teaching in groups of students from the countries of Asia-Pacific and Latin America. In addition, the article explains the need to pay more attention to the training of foreign students in the expression of emotions during the educational activity. The problem of training of foreign students and the ways of expressing emotions is discussed. The aim of the article is to analyze the characteristics of the opposite behavior at the lessons of Russian as a foreign language. We used the method of observation and systematization of data. The majority of students at the preparatory department of the Southern Federal University are from Latin America and the Asia-Pacific region. On the basis of the study we concluded that teachers need to know what emotions are most difficult for foreign students in terms of interpretation and consider this when building a training plan, as wrong word, incorrectly selected tone may greatly injure the foreign student. The results of this paper can be used by teachers when dealing with foreign students.

Особую значимость вопросам межкультурной коммуникации придуют усилившиеся в последнее время процессы миграции. Мы уже не можем представить развитие экономики, науки и образования без межкультурного общения.

Однако, несмотря на уже достаточно значительный опыт и историю развития межкультурной коммуникации, не всегда диалог в той или иной сфере может быть

назван конструктивным и взаимовыгодным. Порой у участников процесса общения наблюдаются значительные расхождения по тем или иным позициям, которые не являются следствием профессиональных различий, а возникают в силу причин, связанных с особенностями культур, традиций, спецификой видения мира и способов восприятия и интерпретации событий. Подобные сложности вытекают и из особенностей

образа жизни, религиозного многообразия, культурных ценностей [11, с. 438].

Прибывая в страну обучения, иностранный студент попадает в новый социум, который ему предстоит узнать, принять и в котором ему нужно научиться не только выживать, но и успешно разрешать проблемы в бытовой, образовательной, межличностной и других сферах [9, с. 235].

Следует отметить, что человек не может существовать без контакта с другими людьми, ему необходимо постоянно поддерживать с ними связь, общаться, обмениваться своими мыслями, эмоциями и т. д. Если для носителя русского языка такое общение не составляет особого труда, то иностранца необходимо этому обучать [5, с. 241].

В данной работе мы будем говорить об эмоциональном компоненте коммуникации в практике преподавания русского языка как иностранного (РКИ). Поскольку большинство обучающихся на подготовительном отделении Южного федерального университета – это представители Латинской Америки и стран Азиатско-Тихоокеанского региона, то и рассматривать эту проблему мы будем на их примере. Тем более что характеры и привычки этих народов абсолютно не похожи.

Язык служит не только для передачи информации, но и для выражения внутреннего мира говорящего. Эмоции многогранны. Разные культуры по-разному относятся к различным эмоциям, наделяя переживания и проявления отдельных эмоций социальной коннотацией, что влияет на воспитание и социализацию, а это, в свою очередь, влияет на систему представлений о мире, социальную организацию и семантическое воплощение тех или иных элементов лексики.

Во всех известных языковых системах имеются обозначения эмоций, и за каждым из них стоят существующие в данном социуме представления о характере эмоции, ее месте в ряду других эмоций, о причинах, ее вызывающих, и т. д. В этой связи можно сказать, что выражение эмоций обеспечивает как норму культуры речевого общения в данной языковой общности, так и отклонения от этой нормы в групповых субкультурах. Для этих целей в лексиконе любого языкового сообщества имеется стартовый набор обозначений для выражения той или иной эмоции.

По словам В. И. Шаховского, эмоции являются мотивационной основой сознания [12]. Поэтому можно говорить о том, что именно эмоции и формируют процесс общения и в конечном итоге влияют на его эффективность.

Кроме этого, одним из основных принципов современного обучения является

принцип индивидуализации, который подразумевает «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех формах и методах, независимо от того, какие особенности в какой мере учитываются» [10, с. 8]. Индивидуально-психологические черты человека стабильны, поэтому их обязательно нужно учитывать в процессе обучения.

Обучение коммуникации на иностранном языке предполагает эмоциональную активность, с одной стороны, преподавателя, а с другой – студентов. Преподаватель пытается сделать процесс обучения ярче, интереснее для обучающихся, так как монотонная речь учителя не может надолго удержать внимание учащихся и, следовательно, разрушает мотивацию к обучению. В то же время слишком эмоциональная речь учителя может восприниматься учащимися из некоторых стран, например, из стран Латинской Америки, как агрессивная.

Поэтому одним из основных факторов, препятствующих коммуникативному взаимодействию со студентами в процессе обучения, является принадлежность субъектов образовательного процесса к разным культурам, т. е. преподаватель и иностранные студенты являются носителями разных национальных культур. Каждая культура имеет определенный набор отличительных черт, которые мотивированы особенностями среды и сформированы в процессе исторического и социального развития нации. Данная особенность накладывает отпечаток на процесс обучения, который осуществляется в рамках межкультурного взаимодействия [14, с. 209].

Если на процесс общения влияют межкультурные различия, интерпретация может быть неожиданной. Например, в русской культуре хорошим тоном считается, если гость похвалит что-нибудь в доме хозяина. Но в некоторых восточных культурах такое действие обязывает хозяина подарить гостю тот предмет, который он похвалил [1, с. 93].

Таким образом, язык создает трудности для понимания, поэтому выражение эмоции – один из тех навыков, которым в первую очередь необходимо научить студента, говорящего на иностранном языке и овладевающего социокультурными нормами вербальной и невербальной коммуникации.

Для преподавателей РКИ первостепенной задачей является подготовка студентов к прохождению государственного сертификационного тестирования по русскому языку, поэтому в процессе обучения преподаватели большое внимание уделяют отработке грамматических навыков, навыков чтения и выполнению письменных заданий. Однако



деятельность преподавателя заключается не только в передаче знаний, но и в обучении коммуникативной деятельности на основе знаний и формируемых умений и навыков, т. е. в формировании коммуникативной компетенции.

Если мы говорим о подготовке к субтесту «Говорение», то на первый план выходит, как правило, задача научить адекватной коммуникации в процессе диалога. Но задания, суть которых – проверка умения студента выразить определенную интенцию с помощью специальных лексических и интонационных средств, находятся за пределами внимания преподавателя. На наш взгляд, обучение студентов вербальным и невербальным способам выражения эмоций должно стать обязательным аспектом на занятиях по развитию речевых умений. Невербальные средства должны быть переведены из категории альтернативы в категорию консонанты процесса обучения, т. е. без осознанного понимания и знания культурных различий, которые проявляются в системе невербальных средств, невозможно общение между представителями различных культур [3, с. 49].

Трудность интерпретации, а следовательно, и оценивания преподавателем речевой продукции учащихся возникает тогда, когда студент пытается выразить определенную эмоцию интонационно, при этом не используя никаких вербальных средств выражения. Возможны ситуации, когда латиноамериканский студент уверен в том, что достаточно явно выражает эмоцию, например, удивления, но преподаватель воспринимает его речь как эмоционально нейтральную.

Преподавателям важно учитывать национальные особенности поведения и мировосприятия обучающихся. Так, одним из видов заданий является задание начать или поддержать диалог. В случае если условиями задается неофициальная ситуация и иностранцу необходимо обыграть дружеское общение, то в роли друга выступает преподаватель, многие студенты как из стран АТР, так и из Латинской Америки плохо справляются с этим заданием. Им сложно спроектировать так называемое «ты-общение» в паре с преподавателем, поскольку, с точки зрения латиноамериканцев, в такого рода диалоге они демонстрируют неуважение к преподавателю.

Латиноамериканцы – это шумный и эмоциональный народ, но большинство эмоций в испанском языке передается при помощи междометий. Собственно, междометия занимают особое место в структуре испанского языка, являясь его неотъемлемой частью. Как отмечается в лингвистиче-

ских исследованиях, междометия в испанском языке выражают побуждения и чувства и делятся на различные группы в зависимости от выбираемого классификационного критерия.

Как справедливо отмечают многие лингвисты, значение испанских междометий первичного типа не представляется возможным выявить без учета жестов собеседников, интонационного контура высказываний, мимики, контекста и др. Ввиду этого среди первичных единиц много омофонов. Чтобы проиллюстрировать данное положение, можно привести ряд примеров использования подобных междометий, способных к выражению широкой гаммы чувств.

Ah!, eh!: 1) узнавание – *a-a, это ты, стало быть!* – *¡ah, eres tú!*; 2) угроза – *a, так ты все еще здесь!* – *¡ah, pero todavía estás aquí!*; 3) решимость – *a, была не была!* – *¡eh! ¡sea lo que sea!*

¡bah!: 1) сомнение, недоверие – *хм; да ну; ну да;* 2) смирение – *ну, что (ж) – ¡bah! Qué le vamos a hacer – ну, что (ж) теперь поделаешь;* 3) презрение – *как же!; вот еще!*

Но часто для выражения эмоций латиноамериканцы используют сослагательное наклонение – el Subjuntivo. Человеческие чувства и эмоции всегда субъективны, поэтому и в этом случае используется subjuntivo.

- *Me allegro de que tú sonrías (Я рад, что ты улыбаешься).*

- *Siento mucho que no puedan venir a la fiesta (Мне жаль, что они не могут прийти на вечеринку).*

К вербальным способам выражения эмоций в русском языке относятся лексические, морфологические, грамматические, стилистические, синтаксические, изобразительно-выразительные средства, речевые интонации. На наш взгляд, чаще всего мы передаем эмоции при помощи речевых интонаций. Например, одно и то же предложение «Я вас люблю!» можно произнести с такими интонациями, что собеседник уверует в то, что он действительно любим или усомнится в этом.

По мнению исследователей, наиболее часто иностранные студенты допускают ошибки в выражении эмоций удивления, возмущения, радости, благодарности, сомнения, уверенности и несогласия. Следовательно, при интерпретации тех же самых эмоций обучающийся может допустить ошибку [6].

Часто интонационное выражение эмоции удивления латиноамериканский студент может принять за насмешку.

В странах же АТР большое влияние на общественную жизнь и на образовательные традиции оказало учение Конфуция. Цель конфуцианского учения о человеке – показать, как должен вести себя человек в различных ситуациях. Конфуцианская традиция подчеркивала важность строгого соблюдения традиционных порядков и обычаев во всех сферах жизни, в том числе и в коммуникации. Студенты из стран Азиатско-Тихоокеанского региона относятся к некомуникативному (рационально-логическому) психологическому типу овладения иностранным языком. Несмотря на присутствие им трудолюбие, дисциплинированность, упорство в достижении цели, уважение к знанию и учению, наблюдательность и любознательность, они проявляют замкнутость и сдержанность в проявлении чувств [13, с. 116].

Еще одной отличительной чертой национальных культур этих стран является то, что они относятся к реактивной («слушающей») группе культур, т. е. их представители предпочитают молча и спокойно слушать собеседника. Культуры, относящиеся к данной группе, придают большое значение проявлению вежливости и уважения в общении. Реактивные нации очень чутки к потребностям собеседника, они действуют в зависимости от меняющихся обстоятельств. Любая явно выраженная негативная эмоция, с одной стороны, свидетельствует о неумении владеть собой, что недопустимо для уважаемого человека, а с другой – может обидеть, оскорбить собеседника, который при этом окажется в неловком положении, предстанет нелепым, смешным или униженным в глазах окружающих. Данный тезис объясняет, почему представители восточных культур достаточно сдержанны в проявлениях несогласия и негативных эмоций, в частности, раздражения или гнева [6, с. 81].

Но все же, несмотря на определенную схожесть, представители китайской, вьетнамской и корейской нации имеют разные традиции, различное мировоззрение, сформировавшееся под влиянием истории, и, как следствие, неодинаково ведут себя в сходных ситуациях, в частности, имеют различную степень эмоциональности речевого поведения. Например, корейцы сдержанны в выражении эмоций – как отрицательных, так и положительных. Вьетнамцы выражают эмоции наиболее вяло по сравнению с китайцами и корейцами – вьетнамская застенчивость и деликатность не позволяют открыто интенсивно выражать эмоции, чтобы не поставить собеседника в неловкое положение [6, с. 82].

Подводя итог вышесказанному, отметим, что преподавателям необходимо знать, какие эмоции представляют наибольшую трудность для иностранных студентов с точки зрения интерпретации, и учитывать это при построении плана занятий. Также преподаватель должен адекватно выбирать стратегию собственного речевого поведения при работе в группах. Одной из форм проявления культурного барьера является эмоция. Недооценка эмоциональной стороны учебного процесса может привести к негативным последствиям. Неправильно сказанное слово, неверно выбранная интонация могут сильно ранить студента-иностранца, и тогда у него пропадет желание изучать язык, посещать уроки, на которых, по его мнению, его не уважают. Особенно важно это учитывать при работе в смешанных группах, и, возможно, целесообразно вообще избегать интенсивного выражения эмоций.

Исходя из этого преподавателю необходимо стремиться создавать на занятиях комфортные условия, помня, что студенты не должны испытывать напряженность и психологический дискомфорт.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болдырев В. Е. Введение в теорию межкультурной коммуникации : курс лекций. Приемы. Результаты. М., 2009.
2. Гейченко Е. И., Васецкая Л. И., Хейлик В. Д. Этнопсихологические особенности иностранных студентов и национальные различия их образовательных систем // Science Rise. 2015. Вып. № 1 (7). Т. 2. С. 77-82.
3. Еремеева О. В. Общие принципы отбора невербальных средств коммуникации в рамках социокультурного подхода в процессе обучения иностранному языку // Инновационные проекты и программы в образовании. 2012. Вып. № 6. С. 46-49.
4. Еремеева О. В. Процесс обучения иностранному языку: принципы отбора невербальных средств коммуникации // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Вып. № 5. С. 3-6.
5. Коврижкина Д. Г. Принципы обучения иностранных студентов выражению эмоций средствами русского языка // Вестник Красноярского гос. пед. ун-та им. В. П. Астафьева. 2014. Вып. № 4 (30). С. 239-241.
6. Коновалова Ю. О., Калькова О. К., Солейник В. В., Пугачева Е. Н. Эмоциональный компонент коммуникации и обучения как проблемная зона в практике преподавания РКИ в группах студентов из стран АТР // Русский язык за рубежом. 2013. №6.
7. Мацумото Д. Психология и культура. URL: krotov.info.
8. Пилипчук С. В. Язык как инструмент наведения мостов между Европой и Азией // Мир науки, культуры, образования. 2009. Вып. № 7-1. С. 254-256.
9. Сомова Н. В. Анализ особенностей социокультурной адаптации иностранных студентов на этапе предвузовской подготовки // Теория и практика общественного развития. 2014. Вып. № 1. С. 235-238.

10. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. М., 1980.
11. Фролова О. А., Еияс Аль-Хатиб К вопросу о межличностных взаимоотношениях преподавателей и студентов (на примере Сирии и России) // Проблемы преподавания филологических дисциплин иностранным учащимся : мат-лы 4-й Междунар. науч.-метод. конф. Воронеж : Научная книга, 2016. С. 438-445.
12. Шаховский В. И. Что такое лингвистика эмоций // Мир лингвистики и коммуникации. 2008. № 10.
13. Шевелева С. И. Учет национальных особенностей студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона при обучении русскому языку как иностранному // Вестник ТГПУ. 2010. Вып. 12 (102). С. 115-118.
14. Шевелева С. И., Сивицкая Л. А. Барьеры общения на этапе предвузовской подготовки студентов из стран Азиатско-Тихоокеанского региона: социокультурный аспект // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2013. № 1. С. 209-213.
15. Экман П. Психология эмоций. Я знаю, что ты чувствуешь. СПб., 2010.

#### REFERENCES

1. Boldyrev V. E. Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii : kurs lektsiy. Priemy. Rezul'taty. M., 2009.
2. Geychenko E. I., Vasetskaya L. I., Kheylik V. D. Etnopsikhologicheskie osobennosti inostrannykh studentov i natsional'nye razlichiya ikh obrazovatel'nykh sistem // Science Rise. 2015. Vyp. № 1 (7). T. 2. S. 77-82.
3. Ereemeeva O. V. Obshchie printsipy otbora neverbal'nykh sredstv kommunikatsii v ramkakh sotsiokul'turnogo podkhoda v protsesse obucheniya inostrannomu yazyku // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2012. Vyp. № 6. S. 46-49.
4. Ereemeeva O. V. Protseess obucheniya inostrannomu yazyku: printsipy otbora neverbal'nykh sredstv kommunikatsii // Innovatsionnye proekty i programmy v obrazovanii. 2015. Vyp. № 5. S. 3-6.
5. Kovrizhkina D. G. Printsipy obucheniya inostrannykh studentov vyrazheniyu emotsiy sredstvami russkogo yazyka // Vestnik Krasnoyarskogo gos. ped. un-ta im. V. P. Astaf'eva. 2014. Vyp. № 4 (30). S. 239-241.
6. Konovalova Yu. O., Kal'kova O. K., Soleynik V. V., Pugacheva E. N. Emotsional'nyy komponent kommunikatsii i obucheniya kak problemnaya zona v praktike prepodavaniya RKI v gruppakh studentov iz stran ATR // Russkiy yazyk za rubezhom. 2013. №6.
7. Matsumoto D. Psikhologiya i kul'tura. URL: krotov.info.
8. Pilipchuk S. V. Yazyk kak instrument navedeniya mostov mezhdru Evropoy i Aziey // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2009. Vyp. № 7-1. S. 254-256.
9. Somova N. V. Analiz osobennostey sotsiokul'turnoy adaptatsii inostrannykh studentov na etape predvuzovskoy podgotovki // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. 2014. Vyp. № 1. S. 235-238.
10. Unt I. E. Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya. M., 1980.
11. Frolova O. A., Eiyas Al'-Khatib K voprosu o mezhlchnostnykh vzaimootnosheniyakh prepodavateley i studentov (na primere Sirii i Rossii) // Problemy prepodavaniya filologicheskikh distsiplin inostrannym uchashchimsya : mat-ly 4-y Mezhdunar. nauch.-metod. konf. Voronezh : Nauchnaya kniga, 2016. S. 438-445.
12. Shakhovskiy V. I. Chto takoe lingvistika emotsiy // Mir lingvistiki i kommunikatsii. 2008. № 10.
13. Sheveleva S. I. Uchet natsional'nykh osobennostey studentov iz stran Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik TGPU. 2010. Vyp. 12 (102). S. 115-118.
14. Sheveleva S. I., Sivitskaya L. A. Bar'ery obshcheniya na etape predvuzovskoy podgotovki studentov iz stran Aziatsko-Tikhookeanskogo regiona: sotsiokul'turnyy aspekt // Vestnik Buryatskogo gos. un-ta. 2013. № 1. S. 209-213.
15. Ekman P. Psikhologiya emotsiy. Ya znayu, chto ty chuvstvuesh'. SPb., 2010.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. В. Шустрова.

**Иванова Александра Павловна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48; e-mail: ivanovaalex@mail.ru

**Лаврова Ольга Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48; e-mail: olgalavrova59@mail.ru

**Толстухина Ирина Ивановна,**

старший преподаватель, кафедра русского языка как иностранного, Российский государственный университет им. А. И. Герцена; 191186, г. Санкт-Петербург, Набережная реки Мойки, д. 48; e-mail: irit\_rgpu@mail.ru

**О ВОЙНЕ БУДЕМ ПОМНИТЬ ВМЕСТЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** патриотизм; проектная деятельность; Вторая мировая война; День Победы; Китай; Россия; студенты-иностранцы; русский язык как иностранный.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена опыту проектной работы по военной тематике факультета русского языка как иностранного Российского государственного университета (РГПУ) им. А. И. Герцена. Показана эффективность реализации воспитательно-образовательного проекта «Будем помнить вместе!», направленного на формирование у студентов-иностранцев позитивного образа России как участницы войны, страны – победительницы фашизма и защитницы мира. В статье убедительно доказывается актуальность и целесообразность расширения информационного поля на тему Второй мировой войны, уточнения представлений студентов-иностранцев о конкретных событиях тяжелого военного времени и о важной роли Советского Союза в победе над фашизмом. В ходе реализации проекта был проведен целый комплекс социокультурных мероприятий, по окончании которого были отмечены такие позитивные изменения, как повышение мотивации к изучению русского языка и литературы, углубление знаний о русской истории и культуре, приобретение навыков работы в международной команде, приближение студентов к пониманию русских национальных ценностей.

**Ivanova Alexandra Pavlovna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg, Russia.

**Lavrova Olga Vladimirovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Russian as a Foreign Language, Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg, Russia.

**Tolstukhina Irina Ivanovna,**

Senior Lecturer, Department of Russian as a Foreign Language, Herzen State Pedagogical University of Russia, St.Petersburg, Russia.

**LET US REMEMBER THE WAR**

**KEYWORDS:** patriotism; project activities; World War II; Victory Day; China; Russia; foreign students; Russian as a Foreign Language.

**ABSTRACT.** The article is devoted to the experience of project work on the Second World War issues at the Faculty of Russian as a Foreign Language of the Herzen State Pedagogical University of Russia. It shows the effectiveness of the project "Let us remember!" implementation, aimed at the formation of a positive image of Russia as a country-winner of fascism and the protector of the peace among the foreign students. The article proves the relevance and practicability of expanding the information field on the subject of the Second World War, more accurate representations of specific events of the wartime and the important role of the Soviet Union in the victory over fascism for foreign students. During the project implementation there was a whole range of social and cultural events, which finally resulted in increased motivation for learning the Russian language and literature, deepening the knowledge of Russian history and culture, the acquisition of cooperating skills in an international team, the students' approach to understand Russian national values.

**Т**о или иное отношение к событиям Второй мировой войны, ее итогам прочно сопряжено с понятием культурной памяти. Она может быть «структурированной и ... помогать человеку глубоко и критически осмысливать окружающий мир, а может быть стихийной ... подменять понимание фикций информативного знания или ... мифологического убеждения» [14, с. 34].

С последним – то есть с неверными, ошибочными оценками важнейшего события XX в. приходится встречаться в работе с иностранцами. В связи с военной темой заходит речь и о патриотизме. «Патриотизм – это одна из базовых составляющих национального характера народа, выражающаяся в чувствах любви, гордости и преданности своему отечеству, его истории, культуре,

традициям, в чувстве нравственного долга его защиты», – такое определение дала в своей диссертации магистрантка второго курса факультета РКИ РГПУ им. А. И. Герцена Ли Юньхуэй [11, с. 34].

Однако, когда мы говорим с китайскими студентами об этой важной идеологической категории, необходимо иметь в виду, что понимание патриотизма в России и Китае несколько отличается. Патриотизм в России тесно связан с историческим прошлым, с гордостью за военные победы, за высокие достижения в науке и искусстве. В Китае патриотизм выражается прежде всего в идее сохранения целостности государства, для многих китайцев любовь к стране неразрывно связана, как свидетельствуют магистранты, с любовью к китайскому социализму. При этом и в России, и в Китае помнят и чтут память жертв Второй мировой войны (в России – Великой Отечественной войны). Сопоставление национального содержания этих существенных понятий, как и разных культур в целом, необходимо, так как ведет к осознанию различий, к диалогу современных пониманий культур [6, с. 12], помогает прояснить свою точку зрения.

Во Второй мировой войне советский народ главным образом боролся с нацистской Германией, китайский народ сражался с милитаристской Японией, оба народа получили мир ценой многотысячных жертв. Именно патриотизм населения является детерминантом победы в антифашистской войне. Несмотря на то что в России и в Китае День Победы отмечают в разные дни, в обеих странах эти дни имеют огромную значимость. В России цель мероприятий, посвященных Дню Победы, – обратить больше внимания на память о погибших, о ветеранах и их вклад в судьбу Родины. По словам Ли Юньхуэй, в Китае больше внимания обращается на память об истории антияпонской войны и пропаганду основных ценностей социализма. Несмотря на различие акцентов, в России и в Китае делается все, чтобы воспитать в молодых поколениях чувство патриотизма и гордости за свою страну [11].

Опыт работы с иностранцами (в том числе с китайскими студентами) показывает, что иностранная молодежь, к сожалению, плохо ориентируется в реальности военного времени в России, иногда доверяет ложной или тенденциозной трактовке событий значимого для россиян и всего мира исторического периода. Недостаточная информированность сочетается со стереотипами и высказываниями негативного характера. Встречаются у иностранных студентов искаженные представления о героях

Второй мировой войны. Многих удивляет, что в России 9 Мая – это не историческая дата, а живой праздник, почитаемый, любимый и объединяющий миллионы людей разного возраста, национальностей, убеждений, рода занятий.

Авторы данной статьи считают, что рассказывать как русским, так и иностранным молодым людям о событиях Второй мировой (Отечественной) войны, массовых проявлениях героизма обязательно нужно, но делать это не периодически и бегло, накануне очередной годовщины Победы, а продуманно и системно. В связи с этим хотелось бы поделиться опытом проектной работы по военной тематике на факультете русского языка как иностранного РГПУ им. А. И. Герцена. Проект «Будем помнить вместе!», который реализуется в течение нескольких лет, оказался эффективным инструментом, интегрирующим максимальное количество функций образовательной среды и минимизирующим ее риски [2].

Актуальная потребность в разъяснении выдающейся роли России в разгроме фашизма во Второй мировой войне, этого центрального для XX в. исторического факта, послужила причиной разработки данного воспитательно-образовательного проекта. Мы убеждены в том, что участие в подготовке к празднованию 9 Мая уточнит представления студентов-иностранцев о событиях Второй мировой войны, о роли Советского Союза в ней, приблизит студентов к пониманию русских национальных ценностей и традиций. Сегодня в российском обществе звучат призывы к сохранению исторической памяти, преемственности в культуре, укреплению традиций. В то же время некоторыми людьми понятие традиции воспринимается как косное, мешающее развитию. Преподаватели могут показать своим учащимся, что «традиция не ограничивает развитие личности, а обуславливает ее становление», является условием формирования в «собственной определенности, образующей ее уникальное бытие» [9, с. 14-15].

Проект ориентируется на направление «Межкультурный диалог», предлагаемое Министерством образования и науки РФ. Это направление нацелено на вовлечение молодежи в процесс гармонизации межнациональных отношений и межэтнической дружбы, социальную адаптацию студентов и т. п. [8; 7]. В ходе реализации проекта используются следующие формы работы: интервью, презентация, выставка, конкурс, олимпиада, фестиваль, встречи, репетиции, беседы, анкетирование, экскурсии [5]. В мероприятия проекта вовлечены все преподаватели и студенты факультета РКИ.

На первом этапе в аудитории проводятся беседы о войне. При этом важно, чтобы преподаватель имел хороший контакт со студентами, пользовался их доверием. Это подготовительная работа, которая должна дать студентам базовые знания, основную информацию: годы войны, соотношение политических сил в мире и Европе в этот период, агрессия гитлеровской Германии и зверства фашистов, мужество советских войск, положение населения в тылу, героический труд женщин, подростков во имя победы, страны-союзники, основные сражения и города-герои. В своих рассказах преподаватели делятся собственными знаниями о войне, используют материалы документальных книг, например, «Блокадной книги» Д. Гранина и А. Адамовича, кинохроники военных лет, выбирают яркие, запоминающиеся факты, типичные ситуации, говорят о поступках, судьбах замечательных, сильных, мужественных людей, способных в голоде и холоде помогать другим – они «спасались, спасая».

Особенное внимание уделяется теме блокады Ленинграда. Студенты читают на занятиях стихотворения о войне А. Ахматовой, К. Симонова, М. Дудина, Т. Гнедич, слушают военные песни, фрагменты Седьмой симфонии Д. Шостаковича, знакомятся с лексикой военной темы. Тем, кто недостаточно владеет русским языком, доступны стихи Юрия Воронова, в которых о горечи блокадного быта, о сопротивлении горожан рассказано просто, сурово, лаконично, например, «В школе», «Трое», «Скрипач», «Вода» и др. С более подготовленными студентами читаем отрывки из «Февральского дневника» О. Берггольц, сочетая историко-культурный комментарий и лексическую работу [13]. С большим интересом студенты готовят презентации по микротемам, предлагаемым преподавателем, например, «Школы Ленинграда в годы блокады», «Комсомольские бытовые отряды», «Искусство в блокадном городе», «Дорога жизни» и др. Иногда учащиеся находят свои, близкие им темы, например, «Роль плаката в годы войны».

На следующем этапе организуется посещение музеев истории города, обороны и блокады Ленинграда, Музея хлеба, выставок, посвященных победе над фашизмом, проводятся экскурсии по местам боевой славы, по Дороге жизни, встречи с ветеранами. Студентам важно увидеть реалии, связанные с войной: предметы, увиденные не на фотографии, а воочию, помогают создать в воображении более точную картину страдающего, но не сдающегося города. Например, в Румянцевском музее студентам запомнились комната жителя блокадного

города, реконструкция бомбоубежища, кусочек хлеба на весах, отмерявших «125 блокадных грамм с огнем и смертью пополам», печка-буржуйка, коптилки и, конечно, дневник Тани Савичевой. Последующие беседы-обсуждения показывают, какое сильное впечатление производят на иностранных учащихся подобные экскурсии. Больше всего, конечно, наших учеников задела судьба детей, подростков в эти годы. Вот строки одного сочинения: «Детьми считались те, кто не достиг двенадцати лет. 13 лет – и ты уже взрослый, представляешь? ... И во время блокады отмечали Новый год для детей. Были и конфеты, и мандарины. Как трогательно узнать, что ленинградцы заботились о детях».

Итогом этой работы было обсуждение вопроса «Что помогло ленинградцам выстоять в тяжелейших условиях голода, холода, бомбежек?». Среди высказанных студентами мнений были такие: «понимание, что стойкость города имеет военное значение, оттягивает силы фашистов от Москвы», «сознание, что Ленинград – крупнейший центр русской культуры, его нельзя отдать», «гордость и чувство достоинства». Хорошее понимание темы блокады, героической судьбы города подтвердили позже студенты в своих письменных работах. Вот примеры из них: «Ленинградцы спаслись благодаря их мужеству, настойчивости, братству и любви к родному городу», «Ленинградцы жили только волей и надеждой. Они не сдавались. Героизм и мужество в защите Родины проявляли не некоторые лица, а весь народ. Все дружно поддерживали город. Трудности соединяли людей», «Я как иностранный студент стал лучше понимать блокаду Ленинграда. Я глубоко понял, почему Санкт-Петербург – героический, культурный, великий город – никогда не был завоеван. Умерло более 680 тысяч ленинградцев (цифра в музее). Дома понесли ущерб, был долгий и лютый мороз, голод, грозные звуки самолетов, сигналы тревоги. Все, все эти трудности вокруг ленинградцев, но они не понимали, что такое покориться, что такое отказаться от своего города! Мужчины пошли на битву, женщины помогали заводам работать, дети продолжали учиться. Школы работали! Театры работали! Заводы работали! На лицах ленинградцев, кроме огорчений, видна стойкость, твердая уверенность, что отстают свой город. Нет! Ленинградцы не дали фашистам изменить свою историю. Крепко держали они город в своих руках».

Параллельно проводится индивидуальная и групповая работа со студентами, желающими принять участие в общеуниверситетских и городских конкурсах чтецов, певцов на тему войны. Задачи преподавателя на данном этапе – помочь выступающим глубже проникнуть в содержание стихотворения, песни, постичь их смысл.

Очень интересной и полезной для всех участников частью проекта является сбор материалов о Великой Отечественной войне (текстов, фотографий, документов, наград, рассказов-воспоминаний и т. п.) через интервью с преподавателями своего факультета на тему «Что лично для Вас, для Вашей семьи значит День Победы?». Интервью проводят студенты старших курсов и магистранты. У преподавателей их обращение вызывает искренний отклик. Они отвечают на вопросы магистрантов-журналистов, показывают памятные реликвии военного времени: документы, письма, фотографии, награды. В каждой семье – своя история, которая входит в историю поколения, в историю всего народа. Интервьюруемые дают схожие ответы, т. к. выражают общую позицию: война – это большое горе, невообразимо трудное время, поэтому самое важное – сохранить мир. Однако важно, что преподаватели приводят конкретные примеры из жизни своей семьи, это звучит особенно убедительно, производит большее впечатление, чем примеры из книг или лекции. Каждое интервью становится для студентов-иностранцев маленьким открытием, которое помогает сформировать более адекватное представление о событиях недавней истории. Вот примеры текстов интервью, которые брали магистранты 1-го курса факультета РКИ.

Ма Сюе и Ли Циня (М.) – И. И. Толстухина (И. И.).

*М.: Как война отразилась на Вашей семье?*

И. И.: Моя мама пережила блокаду. Те времена были очень тяжелыми, зимой отопление не работало, было очень холодно, мама потеряла здоровье, с тех пор у нее были больные легкие. Папа был партизаном. То, что пережили мои родители, закалило их характер, они не боялись трудностей.

*М.: Какие события Вам особенно запомнились?*

И. И.: Больше всего и во время войны, и после нее мне запомнилось то, что я очень хотела есть. В начале войны мне было 2 года, в конце исполнилось 6 лет. Тогда я жила с бабушкой и тетей в городе Киров. Там тоже был страшный голод. Моя тетя придумала игру, где за каждое правильно прочитанное в газете слово она мне и брату дава-

ла по блинчику, из очисток картофеля. И я очень быстро научилась читать не потому, что была умная, а потому, что очень хотелось есть и побольше получать блинчики. Мне было тогда четыре года. Еще я помню, как мама приехала в Киров из Ленинграда. Ее, едва живую, вывезли по озеру Ладога. И вот она привезла мне маленький кусочек сахара. А я не знала, что это такое. Мама сказала: «Ешь, это сладкое». Но я боялась. И еще она мне дала кусок белой булки: «Это вкусный хлеб». Я сказала: «Неправда, хлеб черный, не буду это есть». В 1944 г. полностью сняли блокаду. И наша семья вернулась в Ленинград. Война еще не закончилась. Очень много зданий было разрушено. И вот в мае 1945 года мы услышали по радио: «Победа!». Все поспешили на улицу. И пошли на берег Невы, чтобы посмотреть на победный салют. Все плакали, не стесняясь, ведь в каждой семье были погибшие. Это был трудный праздник.

*М.: Какой была жизнь людей во время войны? После войны?*

И. И.: Во время войны очень много работали. И мало отдыхали. А после войны начались очереди за продуктами. Выдавали по карточкам крупу, муку, макароны, сахар, яички. И люди стояли в долгой очереди в магазин. Все мое детство прошло в очереди. После школы я занимала очередь, потом приходила мама и иногда лишь через несколько часов мы получали продукты. Стоять в очереди было трудно и скучно. И я учила уроки или читала книжки... Вот так я прочитала очень много книг.

*М.: Как Вы считаете, надо ли рассказывать молодежи о войне?*

И. И. Конечно, нужно. Но рассказывать просто, простые случаи.

Ван Шияо (В.) и Чжу Линь – О. В. Лаврова (О. В.).

*В.: Скажите пожалуйста, есть ли в вашем семейном архиве истории об участии членов вашей семьи в войне?*

О. В.: В каждой семье есть такие истории, ведь война вошла в каждый дом. В моей семье воевали 3 человека – два дяди и дедушка. К сожалению, дедушка погиб на фронте. Мы много лет не знали ничего о том, как и где это произошло. У нас не осталось даже его фотографии. Но недавно я узнала подробности о его подвиге и гибели.

*В.: Как вы нашли эту информацию о дедушке?*

О. В.: Три года назад я зашла на один из поисковых сайтов и, к моей великой радости, обнаружила документы и сведения о том, где погиб мой дедушка. Это случилось в 1943 г. на Курской дуге. Мы, русские, хорошо знаем, что значит Курская битва – ве-

личайшее танковое сражение, которое ко- ренным образом изменило ход войны.

В.: *Вы узнали, где он похоронен?*

О. В.: Да, его похоронили в братской могиле вместе с другими солдатами-танкистами в Белгородской области, недалеко от его родного села. Тогда я решила, что обязательно поеду на это место, чтобы поклониться его праху и сказать слова благодарности за его подвиг.

В.: *Что вы почувствовали, когда наконец исполнили свое желание?*

О. В.: Этим летом я съездила на его могилу. Трудно описать словами мое волнение: и радость, и боль. В центре парка я увидела в цветах и в венках танк на постаменте, справа и слева от него – две скульптуры: солдат с опущенным венком Славы в знак скорби и вдову с ребенком. Перед памятником горел вечный огонь, а у входа в этот мемориал я увидела табличку: «Куда б ни шел, ни ехал ты, Ты здесь остановись, могиле этой дорогой всем сердцем поклонись». Когда я подошла к мемориальной доске и увидела среди других героев фамилию дедушки, я поняла, что сделала важное дело своей жизни.

В.: *Как вы думаете, надо ли помнить о войне сегодняшней молодежи?*

О. В.: Конечно надо, чтобы этот ужас больше никогда не повторился. И вообще нужно хорошо знать историю своей семьи как часть истории страны. Поэтому чаще спрашивайте у своих родных и близких, бабушек, дедушек об их жизни, пока не поздно.

Ма Сюе и Ли Циня (М.) – А. П. Иванова (А. П.).

М.: *Правда ли, что День Победы в России до сих пор живой праздник?*

А. П.: Действительно, так. И даже для молодежи, и для детей, и для людей среднего возраста, и, конечно, для пожилых людей. Это праздник, который объединяет всех россиян.

М.: *Как вы думаете, почему вражеские войска не могли захватить Ленинград? Ведь во время войны армия Германии была очень сильной.*

А. П.: Согласна с вами. Армия Германии была очень сильной. И планы у Гитлера были хорошо продуманы. Но, по моему мнению, Ленинграду помогла выстоять духовная сила, сила русского народа. Во-первых, фашисты пришли не на свою землю. Для россиян это была Родина, их родная страна. Это придавало им сил. Во-вторых, сказался русский характер – сильный, верный, гордый. Люди, пережившие блокаду, говорят, что им помогали передачи по радио, голос Ольги Берггольц, музыка, воспоминания, желание спасти близких, а также понимание, что «если не мы, то никто».

М.: *Нужно ли сегодня воспитывать молодежь так, чтобы она помнила эту историю? Если нужно, что для этого лучше делать?*

А. П.: Обязательно нужно воспитывать в молодежи уважение к событиям тех лет, нельзя, чтобы молодое поколение забывало страшные уроки войны. То, что мы с вами делаем, и помогает понять историю, узнать больше о реальности тех лет как русским, так и иностранным студентам.

Деятельность учащихся в качестве интервьюеров важна не только для историко-культурного обогащения личности, но и для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Организация этого вида деятельности студентов опирается на мотивационно-эмоциональную сферу психики учащихся, стимулируя их коммуникативную активность [4, с. 59, 232]. Овладение этой компетентностью влияет на учебную успешность, является важной составляющей их будущего профессионального статуса, и потому ее развитие – актуальная задача образовательного процесса [1, с. 157].

Непосредственно перед праздником 9 Мая организуется традиционный концерт, который готовят студенты разных курсов. Показывая свои достижения, студенты тем самым передают свое понимание Победы. Некоторые из наших студентов вместе с преподавателями участвуют в шествии Бессмертного полка. На протяжении нескольких лет учебы в Петербурге на глазах студентов сформировалось это новое начинание в духе национальной культурно-исторической традиции – ценностного отношения к наследию. Всенародная память о прошедших войну выразилась в ежегодном «воспроизведении позитивно оцениваемого способа жизнестроительства» [9, с. 142].

Завершающим этапом работы над проектом можно считать прочтение со старшекурсниками рассказа А. Платонова «Возвращение». На этом этапе работы затрагиваем нравственные, психологические аспекты темы. Рассказ выдающегося писателя – вершинное произведение русской прозы, он посвящен тяжелым последствиям войны, тому, как война деформировала характеры, ранила души детей и взрослых, подвергала испытаниям крепость семейных отношений. Написание сочинений на историко-литературную тему помогает решить проблему баланса между знаниями, памятью, развитием творческого потенциала и способов мышления [15, с. 120]. Вот пример сочинения студентки 4 курса факультета РКИ Син Сяоян, написанного в рамках проекта.

*«Два возвращения капитана Иванова (по рассказу А. Платонова)»*



*Первое возвращение произошло, когда Иванов убывал из армии по демобилизации, он возвращался домой. Второе возвращение – это изменение сознания Иванова, возвращение домой его сердца, которое изменилось за несколько лет, ведь все люди изменяются. Его сын уже стал подростком, он ведет себя как хозяин семьи, он хорошо заботится о своих родных. Дочь такая милая, жена, хотя, может быть, и сделала что-то не так, но все равно она мать его детей и в ее душе всегда живет только один Иванов.*

*Иванов воин, он хорошо знает войну. Когда он увидел после долгого отсутствия своих детей, жену, наверно, они оказались для него не те, каких он раньше помнил. Если человек привык к одной жизни, он не может сразу приспособиться к новой. Ему нужно для этого время. Сначала они друг друга не понимают.*

*После ссоры с женой Иванов много думает, он хочет уехать из этого дома. Но когда он увидел двух бегущих за поездом детей, как они оба упали, поднялись и опять побежали вперед, я думаю, он обязательно подумал о своих детях. В этот момент он уже испытывает стыд и винит себя. Он понял свои обязанности, свою ответственность, он уже знал, что дети и жена нуждаются в его любви, что им нужна целая семья. А ему самому тоже нужны они. Любовь коротка, мгновенна, прекрасна, но семья, родные – навсегда. Мне кажется, Иванов будет хорошим отцом и мужем».*

Отзывы студентов и магистрантов, полученные в ходе реализации проекта, говорят о том, что они узнают лучше военные

страницы российской и мировой истории, сопереживают рассказчикам в ходе интервью, запоминают факты, извлеченные из семейных архивов, и эмоционально, с удивительной точностью готовы пересказать услышанное на экскурсиях на заключительном занятии по теме «Великая Отечественная война». Все собранные материалы, фотографии, тексты бесед оформляются студентами в форме выставки, посвященной Победе над фашистской Германией, а также в виде презентаций, представленных на сайте. Современная социально-культурная ситуация требует выделения в воспитательном процессе ряда актуальных задач (их еще именуют миссиями): воспитание для спасения мира, для спасения человеческой культуры, для «практической деятельности, направленной на познание, освоение и преобразование мира», для развития творческого начала [5, с. 140]. Думается, описанный проект способствует выполнению всех этих миссий, и этим обусловлена его эффективность. Его осуществление развивает личность наших учеников, их социально ценные качества, способствует восхождению к инокультурному национальному наследию.

Реализация идеи личностно ориентированного подхода в современном образовательном процессе напрямую связана с проблемой формирования образовательной среды как вуза в целом, так и отдельной кафедры в частности. Образовательная среда выступает в качестве значимого фактора развития личности, так как способствует удовлетворению потребностей в обучении и включению образования в структуру ценностных ориентаций личности [2].

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агафонова И. Н. О коммуникативной компетенции учащегося как проблеме психологического сопровождения образовательного процесса // Актуальные проблемы современного образования : учеб. пособие по академическому надпредметному модулю. СПб. : СПБАППО, 2008.
2. Арендачук И. В. Образовательная среда вуза как фактор психолого-педагогических рисков. URL: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/arendachuk.pdf>.
3. Аркадьева Т. Г., Кузьмина И. Е., Шарри Т. Г. Ценностные основания в профессиональной адаптации студентов-иностранцев к обучению в российском вузе // Человек и образование. 2012. № 2. С. 120-125.
4. Бальхина Т. М. Структура и содержание российского филологического образования. Методологические проблемы обучения русскому языку : науч. издание. М. : МГУП, 2000.
5. Барышников Е. Н., Нагавкина Л. С. Становление воспитательной среды системы образовательного учреждения // Актуальные проблемы современного образования : учеб. пособие по академическому надпредметному модулю. СПб. : СПБАППО, 2008.
6. Библер В. С. Предисловие // Ученые записки Московского культурологического лицея № 1310. Серия: теория, история философия культуры. 1998. Вып. 3.
7. Владимирова С. С., Вологова Т. С., Иванова А. П. Проектирование образовательной среды кафедры русского языка как иностранного как условие для реализации учебных, научных и творческих возможностей иностранных студентов // Научное мнение. Сер. Педагогические, психологические и философские науки. 2016. № 4-5. С. 92-99.
8. Воспитание гражданина-патриота в вузе : метод. рекомендации / под ред. проф. Р. У. Богдановой. СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2015.
9. Захарченко М. В. Традиции в истории: опыт типологической интерпретации : монография. СПб. : СПБГУМП, 2002.
10. Захарченко М. В. Культура и образование в перспективе тадиции. Традиция как предмет теоретического осмысления : монография. СПб. : СПБАППО, 2007.

11. Ли Юньхуэй Отражение идей патриотизма в России и Китае: сравнительный аспект // Международная коммуникация в науке, культуре и образовании : сб. науч. ст. IX Междунар. студ. науч.-практ. конф., 19 апр. 2016 г. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 34-38
12. Проекты и методические разработки воспитательной деятельности в вузе : учеб.-метод. пособие Вып. 1 / под ред. проф. Р. У. Богдановой. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2013.
13. Толстухина И. И. О. Ф. Берггольц. «Февральский дневник» (методическая разработка) // В мире русской поэзии : учеб. пособие по обучению анализу поэтического текста. СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2016. С. 109-117.
14. Федоров С. В. Стратегия и тактика формирования культурной памяти учащихся в системе гуманитарного образования : монография. СПб. : СПбАППО, 2009.
15. Шкуропатская Г. В. Описание опыта научно-методической работы учителя истории по теме «Влияние новых технологий на творческое развитие личности учащихся при изучении истории в процессе гуманизации образования // Петербургские педагоги в Приоритетном национальном проекте «Образование»: достижения и проблемы. СПб. : СПбАППО, 2008.

#### REFERENCES

1. Agafonova I. N. O kommunikativnoy kompetentsii uchashchegosya kak probleme psikhologicheskogo so-provozhdeniya obrazovatel'nogo protsessa // Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya : ucheb. posobie po akademicheskomu nadpredmetnomu modulyu. SPb. : SPbAPPO, 2008.
2. Arendachuk I. V. Obrazovatel'naya sreda vuza kak faktor psikhologo-pedagogicheskikh riskov. URL: <http://www.sgu.ru/sites/default/files/textdocsfiles/2013/07/15/arendachuk.pdf>.
3. Arkad'eva T. G., Kuz'mina I. E., Sharri T. G. Tsennostnye osnovaniya v professional'noy adaptatsii studentov-inostrantsev k obucheniyu v rossiyskom vuze // Chelovek i obrazovanie. 2012. № 2. S. 120-125.
4. Balykhina T. M. Struktura i sodержание rossiyskogo filologicheskogo obrazovaniya. Metodologicheskie problemy obucheniya russkomu yazyku : nauch. izdanie. M. : MGUP, 2000.
5. Baryshnikov E. N., Nagavkina L. S. Stanovlenie vospitatel'noy sredy sistemy obrazovatel'nogo uchrezhdeniya // Aktual'nye problemy sovremennogo obrazovaniya : ucheb. posobie po akademicheskomu nadpredmetnomu modulyu. SPb. : SPbAPPO, 2008.
6. Bibler V. S. Predislovie // Uchenye zapiski Moskovskogo kul'turologicheskogo litseya № 1310. Seriya: teoriya, istoriya filosofiya kul'tury. 1998. Vyp. 3.
7. Vladimirova S. S., Vologova T. S., Ivanova A. P. Proektirovanie obrazovatel'noy sredy kafedry russkogo yazyka kak inostrannogo kak uslovie dlya realizatsii uchebnykh, nauchnykh i tvorcheskikh vozmozhnostey inostrannykh studentov // Nauchnoe mnenie. Ser. Pedagogicheskie, psikhologicheskie i filosofskie nauki. 2016. № 4-5. S. 92-99.
8. Vospitanie grazhdanina-patriota v vuze : metod. rekomendatsii / pod red. prof. R. U. Bogdanovoy. SPb. : Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2015.
9. Zakharchenko M. V. Traditsii v istorii: opyt tipologicheskoy interpretatsii : monografiya. SPb. : SPbGUMP, 2002.
10. Zakharchenko M. V. Kul'tura i obrazovanie v perspektive taditsii. Traditsiya kak predmet teoreticheskogo osmysleniya : monografiya. SPb. : SPbAPPO, 2007.
11. Li Yun'khuey Otrazhenie idey patriotizma v Rossii i Kitae: sravnitel'nyy aspekt // Mezhdunarodnaya kommunikatsiya v nauke, kul'ture i obrazovanii : sb. nauch. st. IX Mezhdunar. stud. nauch.-prakt. конф., 19 apr. 2016 g. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2016. S. 34-38
12. Proekty i metodicheskie razrabotki vospitatel'noy deyatel'nosti v vuze : ucheb.-metod. posobie Vyp. 1 / pod red. prof. R. U. Bogdanovoy. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2013.
13. Tolstukhina I. I. O. F. Berggol'ts. «Fevral'skiy dnevnik» (metodicheskaya razrabotka) // V mire russkoy poezii : ucheb. posobie po obucheniyu analizu poeticheskogo teksta. SPb. : RGPU im. A. I. Gertsena, 2016. S. 109-117.
14. Fedorov S. V. Strategiya i taktika formirovaniya kul'turnoy pamyati uchashchikhsya v sisteme gumanitarnogo obrazovaniya : monografiya. SPb. : SPbAPPO, 2009.
15. Shkuropatskaya G. V. Opisanie opyta nauchno-metodicheskoy raboty uchitelya istorii po teme «Vliyaniye novykh tekhnologiy na tvorcheskoe razvitiye lichnosti uchashchikhsya pri izuchenii istorii v protsesse gumanizatsii obrazovaniya // Peterburgskie pedagogi v Prioritetnom natsional'nom proekte «Obrazovaniye»: dostizheniya i problemy. SPb. : SPbAPPO, 2008.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Т. Г. Аркадьева.

УДК 821.161.1-311.6:791.43-2(510)  
ББК ШЗЗ(2Рлс=Рус)63-8.44+Щ374.3(5Кит)6-7

ГСНТИ 13.11.44

Код ВАК 13.00.02

### **Карпеченкова Юлия Геннадьевна,**

кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка, Военная академия Войсковой противоздушной обороны (Вооруженных Сил Российской Федерации); 214027 г. Смоленск, ул. Котовского, д. 2; e-mail: karpechenkovayu@mail.ru

#### **ЭКРАНИЗАЦИЯ ПРОИЗВЕДЕНИЙ РОССИЙСКОЙ ВОЕННОЙ КЛАССИКИ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ МЕЖКУЛЬТУРНЫХ СВЯЗЕЙ РОССИИ И КИТАЯ (НА ПРИМЕРЕ ПОВЕСТИ Б. Л. ВАСИЛЬЕВА «А ЗОРИ ЗДЕСЬ ТИХИЕ...»)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** межкультурные отношения; Борис Львович Васильев; военная проза; кинематограф; Россия; Китай.

**АННОТАЦИЯ.** Творчество представителей российского литературного сообщества, обращающихся в своих произведениях к историческим и военным реалиям, способствует знакомству с событиями, имеющими важное значение в развитии страны, а также популяризации российской национальной культуры в ее многогранных проявлениях. Литература и искусство России – поэзия и проза, изобразительное искусство, музыка, театр, кинематограф – неизменно получают высокую оценку в соседнем дружественном Китае. Китайский народ постоянно проявляет интерес к произведениям российской литературы и искусства, многие из которых приобрели статус культовых. Писатель-фронтовик Борис Львович Васильев своим творчеством внес весомый вклад в развитие межкультурного пространства Россия – Китай, создав одну из связующих нитей. По мотивам его повести «А зори здесь тихие...» Центральным телевидением КНР был снят двадцатисерийный художественный фильм к 60-й годовщине победы советского народа в Великой Отечественной войне (1941 – 1945 гг.) по заказу высшего руководства КНР. Жертвенность девушек и молодых женщин, предназначенных природой для продолжения рода, но отдавших свою жизнь за отечество, является высшим проявлением любви к Родине в китайской традиции. Администрация провинции Хэйлунцзян превратила съемочную площадку данного телесериала в одну из достопримечательностей. В настоящее время «Русская деревня» – это китайско-российский парк национальных традиций, который имеет военную и историческую ценность, соединяя прошлое и настоящее, культурное пространство России и Китая, в связи с чем вклад российского писателя Бориса Львовича Васильева в межкультурные отношения двух великих государств представляется значительным.

### **Karpechenkova Yuliya Gennad'evna,**

Candidate of Pedagogy, Senior Lecturer of Chair of Russian Language, Military Academy of Army Air Defense (Armed Forces of the Russian Federation), Smolensk, Russia.

#### **SCREEN ADAPTATIONS OF THE WORKS OF CLASSIC RUSSIAN WAR LITERATURE AS A STIMULUS OF INTERCULTURAL RELATIONSHIPS BETWEEN RUSSIA AND CHINA (ON THE EXAMPLE OF THE NOVEL BY B. L. VASILYEV "THE DAWNS HERE ARE QUIET...")**

**KEYWORDS:** intercultural relations; Boris Vasilyev; war prose; cinema; Russia; China.

**ABSTRACT.** Creativity of representatives of the literary community, referring in their works to historical and war realities, promotes acquaintance with the events of importance in the national history and facilitates Russian culture popularization. Russian literature and art – poetry and prose, art, music, theater, cinema – have consistently received high estimation in the neighboring friendly China. Chinese people have always been interested in many works from various fields of art, many of which have acquired a cult status. The writer-soldier Boris Vasilyev made a significant contribution to the development of the intercultural space of Russia and China with his creative activity, thus connecting the two countries. The Central Television of China released a 20-part serial "The Dawns Here Are Quiet" based on his novel to the 60-th anniversary of the Victory of the Soviet people in the Great Patriotic War as a government assignment. Sacrifice of girls and young women, who were designed by nature for procreation, but gave their lives for their country, is the highest manifestation of patriotism in Chinese tradition. The Administration of Heilongjiang Province transformed the set of the television series into a place of interest. At present, "The Russian village" is a Chinese-Russian park of national traditions, which has a military and historical value, connecting the past and the present, the cultural space of Russia and China; and therefore the contribution of the Russian writer Boris Vasilyev in cross-cultural relations between the two great nations seems invaluable.

**В**опрос международных отношений всегда являлся одним из ведущих в политике любой страны. Грамотная коммуникация и взаимодействие с членами различных национальных сообществ в условиях динамичного развития XXI в. немыслимы без знания межкультурных реалий и

национальных особенностей. В новой среде поликультурного взаимодействия повышается уровень межкультурной компетенции представителей различных национальностей, снимаются трудности в межличностном и межкультурном общении.

Интерес иностранных представителей

к российскому искусству и культуре поднимает имидж России в глазах иностранных государств, повышает авторитет русского языка как средства межкультурного взаимодействия. В связи с этим отметим, что творчество советских и российских деятелей культуры и искусства дает возможность познакомиться с национальными культурными и ментальными особенностями России, и это часто диктуется историческими факторами.

Геополитические реалии исторически сложившегося соседства России и Китая с давних времен способствовали установлению дипломатических, торгово-экономических и культурных связей между двумя державами, что содействовало обоюдному благоприятному духовному взаимообогащению в процессе развития. В XXI столетии активное взаимодействие двух крупнейших государств способствует созданию новых моделей культурного сотрудничества с одновременным сохранением специфики сложившихся национальных традиций. Двусторонние российско-китайские добрососедские отношения развиваются в настоящий период стремительно и плодотворно во многих областях – политике, экономике, образовании, культуре и туризме.

Создаваемые десятилетиями многосторонние связи между двумя странами формируют целые поколения, которым открываются культурные пространства двух сверхдержав, а также возможности создания единой поликультурной среды. Благодаря стратегическому и дипломатическому взаимодействию стран культурное сотрудничество приобретает устойчивый характер: в 2002 г. в России был открыт первый Центр китайской культуры; в 2006 г. в Китае прошел Год России, а в 2007 г. в России – Год Китая; в октябре 2008 г. в Московском государственном университете официально был открыт Институт Конфуция, созданный на основе сотрудничества между МГУ и Пекинским университетом; Фондом развития сотрудничества с Китаем совместно с РИА «Новости» был организован Российский информационный центр в Пекине; в 2009 г. был создан культурный центр «Тройка» и открыта деревня «Тройка» в китайском городе Суйфэньхэ; в 2010 г. в Москве открыли Китайский культурный центр и в Пекине – Российский культурный центр и др. [7, с. 80-82; 18, с. 79-81].

В течение многих прошлых лет и в настоящее время организуются культурные, в том числе образовательные, обмены и проводится множество совместных, ставших традиционными, мероприятий, имеющих международный статус и проходящих под флагом интернациональной дружбы на высоком научном, культурном и языковом

уровнях, – таких как фестивали, конкурсы, торжества, приуроченные к празднованию исторических дат, молодежные обмены, мультимедийные программы по изучению русского и китайского языков, годы туризма, выставки и проекты, организации общин, секций, клубов, заседания круглых столов, семинары и т. д. [2, с. 117-118]. Комплексы мероприятий способствуют обогащению культур и добрососедству. Так, в сентябре 2014 г. в Приморье проводились съемки китайскими кинематографистами фильма «Старый солдат» с участием российских актеров в соответствии с реализацией совместной социокультурной программы. В Амурской областной универсальной библиотеке г. Благовещенска ряд мероприятий постоянно осуществляется в рамках российско-китайского культурного взаимодействия: организуются встречи деятелей культуры, науки и образования, функционируют книжные выставки, проводятся телемосты, праздничные мероприятия. В ноябре 2015 г. в рамках двухстороннего культурного содружества в Шанхае прошел форум молодых российских и китайских писателей, на котором обсуждались актуальные вопросы современной литературы России и Китая [11, с. 6; 21, с. 170-176].

В Китайской Народной Республике высоко ценят традиции российской культуры, в том числе различные виды искусства и произведения литературной классики. Многие произведения литературы и искусства приобрели здесь статус культовых, вошли в учебные программы. Одним из ярких проявлений такого интереса стал процесс экранизации литературных художественных произведений российских и советских авторов. Показателен в этом направлении фильм «А зори здесь тихие...», снятый китайскими кинематографистами по одноименной повести классика современной русской художественной литературы Бориса Львовича Васильева. Биография Б. Л. Васильева, ушедшего на войну с фашистскими оккупантами несовершеннолетним, его повесть о самопожертвовании юных героинь ради победы над врагом привлекли внимание в стране, где идея служения народу и готовности отдать жизнь – образец высокого идеала нравственных ценностей [12; 19].

Известный в России и зарубежных странах писатель-фронтовик Борис Львович Васильев своим творчеством создал связующую нить между культурным пространством России и Китая, военными 40-ми, а также 70, 90 и 2000-ми годами. Сюных лет познавший тяготы военного времени, он был ответственен за судьбу страны и образы своих литературных героев находил в жизненных реалиях.

Жизнь Б. Л. Васильева (21.05.1924 – 11.03.2013), прозаика, драматурга, сценариста, уложились в долгих 89 лет двух столетий, потому он был и свидетелем, и участником многих государственно-политических событий XX столетия и первых десятилетий XXI в. Родился Б. Л. Васильев в г. Смоленске в 1924 г. С первых дней Великой Отечественной войны в 1941 г. он ушел на фронт добровольцем, не окончив среднюю школу, после 9-го класса, в составе истребительного комсомольского батальона, воевал под Смоленском. Покинул действующую армию в 1943 г. после тяжелой контузии, позднее окончил Военную академию бронетанковых и механизированных войск, служил военным инженером-испытателем на Урале [3, с. 133-134].

Борис Васильев дебютировал как драматург – ранние пьесы «Офицер», «Стучите и откроется», «Отчизна моя Россия» относятся к 50-60-м гг. Был автором сценариев к фильмам «Очередной рейс», «Сержанты», «Длинный день». Писатель пробует свои силы и как прозаик, многократно обращается к военной тематике – «Самый последний день», «Неопалимая купина», «В списках не значился», «Завтра была война». Широкую известность принесла повесть «А зори здесь тихие...», опубликованная в журнале «Юность» (1969). Для Б. Васильева как художника слова характерны острота сюжетов и экстремальные ситуации, нередко трагичные и даже жестокие, когда герои его произведений становятся перед выбором – «Не стреляйте в белых лебедях», «Гибель богинь», «Глухомань» и др. Перу Б. Л. Васильева принадлежат многие исторические и автобиографические произведения: «Были и небыли», «Утоли моя печали», «Летят мои кони», «Вещий Олег», «Князь Святослав», «Александр Невский» и др. Он автор многих публицистических статей, в которых поднимались актуальные проблемы общегосударственного значения. Б. Л. Васильев удостоен многих премий – Ленинского комсомола, золотой медали им. А. Довженко, им. К. М. Симонова, им. А. Д. Сахарова, Президента РФ, «Ники», Почетный гражданин города Смоленска [16, с. 260-261].

Повесть «А зори здесь тихие...» постоянно привлекала внимание кинематографистов и театральных деятелей, не только в России, но и зарубежных странах. Яркая и трагическая судьба пяти молодых девушек-зенитчиц и их командира основана на реальном эпизоде периода войны. Гибель незнакомых юных участниц военных событий воспринималась через собственную боль и переживание. По сценарию произведения сделано несколько театральных постановок

в Москве, Петербурге, Омске и других городах. В Большом театре К. Молчановым была поставлена опера. Художественный фильм «А зори здесь тихие» был снят режиссером С. И. Росточкин в 1972 г. и стал лидером кинопроката в СССР, считается одной из лучших кинокартин о Великой Отечественной войне. В 2015 г. к 70-летию Победы российские кинематографисты вновь обратились к легендарной повести, создав новую кинокартину [8; 9].

Фильм «А зори здесь тихие» также стал одним из самых популярных и любимых в КНР, в начале 90-х гг. его транслировали по многим местным каналам, а повесть и ныне является обязательной для изучения в школьной программе по зарубежной литературе, так же, как и книга Н. А. Островского «Как закалялась сталь».

Китайский преподаватель Ба Ляньюн пишет: «Сейчас нет патриотизма почти ни у кого, а тогда люди шли в бой, на смерть с лозунгами «За Родину!». Я китаянка и не знаю войну между Россией и Германией, не знаю трудной и тяжелой жизни в то время, но, прочитав повесть, я узнала, что такое холод и голод, как людям было тяжело жить. Ведь в годы войны не было обуви, еды, над головой русских людей нависло тяжелое испытание, им приходилось преодолевать все эти трудности и победить фашистов. Людям не нужна война, а нужен мир. Мирная жизнь нуждается в том, чтобы зори были тихие!» [17, с. 367].

В китайской традиции существует незыблемый приоритет сильного государства над человеком. Жертвенность девушек и молодых женщин, предназначенных природой для продолжения рода, но отдавших свою жизнь за отечество, является высшим проявлением любви к родине. Китайские студенты после просмотра кинокартины отметили в героях фильма такие качества, как нравственная красота, самопожертвование, готовность к подвигу.

По заказу высшего руководства к 60-й годовщине победы советского народа в Великой Отечественной войне Центральным телевидением КНР был снят двадцатисерийный сериал «А зори здесь тихие». Выбор для экранизации именно этого произведения был не случаен. «Во-первых, китайские зрители привыкли к подобному формату телесериалов, во-вторых, в этой повести много мест, которые можно развернуть, докрутить, – говорит режиссер Мао Вынин. – По крайней мере, Борис Васильев не против этого» [17, с. 374].

Начиная с 2002 г. Отдел кинематографии многократно обращался за пояснениями к автору романа, 81-летнему Борису Васильеву. Китайские создатели приобре-

ли права на экранизацию. Однако создание из повести, объемом в 70 тыс. слов, 19-серийного телепроекта потребовало некоторого сюжетного дополнения. Поэтому генеральный продюсер телесериала Вэй Пин и автор сценария Лан Юнь специально ездили в Москву показать проект сценария Б. Васильеву, узнать его мнение. Накануне съемок директор картины Цзя Сяочэнь и другие члены съемочной группы отправились в Москву к Б. Л. Васильеву, где подробно изложили ему сценарий. Съемочная группа получила горячую поддержку со стороны автора. Он был взволнован и счастлив: «Прошло так много времени, никак я уж не думал, что вы решите снимать мою повесть. Будьте спокойны, когда вы приедете снимать меня, я буду в отличной форме!» [17, с. 370]. В пригороде столицы, в Солнечногорске, на даче у Бориса Васильева автор повести сыграл роль самого себя, где писатель-фронтовик вспоминает события тех лет.

Подготовка к съемкам этого телесериала началась в канун традиционного китайского праздника Весны 2003 г., а окончательный монтаж фильма был завершен в апреле 2005 г. Выход на экран этого телесериала накануне двух знаменательных юбилеев – 60-летия победы над фашизмом во Второй мировой войне и 60-летия победы китайского народа в антияпонской войне был особенным зрелищем, вызвал новую волну интереса китайских зрителей к революционной романтике и героизму военных лет.

Вэй Пин, генеральный продюсер сериала, говорил: «Мы знаем, насколько для россиян памятен этот день, и это можно считать подарком к юбилею Победы. Мы хотим, чтобы китайская молодежь узнала, как русские шли к этой победе и какие жертвы перенесли ради нее» [17, с. 375].

Съемки проходили в рамках российско-китайского проекта в провинции Хэйлунцзян, вблизи города Хэйхэ, более двух лет. Главные роли сериала были отданы московским актерам: Андрею Соколову, Александру Теряевой, Дарье Симоненко, Людмиле Колесниковой, Елене Мальцевой, Снежане Гладневой. В эпизодах и массовке были задействованы несколько десятков благовещенцев – актеров театра кукол и Амурского драматического, студентов училища культуры. Режиссер картины Мао Вынин высоко оценил мастерство и талант российских артистов, которые, по его словам, «работали очень самоотверженно и упорно». Общаться с ними режиссеру помогали шесть переводчиков.

В течение полугода шел монтаж отснятого материала. Для российского проката сериал сократили до 12 серий. В марте в Пе-

кине прошла презентация картины. Только в мае 2005 г. сериал посмотрели более 400 млн. зрителей. Авторы сериала были уверены в его успехе.

Китайские сценаристы значительно расширили сюжет повести, сценарий занял 700 страниц, тогда как оригинал в семь раз меньше. В сериале появляются новые персонажи, новые сцены. Здесь и подробные сцены в штабе, и рассказы о жизни простой деревенской женщины. Новые истории, переплетающиеся с основной сюжетной линией, – главное, что запомнилось российским актерам. «По китайскому сценарию советские солдаты должны были применять против фашистов у-шу, – с улыбкой вспоминает съемки актер Амурского драмтеатра Юрий Рогалев. – С трудом объяснили им, что русские бьют в морду без всяких хитрых приемов» [17, с. 376]. Русские консультанты также убеждали китайских постановщиков, что русские не ели из фарфоровой посуды – были деревянные ложки и керамические миски, а у немцев не принято пить из горлышка.

На съемки было израсходовано более 10 миллионов юаней, один из которых ушел на строительство «Русской деревни», где проходила большая часть съемок. Это место в провинции Хэйлунцзян все называют по-разному: «Русская деревня», «Киностудия», «Северная съемочная база Китая» или просто – место, где проходила съемка фильма «А зори здесь тихие...».

Для того, чтобы как можно реалистичнее воссоздать неповторимый облик русской деревни времен Второй мировой войны, усилиями съемочной группы на протяжении приблизительно полутора месяцев из России была привезена партия древесины, чтобы на берегу реки Амур, протекающей в пределах Китая, на расстоянии 800-900 метров от российского города Благовещенска воссоздать настоящий облик русской деревни 40-х гг. прошлого века. В этой деревне располагалось более 30 деревянных изб, хранилище, небольшая церквушка, а также полоса укрепления – старая узкоколейка [12; 14].

Благодаря своеобразной красоте этой прибрежной полосы Амура администрация провинции Хэйлунцзян превратила съемочную площадку телесериала в одну из достопримечательностей провинции, даже по сути музеефицировала ее.

В настоящее время «Русская деревня» – это китайско-российский парк национальных традиций, где все желающие могут воочию увидеть место съемок и прогуляться по улочкам. Китайскими умельцами построена деревенская православная церквушка, стоящая на берегу Амура. Поленни-

ца березовых дров перед домом с деревянной трубой, березовый забор, зеленая трава, голубое небо и повсюду подсолнухи – таков китайский образ «русской деревни». Несколько домов из всех строений деревни настоящие, остальные – имитация, выполненная из обрезков бревен.

Парк как туристическое пространство в Китае пользуется большим спросом. Возможно, посетители могут получить несколько искаженное впечатление о российском деревенском быте времен Великой Отечественной Войны в силу своего местонахождения и принадлежности создателей к иной культурной и языковой группе. Парк из декораций не является музеем, но вместе с тем имеет военную и историческую ценность, соединяя прошлое и настоящее, культурное пространство России и Китая, в связи с чем вклад российского писателя Бориса Львовича Васильева, уроженца Смоленщины, в межкультурные отношения двух великих государств представляется значительным.

Следует отметить, что это был не первый опыт обращения китайской кинематографии к русскоязычной литературе. Так, в 1999 г. роман советского писателя Н. А. Островского «Как закалялась сталь» привлек внимание китайских кинорежиссеров спустя многие десятилетия после его публикации; экранизация представляет собой 20-серийный фильм. «Как закалялась сталь» – автобиографический роман советского писателя Н. А. Островского, написанный в 1932 г. Фильм был снят на территории Украины – родине Павла Корчагина, в Пекине получил награды в семи номинациях и признан лучшим телесериалом года. Художник-постановщик Сергей Бржестовский на телеконкурсе «Золотой орел» в Китае получил признание и награды, как и исполнитель главной роли, актер Киевского театра драмы и комедии Андрей Саминин, ставший любимцем многомиллионного населения КНР [13, с. 84-100].

Н. А. Островский (1904-1936) – участник Гражданской войны в России. Был тяжело ранен, потерял зрение и, прикованный к постели, боролся за жизнь, мобилируя душевные силы, диктовал роман «Как закалялась сталь» (1932-1934), который сразу приобрел огромную популярность в СССР и стал самым издаваемым произведением советской литературы за 1918-1986 гг. Судьба Н. А. Островского и роман, ставший учебником мужества для целого поколения, принесли ему мировую известность при жизни. В романе изображены события эпохи Гражданской войны, годы восстановления народного хозяйства и социалистического строительства. Произведение повест-

вует о становлении новой власти и героической жизни комсомольца Павла Корчагина, образ которого в значительной мере автобиографичен, и он определил тип положительного героя литературы социалистического реализма. Смысл жизни Павки Корчагина – постоянное преодоление, его образ – символ самоотверженности [15].

Роман неоднократно экранизировался в СССР. Первая экранизация книги вышла в 1942 г. в тяжелое время Великой Отечественной войны. Тогда главный герой романа Павел Корчагин призван был вдохновлять на подвиги советских людей, ведущих борьбу с нацистскими захватчиками. Его образ воплотил актер В. Перист-Петренко, который сразу же после съемок в фильме ушел на фронт и в этом же году погиб. В 1957 г. вышла совместная режиссерская работа Владимира Наумова и Александра Алова «Павел Корчагин», в которой главного героя сыграл Василий Лановой. В 1973 г. режиссером Николаем Мащенко был создан шестисерийный телефильм «Как закалялась сталь», в котором образ Корчагина воплотил на экране Владимир Конкин. Фильм получил две премии имени Ленинского комсомола [15]. Образ Павла Корчагина, его становление и мужание в эпоху бурных событий, самоотверженное служение Родине, когда общественные, государственные интересы преобладают над личными, оказался близок по мировосприятию представителям и современной китайской кинематографии. Произведение входит в китайские образовательные программы по зарубежной литературе.

Обращение китайской кинематографии к произведениям русскоязычной художественной литературы свидетельствует о неослабевающем интересе к русской культуре и способствует формированию многопланового межкультурного пространства и добрососедства.

В заключение добавим, что приобщение к русской культуре и искусству может проходить и в специально организованном образовательном процессе: в российских вузах обучается множество китайских студентов, которые в течение учебных лет знакомятся с произведениями российской классики, посещают исторические и другие значимые места. К сожалению, учебные программы не предусматривают включения видеоматериалов в процесс обучения, но видеоматериалы могут фрагментарно применяться на отдельных курсах, факультативах и дисциплинах с целью развития межкультурной компетенции. Посредством познания души и характера русского человека, который раскрывается в переломные и ответственные моменты жизни, когда необ-

ходимо проявить силу воли, патриотизм и сделать необходимый выбор, формируются базовые жизненные понятия, близкие ки-

тайскому гражданину, на которых строятся универсалии, понятные любому представителю поликультурного сообщества.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аннинский Л. Их кровью // Искусство кино. 1973. № 1. С. 21–33.
2. Башаева С. Г., Белоногова Л. Н., Нагаткина Е. С. Россия и Китай : молодежь, культура, образование = Russia And China : Young People, Culture, Education // Власть. 2014. № 11. С. 115–118.
3. Беляев И. Н. Васильев Борис Львович // Почетные горожане города Смоленска, 1865-1997 гг. Смоленск, 1998. С. 133–135.
4. Васильев Б. Л. Собрание сочинений : в 12 т. М. : Аст : Астрель, 2000. 12. т.
5. Васильевские чтения (I; 2014; Смоленск). Первые "Васильевские чтения" в Смоленске : сб. мат-лов междунар. конф. для обучающихся и преподавателей школ и средних учеб. заведений в рамках всерос. мероприятий, приуроченных к 90-летию со дня рождения писателя Б. Л. Васильева, 21–22 марта 2014 г., г. Смоленск / науч. ред. В. А. Карнюшин. М. : Образование, 2015.
6. Елистратов В. Русское Дао, или Пушкин как двойник Конфуция // Звезда. 2015. № 5. С. 255–259.
7. Еремина Л. И. Творчество молодежи как основа социально-культурного взаимодействия между Россией и Китаем = Youth Creativity as a Basis of the Social and Cultural Interaction Between Russia and China // Власть. 2014. № 12. С. 79–82.
8. Есть такая профессия: Борис Васильев в воспоминаниях современников: к 90-летию писателя / сост. И. В. Себелева ; под общ. ред. Т. В. Кузовлевой ; вступ. ст. С. Филатова. М. : Фонд СЭИП, 2014.
9. Земля Бориса Васильева : сб. мат-лов, посвящ. 89-й годовщине со дня рождения писателя / сост. В. В. Королев. Смоленск : Маджента, 2013.
10. Козырев В. Китай в политике, культуре, менталитете России // Мировая экономика и международные отношения. 2009. № 5. С. 121–126.
11. Кунг-фу по ветру : сближение кинематографов России и Китая / Никита Аронов и др. // Огонек. 2014. № 36. С. 6.
12. Курто О. И. Русский мир в Китае : исторический и культурный опыт взаимодействия русских и китайцев ; Рос. акад. наук, Ин-т этнологии и антропологии им. Н. Н. Миклухо-Маклая. М. : Наука : Восточная литература, 2013.
13. Логинов Д. Как выплавлялась сталь // Смена. 2015. № 4. С. 82–101.
14. Лукин А. В. Медведь наблюдает за драконом. Образ Китая в России в XVII–XXI веках. М. : АСТ : Восток–Запад, 2007.
15. Николай Островский – человек и писатель – в воспоминаниях современников (1904–1936) : к 100-летию со дня рождения / Гос. музей им. Н. А. Островского ; сост., вступ. ст., коммент. Т. И. Андропова. М. : Дружба народов, 2002.
16. Павловский А. И. Васильев Борис Львович // русские писатели, XX век : библиографический словарь : в 2 ч. / под ред. Н. Н. Скатова. М., 1998. Ч. 1 : А – Л. С. 260–261.
17. Раззаков Ф. И. У войны женское лицо // Наше любимое кино... о войне. М., 2005. С. 366–377.
18. Ряснов И. А. Культурное сотрудничество России и Китая в XXI в. // Власть. 2013. № 9. С. 79–81.
19. Савенков Ю. «А зори здесь тихие...» на экранах Пекина // Известия. 1986. 7 июля.
20. Семенов А. Что мешает дружно жить? : опыт социокультурного взаимодействия русской и китайской цивилизаций // Родина. 2009. № 1. С. 65–67.
21. Титаренко М. Л. Китай – наш сосед // Наш современник. 2013. № 5. С. 162–182.
22. Тулушева Е. Иероглифы и кириллица : форум писателей России и Китая // Наш современник. 2016. № 1. С. 285–287.
23. Фильм «А зори здесь тихие» (2005). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7zw-Q9GrosQ>.
24. Фильм «А зори здесь тихие» (2015). URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/840754/>.

#### REFERENCES

1. Anninskiy L. Ikh krov'yu // Iskusstvo kino. 1973. № 1. S. 21–33.
2. Bashaeva S. G., Belonogova L. N., Nagatkina E. S. Rossiya i Kitay : molodezh', kul'tura, obrazovanie = Russia And China : Young People, Culture, Education // Vlast'. 2014. № 11. S. 115–118.
3. Belyaev I. N. Vasil'ev Boris L'vovich // Pochetnye gorozhane goroda Smolenska, 1865-1997 gg. Smolensk, 1998. S. 133–135.
4. Vasil'ev B. L. Sobraenie sochineniy : v 12 t. M. : Ast : Astrel', 2000. 12. t.
5. Vasil'evskie chteniya (I; 2014; Smolensk). Pervye "Vasil'evskie chteniya" v Smolenske : sb. mat-lov mezhdunar. konf. dlya obuchayushchikhsya i prepodavateley shkol i srednikh ucheb. zavedeniy v ramkakh vseros. meropriyatiy, priurochennykh k 90-letiyu so dnya rozhdeniya pisatelya B. L. Vasil'eva, 21–22 marta 2014 g., g. Smolensk / nauch. red. V. A. Karnyushin. M. : Obrazovanie, 2015.
6. Elistratov V. Russkoe Dao, ili Pushkin kak dvoynik Konfutsiya // Zvezda. 2015. № 5. S. 255–259.
7. Eremina L. I. Tvorchestvo molodezhi kak osnova sotsial'no-kul'turnogo vzaimodeystviya mezhdru Rossiey i Kitaem = Youth Creativity as a Basis of the Social and Cultural Interaction Between Russia and China // Vlast'. 2014. № 12. S. 79–82.
8. Est' takaya professiya: Boris Vasil'ev v vospominaniyakh sovremennikov: k 90-letiyu pisatelya / sost. I. V. Sebeleva ; pod obshch. red. T. V. Kuzovlevoy ; vstup. st. S. Filatova. M. : Fond SEIP, 2014.
9. Zemlya Borisa Vasil'eva : sb. mat-lov, posvyashch. 89-y godovshchine so dnya rozhdeniya pisatelya / sost. V. V. Korolev. Smolensk : Madzhenta, 2013.



10. Kozyrev V. Kitay v politike, kul'ture, mentalitete Rossii // Mirovaya ekonomika i mezhdunarodnye otnosheniya. 2009. № 5. S. 121–126.
11. Kung-fu po vetru : sblizhenie kinematografov Rossii i Kitaya / Nikita Aronov i dr. // Ogonek. 2014. № 36. S. 6.
12. Kurto O. I. Russkiy mir v Kitae : istoricheskiy i kul'turnyy opyt vzaimodeystviya russkikh i kitaytsev ; Ros. akad. nauk, In-t etnologii i antropologii im. N. N. Miklukho-Maklaya. M. : Nauka : Vostochnaya literatura, 2013.
13. Loginov D. Kak vyplavlyalas' stal' // Smena. 2015. № 4. S. 82–101.
14. Lukin A. V. Medved' nablyudaet za drakonom. Obraz Kitaya v Rossii v XVII–XXI vekakh. M. : AST : Vostok–Zapad, 2007.
15. Nikolay Ostrovskiy – chelovek i pisatel' – v vospominaniyakh sovremennikov (1904–1936) : k 100-letiyu so dnya rozhdeniya / Gos. muzey im. N. A. Ostrovskogo ; sost., vstup. st., komment. T. I. Andronova. M. : Druzhba narodov, 2002.
16. Pavlovskiy A. I. Vasil'ev Boris L'vovich // russkie pisateli, XX vek : bibliograficheskiy slo-var' : v 2 ch. / pod red. N. N. Skatova. M., 1998. Ch. 1 : A – L. S. 260–261.
17. Razzakov F. I. U voyny zhenskoe litso // Nashe lyubimoe kino... o voyne. M., 2005. S. 366–377.
18. Ryasnov I. A. Kul'turnoe sotrudnichestvo Rossii i Kitaya v XXI v. // Vlast'. 2013. № 9. S. 79–81.
19. Savenkov Yu. «A zori zdes' tikhie...» na ekranakh Pekina // Izvestiya. 1986. 7 iyulya.
20. Semenov A. Chto meshaet družno zhit'? : opyt sotsiokul'turnogo vzaimodeystviya russkoy i kitayskoy tsivilizatsiy // Rodina. 2009. № 1. S. 65–67.
21. Titarenko M. L. Kitay – nash sosied // Nash sovremennik. 2013. № 5. S. 162–182.
22. Tulusheva E. Ieroglify i kirillitsa : forum pisateley Rossii i Kitaya // Nash sovremennik. 2016. № 1. S. 285–287.
23. Fil'm «A zori zdes' tikhie» (2005). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=7zw-Q9GrosQ>.
24. Fil'm «A zori zdes' tikhie» (2015). URL: <https://www.kinopoisk.ru/film/840754/>.

Статью рекомендует д-р филол. наук, доцент Е. А. Кучинская.

**Мягкова Алена Михайловна,**

аспирант, кафедра славянской филологии, Московский государственный областной университет; 143345, Московская обл., Наро-фоминский р-н, пос. Селятино, д. 22/23, к. 9; e-mail: 9m\_alena@mail.ru

**ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ КУЛЬТУРНОГО КОДА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** вторичная номинация; культурный код; метафора; языковая картина мира.

**АННОТАЦИЯ.** Автор статьи исходит из представления о том, что язык имеет свой способ концептуализации мира. Человек, являясь центром языковой и культурной картин мира, познает себя в языке через объекты внешнего мира, в результате чего единицы языка приобретают дополнительную, культурологическую семантику, преобразовываясь в культурный код. В статье рассмотрены культурные коды в русском языке, задействованные в механизмах вторичных номинаций человека. При этом в процессе номинации чаще всего метафорическому переносу подвергаются те значения слов, которые служат наименованием наиболее важных для людей явлений и понятий. В качестве иллюстрации проанализированы фразеологические единицы, представляющие внешние и внутренние качества человека в русскоязычном пространстве. В результате исследования автором делается вывод о необходимости группировки и изучения вторичных значений лексики в процессе обучения русскому языку как иностранному в соответствии с определенными культурными кодами. Цель обучения русскому языку как иностранному состоит в формировании поликультурной языковой личности, что оказывается возможным в случае овладения русскими культурными кодами. Это в свою очередь позволяет осуществлять полноценную коммуникацию в русском лингвокультурном пространстве.

**Myagkova Alena Mikhailovna,**

Post-graduate Student, Department of Slavic Philology, Moscow Region State University, Naro-Fominsk, Russia.

**LINGU-DIDACTIC POTENTIAL OF THE CULTURE CODE**

**KEYWORDS:** secondary nomination; culture code; metaphor; linguistic worldview.

**ABSTRACT.** The author believes that any language has its own way of conceptualization of the world. A person, being the center of linguistic and cultural worldviews, self-actualizes via the objects of the outer world, the result of which is broadening of the semantics of the words and inclusion of culturological component into the word meaning, turning it into culture code. Culture codes in Russian that are used as secondary nominations of a person are analyzed in the article. The metaphorical transfer is especially typical of the words that name the most important phenomena and notions for people. Phraseological units describing inner and outer qualities of a person in Russian are given as the examples. The author makes the conclusion about the need to group and study secondary nominations of the words according to their culture codes while teaching foreign students Russian. The goal of teaching Russian as a foreign language is to form polycultural language person, which is possible only in case of learning Russian culture codes. This helps to communicate in the Russian linguo-cultural space.

Любой язык как иностранный изучается в контексте определенной культуры, национального менталитета, языковой картины мира. Так как коммуникация является результатом обучения языку, то этот процесс не может рассматриваться вне области лингвистических и культурологических дисциплин.

Одной из важнейших функций языка является отражение познания мира в культурно-историческом развитии народа, носителей определенного языка. «Язык не просто отражает мир человека и его культуру. Важнейшая функция языка заключается в том, что он хранит культуру и передает ее из поколения в поколение. Именно поэтому язык играет столь значительную, чтобы не сказать решающую роль в формировании личности, национального характера, этнической общности, народа, нации» [13, с. 79]. Язык как один из видов человеческой деятельности является составной частью куль-

туры, т. к. представляет собой результат человеческого опыта в различных жизненных сферах.

Каждый язык по-своему определяет мир, т.е. имеет свой способ концептуализации. А. Зализняк определяет языковую картину мира как «систему, объединяющую своеобразие культуры и менталитета данной языковой общности, отраженную в их языковой практике» [5, с. 96]. По мнению А. Д. Апресяна, «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира, что и обуславливает возникновение определенных языковых стереотипов, отражающих языковую ментальность» [2, с. 398].

Как заметил К. Леви-Стросс, «язык есть одновременно и продукт культуры, и ее важная составная часть, и условие существования культуры. Более того, язык – специфический способ существования культуры, фактор формирования культур-

ных кодов» [11, с. 62]. Так как каждый носитель языка одновременно является и носителем своей национальной культуры, то каждый языковой знак выполняет функцию знаков культуры. Именно поэтому язык как ни одна из других семиотических систем способен отражать национально-культурную картину мира его носителей.

Человек является центром языковой и культурной картины мира, т. к. мир, увиденный глазами человека, репрезентируется его способами осмысления и выражается его естественным языком. Процесс номинации отражает результат того, что мы видим и как мы видим, и способствует выделению его культурно-специфических сторон. Иностранцы, изучающие русский язык, часто сталкиваются с неожиданным и затруднительным употреблением нейтральной лексики (названий растений, животных, окружающих предметов и т.д.) в отношении человека: «В любом лингвокультурном сообществе есть единицы, которые являются составляющими культурных кодов, они обретают определенные культурные значения, которые понятны представителям данной культуры и могут быть не понятны другой» [8, с. 100].

В русской языковой картине мира человек познает себя через объекты внешнего мира – те предметы и явления, которые его окружают. В этом случае единицы языка приобретают дополнительную, культурологическую семантику, преобразовываясь в культурный код. Культурный код – это способ передачи знаний о мире, навыков, умений в данной культурной эпохе, это закодированная в словесной форме информация, позволяющая идентифицировать ту или иную культуру. «Коды культуры соотносятся с древнейшими представлениями человека об окружающей действительности, в которых отражаются «наивные» представления о мироустройстве. Человек приходит к описанию самого себя через осознание мира, перенося знания о себе самом на окружающую действительность и наоборот. Из многообразного окружающего мира человек выделяет прежде всего то, что имеет к нему непосредственное отношение и представляет особую ценность. Через окультуривание и осознание окружающего мира человек вернулся к описанию самого себя, «применяя», «примеряя» и «накладывая на себя знания об окружающем мире» [6, с. 299].

В качестве культурного кода может послужить любой физически воспринимаемый объект действительности – растительный или животный мир, орудия труда, одежда, пища и прочие артефакты. «Этнокультурной значимостью отмечены, прежде всего, языковые метафоры, идиомы, паре-

мии, точнее, образы, на которых построены эти языковые структуры, т. к. именно языковые образы демонстрируют наиболее важные для данной этнокультуры объекты – предметы, факты, события» [9, с. 214].

Чаще всего метафорическому переносу подвергаются те значения слов, которые служат наименованием наиболее важных для людей явлений и понятий: «Замечено, что во всех языках большим семантическим потенциалом обладают слова, обозначающие части тела, родственные отношения, домашние животных, растения, орудия и предметы домашнего обихода, явления окружающего мира» [4, с. 12].

Анализ обширного материала словарей позволяет делать вывод, что метафорические переносы типа «растительный мир → человек», «животный мир → человек», «предмет → человек» являются прямым подтверждением актуальности культурного кода в лингвистике. Подобные семантические переносы, основанные на процессах метафоры и сравнения, образуют вторичные номинации, прежде всего фразеологического характера.

При метафоризации фитонима основой для вторичной номинации человека могут стать особенности его внешнего вида. Здесь могут актуализироваться положительные и отрицательные коннотации. Общие позитивно-оценочные смыслы в русском языке получили названия некоторых цветов и деревьев. *Цветок, цветочек* – ласковое обращение к приятной девушке, женщине, например, *девушка как цветок, цветочек ты мой* и пр. Данная положительная коннотация отразилась и в значении «молодость», «красота», «сила» – в *цвете лет* (период молодости, наибольшей жизненной активности). Название *роза* также имеет метафорическое значение прекрасной девушки в расцвете молодости, красоты – *какая роза расцвела, она свежа как роза*. Сходное значение имеет и лексема *береза* – *она как березка* (так говорят о стройной молодой женщине). *Дуб* является распространенным образом в славянской фразеологии, олицетворяющим собой силу, крепость, например, *дуб дуба давит, дуб не скоро сломится* (об очень здоровых, крепких людях). Схожую семантику имеет наименование *дерево* – *могучий как дерево, из всего дерева* (об очень сильном человеке). Также наименование *дуб* выступает в качестве вторичной номинации со значением «лень», «глупость». Дубом у русских принято называть человека глупого, не наделенного умом и способностями – *дуб дубом* (о глупом, нерасторопном человеке), *попереть в дуб* (заупрямиться), *рухнуть с дуба, с дуба упасть* (потерять самообладания).

ние, ум). Отсюда же в русском языке появились устойчивые сочетания со словом *дубина* – *дубина строеросовая* (очень глупый человек, дурак). Наименование *дерево* имеет подобную семантику – *как с дерева сняли, низкостипленное дерево* (о глупом, необразованном человеке). Лексема *пень* обозначает глупого, бестолкового, неумного человека – *пень березовый, осиновый пенек* (очень глупый человек, тупица), *пень божий* (об ограниченном, недалеком человеке), *через пень-колоду* (делать что-либо недобросовестно, кое-как), *колотить в пень* (заниматься ненужным делом). Также значение глупости и бесславноности закреплено за лексемой *ель* – *голова еловая!* (о глупом, бестолковом человеке), *помереть под елкой* (окончить жизнь бесславно). В русских говорах существует выражение *осина без вершины* – так именуют неумелого и глуповатого человека.

При описании внешних и внутренних характеристик человека происходит образное сравнение с окружающим миром и, в частности, с животным миром. Активным является перенос «животное» → «человек», который характеризуется как положительными, так и отрицательными ассоциациями. В основе такого переноса – сходство с каким-либо животным, отдельными его признаками.

Семантическая группа «внешность человека», представленная вторичной семантизацией зоонимов, велика и включает языковые единицы, обозначающие положительные качества внешности (красота, сила, энергия) или их отсутствие. В русском языке позитивные смыслы закреплены в таких вторичных названиях, как *жеребец, кобылка, дуб, дерево* и др. Так, рослого и сильного молодого мужчину принято называть *жеребцом* – *вон какой жеребец стал! ну и жеребцы у тебя ребята! неезженный жеребец*. Лексема *кобылка* также имеет метафорическое значение рослой, крупной и сильной девушки, молодой женщины. Быком принято называть крупного, здорового и сильного мужчину – *здоров как бык, у быка молока выпросит* (о сильном, настойчивом человеке), *быку лоб шишет* (о здоровом, сильном, крепком человеке). Молодую девушку, которая своей красотой и внешностью вызывает чувства нежности, принято называть *голубка, киса, лебедь* или *ласточка* – *здравствуй, моя ласточка! лебедушка ты моя!* Также грациозный облик девушки имеет сравнение с *кошкой* – *кошачья походка, глаза как у кошки* (т. е. очень зоркие). Похожая положительная коннотация отражается и в наименовании *цыпочка* – миловидная, изящная, располагающая к себе женщина, девушка. Также в русском

языке имеются подобные метафорические наименования мужчин – *орел, сокол, голубь*. *Орел* – это статный, крепкий и сильный мужчина, юноша. *Соколом* принято называть молодого мужчину, юношу, отличающегося красотой, силой, отвагой и удачливостью. *Голубь, голубчик* – это ласковое обращение к симпатичному молодому человеку (*голубчик ты мой ненаглядный!*).

Особенности внешности человека также находят отражение во вторичных номинациях. Высокого длинноногого человека в шуточной форме называют *цаплей* – *ноги как у цапли, вот какая цапля вымахала!* Однако в языке закрепились и отрицательные, неодобрительные коннотации, связанные с неприятной, вызывающей внешностью человека. Толстую и неповоротливую женщину у русских принято называть *коровой* – *толстая как корова, неповоротливая как корова*. В русском языке худую и некрасивую женщину называют *выдрой* или *воблой*, а мужчину с такими же внешними качествами – *глыстой*. Толстую, неопрятную или некрасивую женщину называют *жабой* – *ну и жаба, вырядилась! в ней есть что-то жабье*. Человека, имеющего жалкий и неприглядный вид, принято называть *курицей* – *мокрая курица*. Внешность очень худой, изможденной, жалкой на вид женщины сравнивают с *кошкой* – *она как тощая кошка, драная кошка*.

Более разнообразной по своему содержанию является тематическая группа «внутренние качества человека». Структуру данного концепта образуют более характерные описания, связанные с деятельностью внутреннего мира человека. К ним можно отнести мышление (ум, разум) и чувства (эмоции), которые являются концептосоставляющими «внутреннего человека» и представляют его как человека интеллектуального, думающего, желающего, чувствующего.

В русском языке трудолюбивого человека принято сравнивать с *белкой* (кто беспрестанно хлопочет, делает без передышки много дел) – *вертеться как белка в колесе*. Человека выносливого, постоянно трудящегося называют *верблюдом* и *волом* – *работать как верблюд, двухильный верблюд*. Человека, стремящегося выполнить два разных дела, добиться достижения нескольких целей, сравнивают с *зайцем* (*за двумя зайцами погонисься – ни одного не поймаешь, убить двух зайцев*). Сема «увлеченность» заложена в наименование *соловей* – человек, который говорит о чем-либо с жаром, увлечением, красноречиво (*заливаться соловьем, петь как соловей*). Человека старательного, прикладывающего все усилия для успеха, принято называть *рыбой* – *биться как рыба об лед, как рыба в*

воде. Также трудолюбивого человека, работающего много и напряженно, сравнивают с пчелой – как пчелка трудиться как пчела, рабочая пчела, трудовая пчелка. Человека, обладающего знаниями, определенным мастерством и опытом, принято называть зубром – им обычно является опытный и ценный сотрудник (*редакционные зубры* – шутил.). Также в этом отношении существует сравнение с собакой – так называют умелого и ловкого в каком-то деле человека, например, *вот где собака зарыта, плясать он – собака, хорошо поет, собака! хитер (умен) он, собака!* (прост.). К человеку, искушенному в каком-либо деле, много испытавшему, привыкшему к невзгодам, опасностям, применимо наименование волк – *старый волк, морской волк*. Схожее метафорическое значение и у лексемы *воробей* – так говорят об опытном, много испытавшем человеке, которого трудно обмануть и провести (*стреляный воробей, старый воробей*). Авторитетного человека, на котором держится все дело, принято называть *китом* – *кит науки, кит русской сцены*.

Названия животных также получают вторичную семантизацию по признаку «глупость», «упрямство» и проч. Например, *ослом* называют дурака, упрямого глупца – *упрям, глуп как осел, буриданов осел, ослиха*, а глупую женщину – *ослицей*. Также глупого человека принято сравнивать с *жирафом* – *до тебя доходит как до жирафа!* (о том, кто медленно соображает, тугодум).

Предметный код связан с предметами быта человека, орудиями труда, которые человек использует в повседневной жизни. Предметный код чаще находит свое применение в названиях, негативно характеризующих человека. Например, признак полноты отражается в русском языке в таких наименованиях, как *колода, комода, кувалда, тумба* и пр., который во многих случаях имеет отрицательную, неодобрительную коннотацию. Так, толстого и неповоротливого человека называют *колодой (сырая колода)*, большого и неповоротливого человека с квадратной фигурой – *комодом*, человека толстого, малоподвижного – *тумбой*. Крупная и неуклюжая женщина называется *кувалдой*. Метафорический перенос в дан-

ном случае связан с ассоциативными представлениями о крупногабаритных предметах, занимающих большое пространство.

В рамках данного культурного кода выделяется семантическая группа названий, характеризующих человека отрицательно, по отсутствию знаний, умений и способностей. Основной семьей для таких вторичных названий является «глупость». *Чайником* называют человека неумелого, малоопытного, плохо знающего свое дело, а также вообще неумного человека. Глуповатого, недалекого человека у русских принято сравнивать с *валенком* – *валенком сибирский, ну ты и валенок! Чурбаном* называют тупого, бесчувственного человека. Метафорическое название *колтак* обозначает глупого, недалекого, простоватого человека – *такой колтак!*

Для полноценной коммуникации в русском лингвокультурном пространстве необходимо овладение русскими культурными кодами. Представленные культурные коды являются одними из основных в русской языковой картине мира. Наиболее полным смысловым содержанием и культурологической образностью обладают единицы культурных кодов, представленные во фразеологизмах и поговорках. Поэтому «образная презентация культурно-коннотативных особенностей лексем имеет большое психологическое и лингводидактическое значение, ибо человек мыслит образами, а факты, образно репрезентированные в сравнении с фактами родного языка, запоминаются лучше и усваиваются прочнее» [10].

Целью обучения русскому языку как иностранному является формирование поликультурной языковой личности. «Поликультурная языковая личность может рассматриваться в условиях иноязычного межкультурного общения как личность, владеющая не только родным, но и иностранными языками, и, соответственно, родной и иноязычной культурой» [7, с. 121]. Без знания культурных кодов невозможна полноценная коммуникация в русскоязычном сообществе. Потому это вызывает необходимость изучения соответствующих языковых единиц в курсе обучения русскому языку как иностранному.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеологический словарь. Культурно-познавательное пространство русской идиоматики. М. : ЭЛПИС, 2008.
2. Апресян Ю. Д. Избранные труды. М. : Языки русской культуры, 1995.
3. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. СПб. : Норинт, 2008.
4. Гак В. Г. Понятие «рука» и его отражение в русском языке // Русский язык за рубежом. 1991. №6. С. 12-18.
5. Зализняк А. А. Ключевые идеи русской языковой картины мира. М. : Языки славянской культуры, 2005.
6. Красных В. В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? М. : Гнозис, 2003.
7. Лаенко Л. В. Культурные коды в процессе обучения иностранным языкам // Вестник ВГУ. 2015. №1. С. 121-125.

8. Макарова О. В. Лингводидактический потенциал культурных кодов при обучении русскому языку как иностранному // Вестник МГОУ. 2009. №4. С. 99-102.
9. Маркова Е. М. Зоонимические представления о человеке в аспекте межславянского диалога языков и культур // Русский язык и культура в пространстве Русского мира : мат-лы II Конгресса РОПРЯЛ (СПб., 26-28 окт. 2010 г.). СПб., 2010. С. 213-219.
10. Маркова Е. М. Культурные коннотации вторичных номинаций при обучении русскому языку как инославянскому. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/296>.
11. Маслова В. А. Лингвокультурология. М. : Академия, 2010.
12. Мокиенко М. В., Никитина Т. Г. Большой словарь русских поговорок. М. : Олма медиа групп, 2013.
13. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2008.
14. Тихонов А. Н. Фразеологический словарь современного русского литературного языка : в 2 т. М. : Флинта, Наука, 2004.
15. Фразеологический словарь русского языка: свыше 4000 слов. статей / под ред. А. И. Молоткова. М. : Русс. яз., 1986.

#### REFERENCES

1. Alefirenko N. F. Frazeologicheskij slovar'. Kul'turno-poznavatel'noe prostranstvo russkoy idiomatiki. M. : ELPIS, 2008.
2. Apresyan Yu. D. Izbrannye trudy. M. : Yazyki russkoy kul'tury, 1995.
3. Bol'shoy tolkovyy slovar' russkogo yazyka / gl. red. S. A. Kuznetsov. SPb. : Norint, 2008.
4. Gak V. G. Ponyatie «ruka» i ego otrazhenie v russkom yazyke // Russkiy yazyk za rubezhom. 1991. №6. S. 12-18.
5. Zaliznyak A. A. Klyuchevye idei russkoy yazykovoy kartiny mira. M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2005.
6. Krasnykh V. V. «Svoy» sredi «chuzhikh»: mif ili real'nost'? M. : Gnozis, 2003.
7. Laenko L. V. Kul'turnye kody v protsesse obucheniya inostrannym yazykam // Vestnik VGU. 2015. №1. S. 121-125.
8. Makarova O. V. Lingvodidakticheskiy potentsial kul'turnykh kodov pri obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Vestnik MGOU. 2009. №4. S. 99-102.
9. Markova E. M. Zoonimicheskie predstavleniya o cheloveke v aspekte mezhslav'yanskogo dialoga yazykov i kul'tur // Russkiy yazyk i kul'tura v prostranstve Russkogo mira : mat-ly II Kongressa ROPRYaL (SPb., 26-28 okt. 2010 g.). SPb., 2010. S. 213-219.
10. Markova E. M. Kul'turnye konnotatsii vtorichnykh nominatsiy pri obuchenii russkomu yazyku kak inoslavyanskomu. URL: <http://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/296>.
11. Maslova V. A. Lingvokul'turologiya. M. : Akademiya, 2010.
12. Mokienko M. V., Nikitina T. G. Bol'shoy slovar' russkikh pogovorok. M. : Olma media grupp, 2013.
13. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M. : Slovo, 2008.
14. Tikhonov A. N. Frazeologicheskij slovar' sovremennogo russkogo literaturnogo yazyka : v 2 t. M. : Flinta, Nauka, 2004.
15. Frazeologicheskij slovar' russkogo yazyka: svyshe 4000 slov. statey / pod red. A. I. Molotkova. M. : Russ. yaz., 1986.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. М. Маркова.

УДК 37.016:811.161.1:378.147  
ББК Ш141.12-9-99+4448.44

ГСНТИ 14.35.09

Код ВАК 13.00.02

### **Низамутдинова Гульназ Саматовна,**

аспирант, кафедра русского языка и методики его преподавания, филологический факультет, Башкирский государственный университет; 450076, Республика Башкортостан, г. Уфа, ул. Заки Валиди, д. 33а; e-mail: gul2886@yandex.ru

#### **ЭЛЕКТРОННЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО: МЕТОД ПРЕЗЕНТАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ НЕВЕРБАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** невербальная коммуникация; электронные средства обучения; Национальный корпус русского языка; поликультурная языковая личность; межкультурная коммуникация, информационно-коммуникативные технологии; учебная презентация.

**АННОТАЦИЯ.** Предмет рассмотрения статьи – возможности создания и использования электронных средств обучения (презентации) в преподавании русского языка как иностранного, в частности, в обучении иностранных студентов невербальной коммуникации. Электронные средства обучения дают возможность представить обучающий материал во всех его информационно-цифровых разновидностях. Это способствует созданию обучающей среды с ярким и наглядным представлением информации. Актуальность исследования заключается в том, что для становления поликультурной языковой личности и формирования межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка важно умение владеть и культурологической информацией, что включает способность правильно интерпретировать невербальные знаки говорящего. Применение в процессе обучения невербальной коммуникации (НВК) электронных презентационных обучающих средств особенно актуально, так как с их помощью возможно введение учебного видеоматериала для комплексного восприятия иноязычной информации иностранными студентами. В статье описаны содержание и результаты комплекса занятий по обучению невербальной коммуникации, апробированного в группе студентов из Китая, изучавших русский язык на филологическом факультете Башкирского государственного университета в 2015–2016 учебном году. Целью обучения являлось формирование у иностранных студентов практических навыков полноценного общения с учетом невербального поведения носителей изучаемого языка.

### **Nizamutdinova Gulnaz Samatovna,**

Post-graduate Student, Department of Russian and Methods of Teaching, Faculty of Philology, Bashkir State University, Ufa, Russia.

#### **E-LEARNING IN TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE: PRESENTATIONS IN TEACHING NON-VERBAL COMMUNICATION**

**KEYWORDS:** non-verbal communication; e-learning; Russian National Corpus; multicultural linguistic person; cross-cultural communication; information and communication technologies; training presentation.

**ABSTRACT.** The subject of the article is the possibility to create and use e-learning means (presentations) in teaching Russian as a foreign language, to teach students non-verbal communication. E-learning makes it possible to use different digital forms of educational aids. It makes the learning environment vivid and clear. The topicality of the research is determined by the fact that culture-bound information, including proper interpretation of non-verbal signs used by the speaker, is very important for the development of polycultural language personality and acquisition of intercultural competence. The use of electronic presentations in teaching non-verbal communication is urgent, because they allow to introduce videos for better perception and understanding of the information in foreign language by the students. The article describes the content and the results of the system of classes to teach non-verbal communication, held in the group of Chinese students learning Russian at the Faculty of Philology at Bashkir State University in 2015–2016 academic year. The goal of teaching was to master communication skills of the foreign students with regard to non-verbal behavior of the native speakers.

В условиях глобальной компьютеризации образования в процесс обучения внедряются электронные технологии и эффективные способы подачи информации. В конце 80-х гг. прошлого века возникает новое направление в теории и практике преподавания языков – компьютерная лингводидактика. Данная область знаний определяется исследователями (К. Р. Пиотровская, М. А. Бовтенко, Е. В. Марченко, Э. Г. Азимов и др.) как быстро развивающаяся отрасль лингводидактики, изучающая теорию

и практику использования компьютеров в процессе преподавания языков. Специалистами отмечается междисциплинарный характер компьютерной лингводидактики.

В рамках новой отрасли учеными разных стран выделяются несколько направлений исследований. Во-первых, внимание уделяется теоретической стороне вопроса об использовании компьютеров и электронных средств обучения в процессе преподавания языков. Здесь намечаются методоло-

гические и психолого-педагогические проблемы компьютеризации процесса обучения, вопросы дизайна и типологии электронных материалов, проблемы оценки качества современных средств обучения.

Другой вектор исследований направлен на практику, что предполагает экспериментальную работу по составлению электронных учебных пособий.

Третье направление исследований разрабатывает вопросы органичного включения электронных средств обучения в процесс преподавания и приемы эффективного использования новых технологий в обучении языку.

Сегодня на смену компьютерной лингводидактике приходит уже электронная лингводидактика, зарождаются основы электронной методики обучения языкам. Методика обучения РКИ приобретает электронный формат, что подразумевает постановку актуальных задач перед электронной лингводидактикой. А. Д. Гарцов в своей статье в качестве основных задач новой отрасли лингводидактики называет следующие: выработку критериев анализа и оценки качества электронных средств обучения, выявление особенностей представления в электронных средствах обучения коммуникативно-речевого материала в зависимости от целеустановки электронного средства обучения [10, с. 123].

Электронные средства обучения подразделяются на группы:

- презентационные, главной функцией которых является введение нового обучающего материала;
- информационно-справочные, которые призваны раскрыть и объяснить новый материал;
- тренировочные и контролирующие, ориентированные на отработку и проверку полученных навыков.

Несомненным преимуществом электронных средств обучения является возможность представить обучающий материал во всех его информационно-цифровых разновидностях – аудиовизуальных, графических элементах.

Особую актуальность в последние десятилетия приобретает компьютерная лексикография. Н. А. Агапова и Н. Ф. Картофелева вслед за В. П. Селегей утверждают, что «электронный словарь – это не только особый лексикографический объект, в котором могут быть реализованы и введены в обращение многие продуктивные идеи, невостребованные по разным причинам в бумажных словарях, но также и эффективный исследовательский инструмент, использование которого может способствовать более

продуктивным накоплением и обработке информации» [1, с. 6-7].

Исследователи (О. С. Рублева, В. П. Селегей) отмечают несомненные преимущества электронных словарей в сравнении с традиционными бумажными изданиями. В. П. Селегей обращается к принципам, на основе которых ученый противопоставляет электронные и бумажные словари. Эти принципы он назвал «антиномиями бумажной лексикографии». Во-первых, по мнению исследователя, в бумажном словаре из-за большого объема материала затруднен поиск нужной информации. Во-вторых, большинство бумажных словарей, основной корпус которых создавался еще в середине прошлого века, представляют собой «лексикографические музеи и терминологические кладбища (если речь идет о специализированных словарях)» [16]. На создание фундаментальных бумажных словарей необходимо время, а к моменту завершения работы над ними представленный в них материал может заметно отличаться от существующих реалий действительности, словарь может не соответствовать текущей языковой и культурной ситуации. В-третьих, как пишет В. П. Селегей, «чем интереснее собственно лексикографическая концепция словаря, чем интегральнее средства описания лексических значений, тем уже его лексическая база» [там же].

Подчеркивая недостатки бумажных словарей, исследователь при этом отмечает достоинства компьютерной лексикографии. К ним он относит «существенно более изощренные возможности показа содержания словарной статьи, включая возможность частичного показа по разным критериям (различные "проекции" словаря), разнообразные графические средства, которые не используются в обычных словарях, а также «использование для доступа к содержанию различных лингвистических технологий, таких как морфологический и синтаксический анализ, полнотекстовый поиск, распознавание и синтез звука и т. п.» [там же].

Сказанное в большей степени относится к словарям переводным и толковым.

Объектом исследования нашей статьи выступают невербальные средства (жесты, мимика, позы, взгляд, походка и т. д.) в лингводидактическом аспекте, предметом является процесс обучения невербальной коммуникации в курсе преподавания РКИ с использованием электронных средств обучения. Цель нашей дальнейшей научной работы – составление электронного учебного пособия словарного типа, где объектом лексикографического описания станут не-



вербальные компоненты русского коммуникативного поведения.

В процессе изучения РКИ значительную роль играют лингвокультурологические и этнолингвистические словари. У некоторых исследователей данные типы лексикографических изданий объединены термином «лингвокультурология» (Н. А. Лукьянова, Е. И. Зиновьева, О. К. Ансимова). Еще Ю. Д. Апресян в «Предисловии» к Новому большому англо-русскому словарю (2009) писал, что отличительной чертой современной лексикографии является синтез филологии и культуры в широком смысле слова. Объектом лингвокультурологии, по мнению О. К. Ансимова, являются языковые и неязыковые (например, мимика, жесты) единицы, содержащие культурную информацию, знание которой необходимо для успешной коммуникации в рамках определенного лингвокультурного сообщества; предметом – параметры описания данных единиц в соответствующих словарях, т. е. их лексикографическая интерпретация [4].

Преподавание РКИ не может ограничиваться только изучением лексики и грамматики языка. Для становления поликультурной языковой личности и формирования межкультурной компетенции в процессе изучения иностранного языка важно умение владеть и фактами культуры, и нормами этикета, и способностью правильно интерпретировать невербальные знаки говорящего, чтобы воспринимать иноязычную информацию комплексно. Навыки интерпретации невербального поведения носителей изучаемого языка особенно важны, ведь незнание основ межкультурной коммуникации может вызвать культурный шок у изучающих русский язык и привести к коммуникативным неудачам. К тому же иностранцы, которые только начали изучать язык и еще плохо понимают говорящих на нем, обычно ориентируются на жестикуляцию. Но при отсутствии соответствующих знаний о национальной специфике невербального сигнала невербальное поведение иноязычного говорящего может быть истолковано неверно. В свете сказанного актуальность нашего научного исследования очевидна.

Вслед за выдающимися исследователями в области методики преподавания РКИ, лингвокультурологии, межкультурной коммуникации (В. Г. Костомаров, Е. М. Верещагин, Т. М. Балыхина, В. П. Фурманова, Л. И. Харченкова, Т. Б. Резникова и др.) мы считаем актуальным и необходимым включить в курс РКИ изучение основ невербальной коммуникации (НВК), ведь жесты в разных языках часто культурно специфичны. И здесь перед нами встает проблема

поиска такого средства обучения и способа подачи материала, который позволил бы комплексно и полно раскрыть ситуации общения, так как изучение невербальной коммуникации требует наглядности, недостаточно только текстового и речевого представления материала. Учащиеся должны уметь правильно интерпретировать невербальное поведение, проанализировав речевую ситуацию в динамике.

Указанную задачу решает применение в процессе преподавания информационных и коммуникационных технологий – электронных средств обучения [6, с. 451].

Специалисты в области преподавания РКИ (В. П. Фурманова, Т. М. Балыхина, Л. И. Харченкова) предлагают поэтапную схему обучения НВК в процессе изучения РКИ. Она включает 4 этапа:

- 1) ознакомительный;
- 2) сопоставительный;
- 3) адаптационный (проекция компонентов культуры русского языка на себя);
- 4) аппликационный (погружение в иноязычную культуру).

Опираясь на предложенную схему поэтапного обучения, мы составили программу занятий по невербальной коммуникации, ориентированную на учащихся, владеющих базовым уровнем знания языка. Данный комплекс занятий лег в основу обучающего эксперимента, который проводился в группе китайских студентов (27 человек), изучивших русский язык на филологическом факультете Башкирского государственного университета во втором семестре 2015-2016 учебного года. Программа включала 9 занятий по 2 часа каждое. Цель программы определялась как формирование и развитие у иностранных учащихся навыков полноценного общения на русском языке.

На этапе подготовки эксперимента была проведена работа по отбору материала из художественной литературы, словарей жестов русского языка, Национального корпуса русского языка.

На занятии первого этапа учащиеся знакомились с русской культурой, с понятием невербальной коммуникации, проводилась беседа на тему, какое место занимают жесты в коммуникативном поведении. Речь преподавателя сопровождала презентация и раздаточный материал. Сначала студентам была предложена презентация с рядом слайдов, на которых были изображены те или иные компоненты невербалики.

Далее обучающиеся просмотрели видеозапись из кинофильма, в котором речь актеров сопровождалась невербальными элементами.

После просмотра фотографий жестов, мимических выражений и видеофрагмента

учащиеся отвечали на вопросы небольшой анкеты:

1. *Что изображено на фотографиях, рисунках?*
2. *Как вы понимаете термин «невербальный»?*
3. *Используете ли вы жесты в своем общении? В каких ситуациях?*
4. *Всегда ли вам понятно коммуникативное поведение русскоговорящих?*
5. *Поняли ли вы, о чем идет речь в представленном отрывке фильма? и т. д.*

Проанализировав результаты опроса, мы еще раз убедились, что китайским студентам часто сложно комментировать речевую ситуацию и интерпретировать входящие в нее жесты.

Такой невербальный компонент, как улыбка, очень хорошо раскрывает особенности русского менталитета. Учащимся был зачитан текст «И почему русские не улыбаются?» с сайта «Время говорить по-русски».

В конце занятия китайские студенты пришли к выводу, что знание невербальных компонентов важно для полноценного общения.

Второй этап состоял из 3 занятий, которые были посвящены сопоставительному анализу жестов в разных культурах, в нашем случае – в русском и китайском коммуникативном поведении. Студентам были предложены словари жестов русской культуры: «Словарь языка русских жестов» Г. Е. Крейдлина, Н. В. Григорьева, С. А. Григорьевой, где содержится описание большинства распространенных русских жестов, мимических единиц и поз, и «Жесты и мимика русской речи. Лингвострановедческий словарь» А. А. Акишиной, Х. Кано, Т. Е. Акишиной. Несомненно, эти издания имеют огромную ценность и представляют богатый материал для изучения невербальной коммуникации русскоговорящих. Данные словарей и Национальный корпус русского языка были положены в основу электронной учебной презентации, разработанной нами с использованием возможностей программы Microsoft Power Point. Данная программа представляет собой мощный и в то же время доступный для использования на практике инструмент для создания обучающих материалов, так как позволяет интегрировать на слайдах и текстовую, и аудиовизуальную информацию.

Актуальными для изучения выступили национально маркированные невербальные единицы русской культуры: рвать на груди рубаху, чесать затылок, бить себя в грудь, бросать оземь шапку, махнуть рукой, поза «руки в боки», руки крестом на груди и некоторые другие. Кроме того, был рассмотрен ряд наиболее употребительных универ-

сальных невербальных знаков: поклон, улыбка, кивок, рукопожатие, похлопывание по плечу и т. д.

В качестве примера мы хотим описать процесс работы по обучению такой невербальной единице, как поклон, имеющего особенности употребления у русскоязычных. Поклон – особый вид знака в религиозном дискурсе, один из основных классов этикетных жестов. Поклоны существуют в каждой культуре. И каждая культура накладывает на них свой отпечаток.

На первом слайде демонстрируются название и изображение невербальной единицы.

Второй слайд вводит текстовую информацию – физическое описание поклона, заимствованное нами из словаря А. А. Акишиной, Х. Кано, Т. Е. Акишиной «Жесты и мимика русской речи. Лингвострановедческий словарь»: «*Опустить голову и наклонить корпус вперед, а затем распрямиться. Поклон тем ниже, чем большую почтительность хотят выразить. Вариант: рука прикладывается к сердцу*».

На третьем слайде называются разновидности поклонов и ситуации общения, в которых они могут употребляться:

- *церемониальные (ритуальные) поклоны – прием и приветствие высокопоставленных лиц;*

- *светские (бытовые) поклоны характерны для ситуаций приветствия, знакомства, прощания, поздравления, могут выражать благодарность, извинение, подчинение;*

- *религиозные поклоны совершаются во время богослужений.*

Последующие слайды (4-11) демонстрируют отобранные из Национального корпуса русского языка видеозаписи из кинофильмов, иллюстрирующие указанные выше варианты значений поклонов в конкретной речевой ситуации.

Каждая ситуация общения, представленная на видеопримерах, объяснялась преподавателем. В качестве вспомогательного материала к видеоиллюстрациям предлагались расшифровки звучащей речи. При этом анализировалось невербальное поведение героев в целом, ведь невозможно вычленивать из ситуации только одну невербальную единицу. Иностранцы студенты должны уметь воспринимать иноязычную информацию комплексно, что и является целью использования в нашей учебной презентации фрагментов из кинофильмов.

Завершающий слайд содержал лингвокультурологический комментарий следующего содержания.

- *Поклоны в прошлом в России были представлены шире, об этом свидетель-*

ствуют сочетания типа **вежливый / уважительный / низкий поклон, кланяться в ноги / в пояс, земной поклон, передать поклон.**

- **Очень популярны на Руси были земные и поясные поклоны.** При земном поклоне человек становился на колени и касался лбом пола или земли, при поясном поклоне нужно было коснуться земли кончиками пальцев. Эти виды поклонов вышли из употребления, носители современного русского языка употребляют **уважительный / вежливый поклон: наклон (кивок) головы или небольшой наклон верхней части тела.**

- **Публичный поклон на коленях** был распространен в России в торжественных случаях, при крупных потрясениях в общественной жизни (перед Бородинским сражением в 1812 г. Кутузов опустился на колени перед иконой Божьей Матери).

После ознакомления с особенностями русского поклона студентам предложили рассказать, в каких ситуациях принято кланяться в Китае, т. е. провести сопоставительный анализ.

Аналогичные учебные презентации были составлены для изучения и сопоставления других универсальных и культурно-специфичных жестов: рукопожатие, «бить себя в грудь», махнуть рукой, кивание головой, улыбка. В ходе нашей дальнейшей научной деятельности мы ставим цель включить все представленные в данном обучающем эксперименте учебные презентации невербальных знаков в единый обучающий комплекс словарного типа.

Заключительное занятие второго этапа было направлено на закрепление пройденного материала. Студенты попытались самостоятельно определить значения несловесных знаков в невербальном поведении героев в предложенных отрывках фильмов.

Третий этап (3 занятия) предполагал работу с трудными случаями употребления русских невербальных компонентов. Китайские студенты попытались спроектировать иноязычную культуру на себя как на субъекта, изучающего иностранный язык. Для достижения данной цели было задано сделать инсценировку на предложенную тему-ситуацию (ситуации знакомства, прощания, выражения благодарности, извинений и т. д.), активно используя при этом невербальные сигналы. По желанию студенты могли обратиться к учебным презентациям, с которыми мы познакомились на прошлых занятиях.

Также на данном этапе предполагалась работа с аутентичными текстами – отрывками из художественной литературы, отобранными из Национального корпуса рус-

ского языка. Задания такого рода были направлены на определение функций и значений НВК в коммуникативном событии. Например, среди функций НВК можно выделить функции замещения, дополнения речи, выявления эмоциональных состояний говорящего и др.

Так, китайские студенты учились определять ситуативные признаки и нормы поведения, которые применяются в конкретной сфере общения.

Заключительный этап обучения невербальной коммуникации (3 занятия) был ориентирован на проверку умений и навыков правильной интерпретации невербального языка. Учащимся были предложены видеотрекеры из экранизации романа «Анна Каренина», в которых главное место занимает невербальная составляющая (сцены бала и скачек). Учащиеся попытались понять, какие эмоции испытывают герои, и в целом это удалось. После этого студенты познакомились с текстовым аналогом данного отрывка, взятым из романа.

Также на занятиях четвертого этапа студенты просматривали видеосюжеты из современных фильмов без звукового сопровождения. Задание было аналогично предыдущему, после обсуждения невербального поведения актеров обучающиеся вновь просматривали фрагменты, но уже в звуке.

Подведем итоги данного этапа нашей исследовательской работы. Мы вслед за ведущими специалистами в сфере методики преподавания РКИ и информационно-коммуникационных технологий признаем актуальность и важность применения электронных средств обучения в процессе изучения РКИ, особенно если речь идет об обучении НВК. Это подтверждают и составленные нами учебные презентации, где большое значение придается сочетанию аудиовизуальной и вербальной информации, что имеет огромное значение при работе с иностранной аудиторией. С помощью таких презентаций иностранные студенты получают возможность наблюдать ситуацию общения во всей полноте: ведь любые невербальные знаки и паралингвистические средства зависят от настроений, чувств, социальных и личностных характеристик говорящего и слушающего.

Уникальность заявленного проекта электронного учебного пособия словарного типа по обучению невербальной коммуникации заключается в его формальном воплощении – такого рода учебные пособия пока не представлены в рамках лингвокультурологических работ.

Апробация разработанного нами комплекса занятий в рамках обучающего экс-

перимента в группе китайских студентов позволила сделать выводы о том, что, во-первых, применение в ходе занятия аутентичных текстов, учебной презентации, которая содержит видеоматериал, пробудило у учащихся интерес и вызвало оживление, во-вторых, на наш взгляд, появление таких эмоций было связано и с тем, что изменился ракурс предмета обучения: от изучения грамматических норм и правил к изучению

культурно значимых фактов и явлений, обеспечивающих полноценное общение студентов-иностранцев с русскоязычными сверстниками, в-третьих, выполнение заданий на 4 (заключительном) этапе показало развитие способности китайских студентов к правильной интерпретации невербальных средств, включенных в межличностное общение.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Агапова Н. А., Картофелева Н. Ф. О принципах создания электронного словаря лингвокультурологического типа: к постановке проблемы // Вестник Томского гос. ун-та. 2014. № 382. С. 6-10.
2. Азимов Э. Г. Компьютерные технологии в обучении русскому языку как иностранному // Практическая методика обучения русскому языку как иностранному: учебное пособие для вузов / под ред. А. Н. Шукина. М. : Русский язык, 2003.
3. Акишина А. А., Кано Х., Акишина Т. Е. Жесты и мимика русской речи. Лингвострановедческий словарь. М. : Рус.яз., 1991.
4. Ансимова О. К. Лингвокультурология как отдельная филиация общей лексикографии. URL: [http://www.sociosphera.com/publication/conference/2012/119/lingvokulturografiya\\_kak\\_otdelnaya\\_filiatsiya\\_o\\_bwej\\_leksikografii/](http://www.sociosphera.com/publication/conference/2012/119/lingvokulturografiya_kak_otdelnaya_filiatsiya_o_bwej_leksikografii/).
5. Апресян Ю. Д. Предисловие // Новый большой англо-русский словарь : в 3 т. / под общ. рук. Ю. Д. Апресяна, Э. М. Медниковой, А. В. Петровой. М., 2001. Т. 1.
6. Бабушкина Л. А., Сафонов В. И. ИКТ как средство формирования социокультурной компетенции студентов педуниверситета при обучении иностранному языку // Образовательные технологии и общество. Вып. 1. Т. 18. Казань : КНИТУ, 2015. С. 447-462.
7. Балыхина Т. М. Методика преподавания русского языка как неродного, нового : учеб. пособие. М. : РУДН, 2007.
8. Бобырева Е. В. Институт религии. Знаковое пространство религиозного дискурса // Вестник Волгоградского гос. ун-та. Сер. 2: Языкознание. 2006. № 5. С. 149-152.
9. Бондарева О. В. Электронная лингводидактика: проблемы и перспективы // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2014. № 1. С. 48-52.
10. Гарцов А. Д. Электронный формат обучения РКИ: новые методические возможности // Вестник РУДН. Сер. Вопросы образования: языки и специальность. 2010. № 4. С. 121-125.
11. Григорьева С. А. Словарь языка русских жестов. Вена : Языки русской культуры; Венский славистический альманах, 2001.
12. Кашеварова И. С. Электронный словарь как новый этап в развитии лексикографии // Молодой ученый. 2010. №10. С. 145-147.
13. Крейдлин Г. Е., Морозова Е. Б. Внутряязыковая типология невербальных единиц: бытовые поклоны // Вопросы языкознания. 2004. № 4. С. 34-47.
14. Национальный корпус русского языка. URL: <http://www.ruscorpora.ru>.
15. Образовательный портал Национального корпуса русского языка. URL: <http://studiorum.ruscorpora.ru>.
16. Селегей В. П. Электронные словари и компьютерная лексикография. URL: [http://www.lingvoda.ru/transforum/articles/selegey\\_a1.asp](http://www.lingvoda.ru/transforum/articles/selegey_a1.asp).
17. Фурманова В. П. Межкультурная коммуникация и культурно-языковая прагматика в теории и практике преподавания иностранных языков (языковой вуз) : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1994.
18. Харченкова Л. И. Изучение невербальной коммуникации русских и финнов // Русское и финское коммуникативное поведение. Вып. 2. СПб., 2001. С. 127-130.

#### REFERENCES

1. Agapova N. A., Kartofeleva N. F. O printsipakh sozdaniya elektronnoy slovary lingvokul'turologicheskogo tipa: k postanovke problemy // Vestnik Tomskogo gos. un-ta. 2014. № 382. S. 6-10.
2. Azimov E. G. Komp'yuternye tekhnologii v obuchenii russkomu yazyku kak inostrannomu // Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu: uchebnoye posobie dlya vuzov / pod red. A. N. Shchukina. M. : Russkiy yazyk, 2003.
3. Akishina A. A., Kano Kh., Akishina T. E. Zhesty i mimika russkoy rechi. Lingvostranovvedcheskiy slovar'. M. : Rus.yaz., 1991.
4. Ansimova O. K. Lingvokul'turografiya kak otdel'naya filiatsiya obshchey leksikografii. URL: [http://www.sociosphera.com/publication/conference/2012/119/lingvokulturografiya\\_kak\\_otdelnaya\\_filiatsiya\\_o\\_bwej\\_leksikografii/](http://www.sociosphera.com/publication/conference/2012/119/lingvokulturografiya_kak_otdelnaya_filiatsiya_o_bwej_leksikografii/).
5. Apresyan Yu. D. Predislovie // Novyy bol'shoy anglo-russkiy slovar' : v 3 t. / pod obshch. ruk. Yu. D. Apresyana, E. M. Mednikovoy, A. V. Petrovoy. M., 2001. T. 1.
6. Babushkina L. A., Safonov V. I. IKT kak sredstvo formirovaniya sotsiokul'turnoy kompetentsii studentov pedvuzha pri obuchenii inostrannomu yazyku // Obrazovatel'nye tekhnologii i obshchestvo. Vyp. 1. T. 18. Kazan' : KNIU, 2015. S. 447-462.
7. Balykhina T. M. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak nerodnogo, novogo : ucheb. posobie. M. : RUDN, 2007.

8. Bobyreva E. V. Institut religii. Znakovoe prostranstvo religioznogo diskursa // Vestnik Vol-gogradskogo gos. un-ta. Ser. 2: Yazykoznanie. 2006. № 5. S. 149-152.
9. Bondareva O. V. Elektronnyaya lingvodidaktika: problemy i perspektivy // Vestnik RUDN. Ser. Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. 2014. № 1. S. 48-52.
10. Gartsov A. D. Elektronnyy format obucheniya RKI: novye metodicheskie vozmozhnosti // Vestnik RUDN. Ser. Voprosy obrazovaniya: yazyki i spetsial'nost'. 2010. № 4. S. 121-125.
11. Grigor'eva S. A. Slovar' yazyka russkikh zhestov. Vena : Yazyki russkoy kul'tury ; Venskiy slavisticheskiy al'manakh, 2001.
12. Kashevarova I. S. Elektronnyy slovar' kak novyy etap v razvitii leksikografii // Molodoy uchenyy. 2010. №10. S. 145-147.
13. Kreydlin G. E., Morozova E. B. Vnutriyazykovaya tipologiya neverbal'nykh edinits: bytovye po-klony // Voprosy yazykoznaniiya. 2004. № 4. S. 34-47.
14. Natsional'nyy korpus russkogo yazyka. URL: <http://www.ruscorpora.ru>.
15. Obrazovatel'nyy portal Natsional'nogo korpusa russkogo yazyka. URL: <http://studiorum.ruscorpora.ru>.
16. Selegey V. P. Elektronnye slovari i komp'yuternaya leksikografiya. URL: [http://www.lingvoda.ru/transforum/articles/selegey\\_a1.asp](http://www.lingvoda.ru/transforum/articles/selegey_a1.asp).
17. Furmanova V. P. Mezhkul'turnaya kommunikatsiya i kul'turno-yazykovaya pragmatika v teorii i praktike prepodavaniya inostrannykh yazykov (yazykovoy vuz) : dis. ... d-ra ped. nauk. M., 1994.
18. Kharchenkova L. I. Izuchenie neverbal'noy kommunikatsii russkikh i finnov // Russkoe i finskoe kommunikativnoe povedenie. Vyp. 2. SPb., 2001. S. 127-130.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. О. П. Касымова.

УДК 811.581.821.581-1  
ББК Ш171.1-9-51+Ш33(5Кит)

ГСНТИ 16.41.53, 14.35.09

Код ВАК 10.02.22; 13.00.02

### **Никифорова Христина Павловна,**

кандидат юридических наук, доцент, кафедра русской филологии и методики преподавания русского языка, директор, Центр изучения китайского языка и китайской культуры, Оренбургский государственный университет; 460018, г. Оренбург, пр-т Победы, д. 13, к. 1106; e-mail: krispavlovna@mail.ru

### **Пороль Полина Вадимовна,**

магистрант, Оренбургский государственный университет; 460018, г. Оренбург, пр-т Победы, д. 13, к. 1106; e-mail: olgaporol@mail.ru

### **Труфанова Джамия Илгизовна,**

магистрант, Оренбургский государственный университет; 460018, г. Оренбург, пр-т Победы, д. 13, к. 1106; e-mail: jamila-13@mail.ru

## **СПЕЦИФИКА ЛИНГВООБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ИСТОРИКО-КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ ПРОШЛОГО ДРЕВНЕГО КИТАЯ НА ОСНОВЕ КЛАССИЧЕСКИХ ТЕКСТОВ *ВЭНЬ-ЖЭНЬ-ХУА* И ПОЭЗИИ ЛИ БО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** текст; языковая картина мира; характеристика человека; квалифицированный специалист; живопись литераторов вень-жень-хуа; поэзия Ли Бо.

**АННОТАЦИЯ.** В современном научном мире заметно вырос интерес к китайскому языку, культуре и ментальности. Одной из сложных составляющих исследования китайской модели мира является китайское классическое искусство. Предметом исследования стала специфика обучения китайскому языку на материале текста живописи литераторов вень-жень-хуа и поэзии Ли Бо. Цель предлагаемой статьи – рассмотрение современного лингвообразования в контексте историко-культурного наследия древнего Китая. Проанализированы возможности решения проблемы подготовки специалистов, владеющих поликультурной профессиональной и межличностной компетенциями. Рассматриваются основные механизмы проведения образовательной политики России. Особое место при изучении китайского языка занимает художественный перевод с целью развития у студентов образного и поликультурного мышления. Вариативность художественного перевода показана через ключевую лексику. Анализ поэтических произведений проведен в семантическом аспекте с применением метода текстовых параллелей. На примере перевода стихотворения Ли Бо «Поднявшись на фениксовую террасу у Цзиньлина» раскрыты особенности китайской классической поэзии. Исследование особенностей лингвообразования в историко-культурном контексте позволило выявить следующую черту китайского классического искусства – синтез живописи и слова как неотъемлемую часть китайского сознания.

### **Nikiforova Khristina Pavlovna,**

Candidate of Law Sciences, Associate Professor of Russian Philology and Methods of Teaching Russian, Director of the Center of Chinese Language and Chinese Culture, Orenburg State University, Orenburg, Russia.

### **Porol' Polina Vadimovna,**

Master's Degree Student in the field "Philology", Orenburg state university, Orenburg, Russia.

### **Trufanova Dzhamilya Ilgizovna,**

Master's Degree Student in the field "Philology", Orenburg state university, Orenburg, Russia.

## **SPECIFIC FEATURES OF LINGUISTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF HISTORICAL-CULTURAL LEGACY OF ANCIENT CHINA ON THE BASIS OF CLASSICAL TEXTS VEN-ZHEN-HUA AND LI BAI'S POETRY**

**KEYWORDS:** text; linguistic worldview; characteristic of the person; qualified specialist; painting of the writers of ven-zhen-hua; Li Bai's poetry.

**ABSTRACT.** The interest towards the Chinese Language, culture and mentality has notably grown in the modern scientific world. The Chinese classical art is one of the most complex components of the study of the Chinese model of the world. The given article deals with the specificity of teaching the Chinese language on the basis of the texts of painting of the writers of ven-zhen-hua and Li Bai's poetry. The aim of the article is to study modern linguistic education in the context of historical-cultural legacy of Ancient China. The authors analyze the possibility of solving the problem of training specialists possessing the policultural, professional and interpersonal competences and consider the main mechanisms of carrying out educational policy in Russia. A special place is occupied in the process of learning the Chinese language by literary translation with the purpose of developing the students' imagery and policultural mentality. Variability of literary translation is demonstrated through key vocabulary. The analysis of poetic works is carried out on the semantic level using the method of parallel texts. The peculiar features of the Chinese classical poetry are revealed on the example of translation of Li Bai's poem "Having Climbed the Phoenix Terrace near Xingling". The study of peculiarities of linguistic education in the historical-cultural context made it possible to reveal the following feature of the Chinese classical art – synthesis of painting and literature as an inseparable part of Chinese consciousness.

Стремительно развивающаяся на протяжении последних десятилетий экономика КНР способствовала созданию объективных предпосылок для тесного сотрудничества с Российской Федерацией в высокотехнологичных областях производства, в научно-исследовательской деятельности и в сфере высшего образования. В последнее время стратегическое партнерство с Китаем стало одним из приоритетных направлений образовательной политики России, прежде всего в сфере языкознания. Важнейшим аспектом современной языковой политики государства является подготовка высококвалифицированных специалистов и преподавателей китайского языка, обладающих необходимыми профессионально ориентированными знаниями. В связи с этим новые государственные образовательные стандарты предполагают, что профессионально ориентированный специалист должен обладать такими общекультурными компетенциями, как способность к межкультурной коммуникации, к обмену научно-технической информацией, к извлечению информации из аутентичных специализированных источников, а также обязан владеть языком профессионального общения – специальной терминологией [18, с. 6]. Исходя из современных подходов к профессионально ориентированному иноязычному образованию можно говорить, что содержание образования представляется соответственно как интеграция профессионального и языкового опыта через включение языкового опыта в структуру профессиональной деятельности, обеспечивающих инновационную роль интегрированного вида опыта в социокультурном пространстве будущего специалиста в рамках китайско-российского сотрудничества.

Успешная межкультурная профессионально ориентированная коммуникативная компетенция предполагает, что помимо владения китайским языком специалисту необходимо уметь воспринимать и адекватно интерпретировать формы коммуникативного поведения во всем многообразии культурного контента. Поскольку именно китайский язык является многоцелевым и поликультурным образовательным предметом, что позволяет включить в него различное предметное содержание, это не только повышает потенциал изучаемого языка для развития студента как поликультурной языковой личности, но и дает стойкие метапредметные результаты обучения.

Одной из характерных особенностей методики профессионально ориентированного

обучения китайскому языку является обучение слушателей чтению специальной литературы на основе использования аутентичных специализированных текстов. В контексте историко-культурного наследия прошлого древнего Китая это могут быть классические тексты *вэнь-жень-хуа* (живопись литераторов / живопись интеллектуалов) и поэтические тексты Ли Бо. Впервые концепцию синкретизма *вень-жень-хуа* выдвинул Шэнь Синью в трактате «Слово о живописи из Сада с горчичное зерно», который полагал, что нерасчлененность культурного творчества обладает большой силой этического воздействия на социум, в то время как искусственная флуктуация на различные жанры и виды ослабляет его восприятие.

Китайская цивилизация, сохранившая свою самобытность в ходе коммуникативных процессов различного уровня, создала яркую художественную культуру, ставшую своеобразным духовно-культурным феноменом, обеспечившим преемственность особенной эстетико-художественной идеологии и уникальной национальной поэтики в прогрессивном китайском направлении изобразительного искусства *вень-жень-хуа*. Основопологающим условием творчества художников данного стиля в искусстве, созидающих в лучших традициях «китайского модерна», по сей день остается проявление уникальной способности отражения глубинного смысла языковой картины мира в живописном произведении, который заключается в выражении морально-нравственных идей, разработанных на основе издревле существовавшего китайского мировосприятия пространства и времени с использованием символики живописи, созданных высокоинтеллектуальными личностями древнего Китая. Поскольку представители *вэнь-жень-хуа* имели высшие ученые степени и звания, то их творчество носило энциклопедический характер: многие из них известны как выдающиеся мыслители, поэты, художники, литераторы, музыканты, математики, астрономы и каллиграфы.

Парадоксально, но факт: традиционный жанр *вень-жень-хуа* трудно отнести к какому-либо определенному виду культурного творчества, поскольку его суть заключается не только в национальном своеобразии архаичного китайского искусства «интеллектуалов», но и в полном слиянии «юэ» философии, истории, эстетики, поэзии, каллиграфии и живописи. Человеку, знакомому с историей традиционной китайской живописи, особенности жанра *вень-жень-хуа* остаются все же чуждыми и очень

сложными для восприятия и понимания, в первую очередь из-за того, что они не соответствуют типичным стереотипам «западного искусства», выработанных под влиянием догматических «религий писания» (христианства и ислама). А во-вторых, в «традиционной китайской системе координат» эстетическая и искусствоведческая терминология и проблематика никогда не были специфицированы. Само понятие «искусства» веками сохраняло архаическую широту, и в традиционном философском лексиконе выражалось несколькими иероглифами: шу, шу, и, цзяо, цзи, гун, дао. Поскольку история *вень-жень-хуа* основана на многокрасочном пантеоне конфуцианских, даосских, буддийских приверженцев традиций прошлого и массы адептов шаманских верований (сохранившихся с третьего тысячелетия до н. э.), составляющих основу морально-этического мировоззрения ортодоксального китайского общества, это в свою очередь обуславливает духовное своеобразие и специфику письменно-художественного «языка» *вень-жень-хуа*, конгурентности пишущего при полном погружении мифологем в конкретную историческую ситуацию и теоретического обоснования самого творческого процесса исключительно в категориях традиционной философии (единой китайской нации «чжунхуа миньцзу»). Литературный жанр *вень-жень-хуа* как самостоятельный вид искусства окончательно сформировался в Китае в VIII в. и к началу правления последней императорской династии Цин (1644-1911 гг.) прочно занял ли-

дирующие позиции по популярности среди всех слоев китайского общества.

Еще одной основополагающей чертой в формировании атмосферы древнего Китая, ключом к пониманию китайского мировоззрения и обогащением языка является изучение лирики величайшего поэта династии Тан – Ли Бо. Временем Ли Бо была доблестная, романтическая эпоха Тан, «взлежавшая изысканную культуру» [17, с. 252], три века которой принято считать «золотым веком» китайской поэзии. Огромно количество стихотворений, написанных в то время, а список поэтов династии Тан насчитывает около трех тысяч имен. С. П. Фицджеральд, рассматривая художественные направления этого периода, особенно выделяет поэзию – как отголосок великой эпохи: «Из литературных жанров именно поэзия, казалось, наиболее соответствовала духу времени» [17, с. 253].

Методикой изучения поэзии Ли Бо может стать правильное чтение не только уже существующих переводов, но и обращение к оригиналам стихотворений, предполагающее раскрытие семантики текста, детальный анализ культурно-эстетических ценностей и реалий, после чего учащиеся будут способны создать свой собственный вариант литературного перевода поэтического текста.

Обратимся к стихотворению «登金陵凤凰台», что в переводе А. Гитовича звучит как «Поднявшись на фениксовую террасу у Цзиньлина» [9, с. 173] и прокомментируем наиболее вариативные и сложные для понимания лексемы (табл. 1).

Таблица 1

凤凰台上凤凰游。	凤凰 – птица Феникс, в мифологии Китая – самая лучшая из всех птиц в мире, самая красивая и благородная птица. Часто символизирует человека. 凤凰 – это два феникса: 凤 – «он», 凰 – «она». «凤凰» часто означает мужа и жену, иногда – братьев или сестер, или брата и сестру, или двух очень хороших друзей. Вероятно, что «凤凰» в данном тексте можно перевести как «феникс» (в единственном числе), но подразумевая что речь в стихотворении может идти о разлуке двух друзей.
吴宫花草埋幽径。	吴 – династия Ву, столицей династии Ву был город 金陵 (Цзиньлин), в истории этот город был столицей шести династий; 宫 : 皇宫 – императорский дворец, дворец императора династии Ву. А. Гитович указывает, что это дворец императора Да-ди (222-251) [9, с. 555].
晋代衣冠成古丘。	晋 – династия Цзинь (266-420); 衣冠 – «одежда и капюшон» – это метафора, которую можно перевести как «важные люди» (об императорской семье); 古丘 – «древний холм»: «坟» – могила, могильный холм – старые могилы.
二水中分白鹭洲。	白鹭洲 – Байлужжоу, название острова (дословно – «Остров Белой Цапли»).
总为浮云能蔽日。	«Плывущее облако покрывает солнце», это место А. Гитович интерпретирует так: «Плохие, злонамеренные чиновники окружают императора, как облака солнце. Поэтому, говорит поэт, мне и не видать Чаньани, где живет император, окруженный ненавидящими меня придворными» [9, с. 556].
长安不见使人愁。	长安 – Чаньань, столица династии Тан.

В названии стихотворения употребляется имя собственное, именование башни: «凤凰台» что можно перевести как «Башня Феникса», А. Гитович в комментариях к своему поэтическому переводу указывает: «Фениксовая терраса была построена на берегу реки Янцзы <...> в эпоху «Шести династий» (375–583)» [9, с. 555]; название горо-

да – Цзиньлин – «登金» (сейчас это город 南京, Нанкин), соответственно, стихотворение может называться так: «В Цзиньлине поднимаюсь на Башню Феникса».

Рассмотрим перевод А. Гитовича и наш перевод, созданный после работы над оригиналом текста и подстрочником (табл. 2).



Таблица 2

Перевод А. Гитовича	Перевод автора статьи
<p>Когда-то бывали фениксы здесь, Теперь – терраса пуста, И только река, как прежде, течет, Стремительна и чиста. И возле дворца, что был знаменит, Тропинка видна едва. И там, где гремели всю ночь пиры, – Курганы, цветы, трава. И речной поток у подножья гор Проносится, полный сил, Здесь остров Белой Шапи его Надвое разделил. Я знаю, что солнце могут закрыть Пльвущие облака: Давно уж Чанъани не вижу я – И гложет меня тоска.</p>	<p>Здесь Феникс летает над башней высокой и кружит, Но вот он покинул свой дом, опустела обитель. По-прежнему льется река быстродвижным потоком. А там – одинокая тропка дворцового сада, Где время смешало с землей тонколистные травы, Бутоны нежнейших цветов, что любил император. Династия Ву отслужила свой век и уснула, И роскошь династии Цзинь стала пылью могильной. Здесь дымкой туманной трех гор очертания вижу, Струятся две речки, с одной вытекая пучины На острове древней, название ему – Байлужжоу. Пльвущее облако солнце всегда покрывает. Позволь же не видеть Чанъань мне, позволь же грустить мне...</p>

Данная методика работы с использованием текстов *вень-жень-хуа* и работой над поэтическими текстами Ли Бо не только позволяет активизировать познавательную деятельность слушателей, способствуя формированию поликультурной профессиональной компетенции, но и открывает возможности для нравственного, интеллектуального и эстетического воспитания. Кроме того, изучение истории, философии, этики, поэзии, каллиграфии на основании уникальных текстов живописи литераторов обладает большой потенциальной силой, способной сформировать в сознании оценки событий, которые превращаются в ценностные ориентиры, определяющие поступки и действия. Чтение текстов *вень-жень-хуа* и изучение поэзии Ли Бо представляют собой уникальный способ получения информации с целью ее дальнейшего использования в профессиональной сфере. Такое чтение формирует предметную компетенцию, представляющую собой общую культуру специалиста, его знания по данному направлению науки, а также фоновые знания [4, с. 326].

В составе иноязычной коммуникативной компетентности, как правило, выделяют три основные компетенции специалиста, входящие в состав интегрированной профессиональной иноязычной компетентности: лингвистическую, дискурсивную и межкультурную.

Сформированность лингвистических компетенций предполагает усвоение определенно формальных знаний и соответствующих им навыков, связанных с различными аспектами языка, и свидетельствует о том, что специалист владеет речеповеденческими стратегиями и моделями, адекватно использует фоновые знания, формы общения, правила этикета, обусловленные сложившейся ситуацией. Если наличие лингвистической компетенции свидетельствует о сформированности представлений о языке и имеет тенденцию фокусироваться

на языке вне контекста, то дискурсивный блок компетенций отражает готовность к использованию языка с учетом профессиональной специфики конкретной области. Ключевым моментом при определении степени сформированности собственно дискурсивной компетенции является способность и готовность к устному и письменному взаимодействию в рамках профессионального контекста с использованием релевантных стратегий в каждом конкретном дискурсе в соответствующих жанрах, стилях и регистрах [12, с. 214].

По мнению Н. Д. Гальсковой, неотъемлемой составляющей иноязычной коммуникативной компетентности специалиста считается межкультурная компетенция, которая определяется множеством факторов, включающих окружение, модели поведения, ценности, возраст, этические нормы, стереотипы. На современном этапе требуется переосмысление сущности и содержания целей обучения при необходимости учета направленности всей системы образования на личность обучаемого. Такое переосмысление продиктовано особенностями межкультурной коммуникации, которая трактуется отечественными лингводидактами как совокупность специфических процессов взаимодействия партнеров по общению, принадлежащих к разным лингвоэтнокультурным сообществам [6, с. 6].

Рефлексивная компетенция отображает степень перехода личности на уровень саморазвития, самореализации, когда, осознавая свою субъектность, человек стремится привносить новое в культуру профессиональной деятельности. Рефлексивная компетенция предполагает умение находить собственный стиль овладения предметными знаниями, владеть стратегиями рефлексии и самооценки в целях самосовершенствования личных качеств и достижений [12; 14].

Таким образом, в новых экономических условиях российско-китайского со-

трудности китайский язык выступает средством образования, воспитания, развития и формирования специалиста для профессиональной деятельности в мире. Проникновение в культурно-исторические особенности страны изучаемого языка, сравнение этнических культур формирует адекватное отношение к их представителям, формируя чувство личной ответственности как носителя своей этнокультуры. Более

подробно названные проблемы решаются выпускниками при грамотном использовании информации о культурных особенностях и менталитете, о традициях и обычаях, принятых в стране, о стилях поведения в бизнесе, в общественной или частной жизни, что помогает добиться хороших результатов в ходе сотрудничества с иностранными партнерами, а также уменьшить число ошибок при общении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Артемьева О. А., Макеева М. Н., Мильруд Р. П. Методология организации профессиональной подготовки специалиста на основе международной коммуникации. Тамбов : Тамбов. гос. техн. ун-т, 2005.
2. Арутюнова Н. Д. Понятие пресуппозиции в лингвистике. URL: <http://feb-web.ru/feb/izvest/1973/01/731-084.htm>.
3. Боев О. В., Коростелева Е. Н., Чучалин А. И. Проектирование магистерских программ на основе планирования компетенций специалистов. Томск : ТПУ, 2007.
4. Барабанова, Г. В. Предметная компетенция читателя профессионально-ориентированного текста // Культура народов Причерноморья. 2003. № 37. С. 326-330.
5. Вайсбурд М. Л. Использование учебно-речевых ситуаций при обучении устной речи на иностранном языке. Обнинск, 2001.
6. Вейзе А. А. Чтение, реферирование и аннотирование иностранного текста. М. : Высшая школа, 1985.
7. Гальскова Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2004. № 1. С. 3-8.
8. Жилиякова, С. А. Реализация активных методов обучения в образовательном процессе // Наука и образовательное пространство: вектор трансграничного развития : мат-лы междунар. форума (30.10.2014). Омск : ОмГПУ, 2015. С. 216-222.
9. Китайская классическая поэзия. СПб. : Северо-запад пресс, 2003.
10. Ковальчук Л. А. Учебно-имитационная фирма как инновационная форма практической подготовки студентов ГОУ СПО НТЭТ // Инновационные направления в системе НПО и СПО : сб. ст. межрегион. науч.-практ. конф. / сост. Г. В. Серозудинова. Новокузнецк: Новокузнецкий полиграф. комбинат, 2013. С. 12-17.
11. Кручинина Г. А., Патяева Н. В. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерно-строительных специальностей в контекстном обучении. Нижний Новгород : ННГАСУ, 2008.
12. Локтюшина Е. А. Интегрированная профессиональная иноязычная компетентность как цель языкового образования. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1818.htm>.
13. Нечаев Н. Н., Резницкая Г. И. Сознательность как базовый принцип формирования профессионального сознания // Вестник МГЛУ. Серия «Педагогическая антропология». 2004. Вып. 484. С. 6-39.
14. Тань Аошун. Китайская картина мира: Язык, культура, ментальность. М. : Языки славянской культуры, 2004.
15. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : Слово, 2000.
16. Тхорик В. И., Фанян Н. Ю. Лингвокультурология и межкультурная коммуникация : учеб. пособие. М. : ГИС, 2006.
17. Фицджеральд С. П. Китай. Краткая история культуры. СПб. : Евразия, 1998.
18. Шадриков В. Д. Государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования и Болонский процесс // Вопросы образования. 2004. № 4. С. 5-9.
19. Ярославова Е. Н., Федотова М. Г. Концепция непрерывного иноязычного образования как условие самореализации будущего специалиста высшей квалификации. Челябинск : ЮрГУ, 2010.
20. Ярославова Е. Н. Сформированность профессионально-ориентированной иноязычной компетентности как объект педагогического контроля. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sformirovannost-professionalno-orientirovannoyinoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentnosti-kak-obekt-pedagogicheskogokontrolya>.

#### REFERENCES

1. Artem'eva O. A., Makeeva M. N., Mil'rud R. P. Metodologiya organizatsii professional'noy podgotovki spetsialista na osnove mezhdunarodnoy kommunikatsii. Tambov : Tambov. gos. tekhn. un-t, 2005.
2. Arutyunova N. D. Ponyatie presuppozitsii v lingvistike. URL: <http://feb-web.ru/feb/izvest/1973/01/731-084.htm>.
3. Boev O. V., Korosteleva E. N., Chuchalin A. I. Proektirovanie magisterskikh programm na osnove planirovaniya kompetentsiy spetsialistov. Tomsk : TPU, 2007.
4. Barabanova, G. V. Predmetnaya kompetentsiya chitatelya professional'no-orientirovannogo teksta // Kul'tura narodov Prichernomor'ya. 2003. № 37. S. 326-330.
5. Vaysburd M. L. Ispol'zovanie uchebno-rechevykh situatsiy pri obuchenii ustnoy rechi na inostrannom yazyke. Obninsk, 2001.
6. Veyze A. A. Chtenie, referirovanie i annotirovanie inostrannogo teksta. M. : Vysshaya shkola, 1985.
7. Gal'skova N. D. Mezhekul'turnoe obuchenie: problema tseley i sodержaniya obucheniya inostrannym yazykam // Inostrannye yazyki v shkole. 2004. № 1. S. 3-8.
8. Zhilyakova, S. A. Realizatsiya aktivnykh metodov obucheniya v obrazovatel'nom protsesse // Nauka i obrazovatel'noe prostranstvo: vektor transgranichnogo razvitiya : mat-ly mezhdunar. foruma (30.10.2014). Omsk : OmGPU, 2015. S. 216-222.

9. Kitayskaya klassicheskaya poeziya. SPb. : Severo-zapad press, 2003.
10. Koval'chuk L. A. Uchebno-imitatsionnaya firma kak innovatsionnaya forma prakticheskoy podgotovki studentov GOU SPO NTET // Innovatsionnye napravleniya v sisteme NPO i SPO : sb. st. mezhtregion. nauch.-prakt. konf. / sost. G. V. Serozudinova. Novokuznetsk: Novokuznetskiy poligraf. kombinat, 2013. S. 12-17.
11. Kruchinina G. A., Patyaeva N. V. Formirovanie professional'no-inoazychnoy kompetentnosti studentov inzhenerno-stroitel'nykh spetsial'nostey v kontekstnom obuchenii. Nizhniy Novgorod : NNGA-SU, 2008.
12. Loktyushina E. A. Integrirovannaya professional'naya inoyazychnaya kompetentnost' kak tsel' yazykovogo obrazovaniya. URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1818.htm>.
13. Nechaev N. N., Reznitskaya G. I. Soznatel'nost' kak bazovyy printsip formirovaniya professional'nogo soznaniya // Vestnik MGLU. Seriya «Pedagogicheskaya antropologiya». 2004. Vyp. 484. S. 6-39.
14. Tan' Aoshuan. Kitayskaya kartina mira: Yazyk, kul'tura, mental'nost'. M. : Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2004.
15. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M. : Slovo, 2000.
16. Tkhorik V. I., Fanyan N. Yu. Lingvokul'turologiya i mezhkul'turnaya kommunikatsiya : ucheb. posobie. M. : GIS, 2006.
17. Fitsdzheral'd S. P. Kitay. Kratkaya istoriya kul'tury. SPb. : Evraziya, 1998.
18. Shadrikov V. D. Gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty vysshego professional'nogo obrazovaniya i Bolonskiy protsess // Voprosy obrazovaniya. 2004. № 4. S. 5-9.
19. Yaroslavova E. N., Fedotova M. G. Kontseptsiya nepreryvnogo inoyazychnogo obrazovaniya kak uslovie samorealizatsii budushchego spetsialista vysshey kvalifikatsii. Chelyabinsk : YurGU, 2010.
20. Yaroslavova E. N. Sformirovannost' professional'no-orientirovannoy inoyazychnoy kompetentnosti kak ob"ekt pedagogicheskogo kontrolya. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/sformirovannost-professionalno-orientirovannoyinoazychnoy-kommunikativnoy-kompetentnosti-kak-obekt-pedagogicheskogokontrolya>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. И. Просвиркина.

**Попкова Евгения Борисовна,**

кандидат социологических наук, преподаватель, кафедра русского языка для иностранных учащихся, Южный федеральный университет; 344049, г. Ростов-на-Дону, ул. Жданова, д. 1/5, к. 29; e-mail evpopkova@yandex.ru

**РУССКИЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ ФОРМИРОВАНИЯ  
НОВОЙ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ИНОФОНОВ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** русский язык как иностранный; идентичность; новая культурная идентичность.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается специфика процесса формирования новой культурной идентичности посредством русского языка среди китайских студентов, обучающихся в российском вузе. Цель работы – показать возможности русского языка в формировании новой культурной идентичности у студентов-иностранцев. В процессе обучения личность иностранного студента претерпевает глубокие изменения, которые оказывают влияние на самоотождествление индивида с какими-либо идеями, ценностями и культурами. Такого рода самоотождествление определяется в науке понятием «идентичность». Идентичность мы рассматриваем как некую структуру, которая дает личности ощущение целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенность во внешнем одобрении. Человек осознает свою идентичность, размышляя о себе с помощью приобретенного в социальном взаимодействии языка. С целью выявления признаков сформированности новой культурной идентичности среди китайских студентов 4-го курса было проведено исследование. Проанализировав интервью с китайскими студентами, можно сделать вывод о том, что к концу обучения большинство студентов из КНР проявляет признаки новой культурной идентичности: знание русского языка как языка будущей профессии, знание знаменательных дат и праздников России, норм поведения россиян. Результаты исследования могут быть использованы при работе с иностранными студентами в вузе.

**Popkova Yevgeniya Borisovna,**

Candidate of Sociology, Lecturer of Department of the Russian Language for Foreign Students, Southern Federal University, Rostov-on-Don, Russia

**THE RUSSIAN LANGUAGE AS AN INSTRUMENT OF NEW CULTURAL IDENTITY FORMATION  
OF FOREIGN-LANGUAGE SPEAKERS IN RUSSIA'S HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS**

**KEYWORDS:** Russian as a foreign language; identity; new cultural identity.

**ABSTRACT.** The article studies the specificity of the process of forming new cultural identity by means of the Russian language among Chinese students studying in Russian higher education institutions. The article is aimed at showing the opportunities of the Russian language to form foreign students' new cultural identity. In the process of studying, a foreign student's personality experiences profound changes that influence an individual's self-identification with ideas, values and forms of culture. Self-identification like this is scientifically defined through the concept of «identity». The identity is regarded as a structure that gives a person a sensation of purpose and conciseness of their own life and assurance of other people's approval. A human being realizes their own identity through considering themselves with the help of the language adopted in the process of social interaction. The research was conducted in order to find indications of new cultural identity formations among fourth-year Chinese students. The analysis of students' interviews allows us to draw conclusions that, by the end of the course of study, most of the students from PRC show evidence of new cultural identity, such as mastery of the Russian language as their future profession language, acquaintance with Russia's landmarks and holidays and Russian codes of contact. The survey results can be used for training foreign students in higher education institutions.

В процессе обучения личность иностранного студента претерпевает глубокие изменения, которые оказывают влияние на самоотождествление индивида с какими-либо идеями, ценностями и культурами. Такого рода самоотождествление определяется в науке понятием «идентичность» [10].

Идентичность имеет структурное строение. Согласно Э. Эриксону, идентичность – это «конфигурация, которая возникает путем успешного эгосинтеза и ресинтеза в течение детства. Эта конфигурация постепенно объединяет конституциональные задатки, базовые потребности, успешные субли-

мации и постоянные роли» [9]. Таким образом, идентичность рассматривается как некая структура, состоящая из элементов, которые дают личности ощущение целенаправленности и осмысленности собственной жизни и уверенность во внешнем одобрении.

Дж. Марсиа определяет идентичность как «структуру эго – внутреннюю самосоздающуюся, динамическую организацию потребностей, убеждений и индивидуальной истории» [11]. Он выдвинул предположение, что данная структура проявляется через решения проблем. Например, молодой человек для достижения идентичности

должен решить такие проблемы, как учиться или работать, какую выбрать профессию и т. п. Решение каждой жизненной проблемы вносит определенный вклад в достижение идентичности.

А. Ватерман акцентирует внимание на ценностном аспекте развития идентичности. А Ватерман считает, что идентичность связана с наличием у человека целей, ценностей и убеждений, которым он следует в жизни. Цели, ценности и убеждения являются элементами идентичности. Они формируются в результате выбора и служат основанием для определения жизненного направления [15].

Дж. Мид под идентичностью понимал способность человека воспринимать свое поведение и жизнь вообще как единое целое. Ученый утверждал, что при рождении человек не обладает идентичностью, она появляется как результат взаимодействия с другими людьми. Таким образом, идентичность социальна по своему происхождению, она возникает только при условии того, что индивид включен в социальную группу [4]. При этом большую роль играет язык. Человек осознает свою идентичность, размышляя о себе с помощью приобретенного в социальном взаимодействии языка [8].

Язык является проводником в мир культуры, так как именно в языке отражается самобытность культуры, национальные «черточки» культуры. С помощью языка личность самоидентифицируется, формирует систему ценностей [7].

Изучение языка – важнейшая составляющая процесса формирования новой культурной идентичности. Об этом свидетельствует тот факт, что в разных странах иностранный гражданин для получения гражданства должен сдать экзамен на знание государственного языка этой страны [6].

Документ Совета Европы под названием «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка» [14] отражает итог начатой еще в 1971 г. работы экспертов стран Совета Европы, в том числе и представителей России, по систематизации подходов к преподаванию иностранного языка и стандартизации оценок уровней владения языком. «Компетенции...» в понятной форме определяют, какими навыками необходимо овладеть изучающему язык, чтобы использовать его в целях общения, а также какие знания и умения ему необходимо освоить, чтобы коммуникация была успешной.

Выделяют 6 крупных уровней, которые представляют собой более низкие и более высокие подуровни в классической трехуровневой системе, включающей базовый,

средний и продвинутые уровни. Схема уровней построена по принципу последовательного разветвления. Она начинается с разветвления на три крупных уровня – А, В, С.

Обучение русскому языку как иностранному строится в соответствии с европейской системой уровней владения иностранным языком: А – уровень элементарного и базового владения языком, В1 – I сертификационный уровень, В2 – II сертификационный уровень, С1 – III сертификационный уровень (профессиональное владение); С2 – IV сертификационный уровень (уровень носителя русского языка).

Если гражданин приезжает в другое государство, не владея языком этого государства, то он должен начинать изучение языка с уровня А. Владение языком на уровне А означает удовлетворение элементарных коммуникативных потребностей в ограниченном числе ситуаций повседневного общения. Успешное окончание уровня А предполагает переход на уровень В, что позволяет решать коммуникативные задачи в бытовой и социокультурной сферах общения. На уровне С личность должна овладеть не только непосредственно вербальной коммуникацией в профессиональной и общественной сфере, умением ясно и структурированно говорить на сложные темы, но и улавливать скрытые значения коммуникативного поведения собеседника, что подразумевает знание специфики российских реалий и русского коммуникативного поведения, ведь успешность коммуникации во многом зависит от того, насколько хорошо участники владеют искусством общения и знают его общепринятые правила и нормы [12].

Для разных целей пребывания в стране также предусмотрены разные уровни владения языком. Чтобы получить гражданство, необходимо сдать экзамен на знание языка на уровне С; гражданин должен владеть языком на уровне В с целью получения образования в другой стране.

В процессе пребывания индивида в чужой стране между языком и культурой могут устанавливаться 3 типа отношений: монокультурно-координативный билингвизм, бикультурно-координативный билингвизм и бикультурно-смешанный билингвизм [1, с. 174-175].

Монокультурно-координативный билингвизм наблюдается в тех случаях, когда индивид изучает язык в утилитарных целях – чтобы иметь доступ к технической информации на этом языке, чтобы вести исследование по теоретическим проблемам и т. п.; такой индивид будет демонстрировать субординативный билингвизм, возможно, ограниченный умением читать на

иностранным языке, используемом им как «библиотечный язык».

Бикультурно-координативный билингвизм вероятен в тех случаях, когда индивид изучил иностранный язык в культурно-познавательных целях (стремление узнать данный народ и т. д.) и с целью изучения литературы, истории и других аспектов культуры речевого коллектива, говорящего на этом языке. Некоторые индивиды этого типа могут демонстрировать то, что называется «билингвальной шизофренией», т. е. ощущение смены своей личности при смене языка.

Бикультурно-смешанный билингвизм демонстрируют иммигранты второго поколения, которые одновременно усвоили два языка и две культуры — язык и культуру своей семьи и язык и культуру чужого общества.

Можно предположить, что в процессе обучения иностранный студент будет стремиться к бикультурно-координативному билингвизму, что предполагает углубленное изучение языка, пословиц, поговорок, молодежного слэнга, синтаксических конструкций, отражающих ценностные установки, особенности поведения носителей российской культуры.

Постепенно индивид начинает овладевать языком и культурой, которые необходимы ему, чтобы его признали «своим», что гарантирует ему в конечном итоге полноценное групповое членство [5]. Участвуя в социальном действии, индивиды одновременно конструируют «разделяемое понимание» деятельности. Именно в процессе нахождения общих точек соприкосновения и «инкорпорирования» языка, умений и перспектив, составляющих деятельность, новички «растягивают» свои концепции и язык» [13].

Е. Ю. Литвиненко в своей докторской диссертации на тему «Современный билингвизм как доминанта мультикультуральной модели социализации» рассматривая процесс билингвальной социализации (в нашем случае процесс формирования новой культурной идентичности) указывает на то, что «билингвальная социализация не является однако односторонним процессом, в котором индивиды автоматически овладевают соответствующими знаниями и умениями. Она происходит в ходе социальной интеракции, где индивиды не только конструируют разделяемое понимание, но также оценивают эти обретенные умения по мере их продвижения к намеченным индивидуальным целям» [3].

Для того чтобы познакомить иностранных студентов с ценностями, нормами, менталитетом русской культуры, преподаватели русского языка используют следующие

приемы: чтение текстов из художественных произведений русских, советских писателей, просмотр фрагментов информационных программ российского телевидения. Такие приемы дают представление о характере русского человека, о традициях и обычаях, о системе принятых в данном обществе социальных, нравственных и эстетических ценностях.

С целью выявления признаков сформированности новой культурной идентичности среди китайских студентов 4-го курса было проведено исследование. При обработке текстов интервью был использован наиболее распространенный в отечественных социологических исследованиях метод структурирования смысла посредством нарратива. Этот метод предполагает «временную и социальную организацию текста с целью выявления его смысла. Оно сосредоточено на истории, рассказанной в ходе интервью, и выявляет ее структуру и сюжет» [2].

Информантам было предложено оценить свои знания по русскому языку (включая знания пословиц, поговорок, умения понимать слэнговые выражения своих российских сверстников, юмор), знания стиля поведения российских людей, традиций, истории, культуры России.

К концу обучения в университете иностранные студенты оценивают свой уровень владения русским языком по 5-балльной системе следующим образом (приведем характерные высказывания):

*«Между 2 и 3»;*

*«Если как специалист нефтегазового оборудования, это «5», потому что они мне все «5» в сессию, красный диплом. Если как русский язык, честно, «5-», потому что когда общаюсь, еще есть ошибки»;*

*«100 % «5» нет. Я чувствую, я не могу. Сейчас я с Вами по-русски, иногда лучше их, других китайцев. Но я знаю, что ошибок еще много. Просто друг друга уже понимаем. Это очень важно»;*

*«Если только понимать и писать и читать, это «4», говорить, я думаю, только «3»».*

Знание пословиц, поговорок русского языка, молодежного слэнга студенты оценили таким образом:

*«Не всегда. Просто у Вас есть холодные шутки. Например, 2 самолета на одной линии. Они не могут столкнуться. Почему это? Это шутка. Мы не понимаем, почему веселый. Потому что это разное время на одной линии. Мы не понимаем, почему это шутка. Я не знаю пословицы, поговорки русского языка, не понимаю молодежный слэнг»;*

*«Молодежный слэнг студентов понимаю. На 1-м курсе они смеялись. Я спросил:*

«Зачем? Почему?» Потом они не быстро, медленно хорошо говорили, почему смешно. Потом понял, почему такой юмор. Слэнг, конечно, если часто слышу. На 1-м курсе понимал такие слова, если часто слышал, потом спросил такое слово, что это такое, и русские объясняли, потом понял. Пословицы, поговорки русского языка чуть-чуть понимаю»;

«Конечно, я не все понимаю».

Что читают иностранные учащиеся из художественной литературы на русском языке, какие фильмы смотрят? Вот некоторые ответы:

«Газеты иногда читаю, художественную литературу – нет. Про красоту, моду, иногда электронный журнал, новости. Понимаю самое основное. Все слова я не могу знать. Смысл я понимаю»;

«Просто учебники. Еще литературу. Читал Льва Толстого, стихи читал. «Войну и мир» тоже читал. Сначала сложно, когда читал много, тогда легче. Нравится Пушкин, Есенин, о матери писал, письмо к матери. Новости каждый день читаю. В Интернете читаю. Интернет-факс. Часто читаю новости. Всегда смотрю словарь».

Просмотр российских фильмов также способствует овладению русским языком, знакомству с культурой и традициями России. Приведем характерные высказывания: «Я смотрю очень много фильмов. Я люблю смотреть фильмы русские», «Я хожу в кинотеатр и смотрю фильмы часто. Это учить русский очень быстро», «Я смотрю русские сериалы много. Фильмы смотрел в кино».

Китайские учащиеся знают российские праздники. Вот что рассказывают информанты: «Новый год, Рождество, день Победы, день России, все, не знаю. Любимый праздник – День Победы. Я чувствую себя не как иностранный человек, как русский, очень горжусь победой как российской победой. Мы познакомились с этой победой. Я узнал, что произошло, что мы очень уважали русских, они были в истории. 9-го мая мы часто приезжаем к друзьям в другой город. Часто в Волгоград. Мы можем прогуляться на Мамаев Курган. Смотрим, как люди отмечают»; «День Победы, 1-е мая, день детей, 8-е марта, 23 февраля, Масленица».

Один из признаков сформировавшейся новой культурной идентичности – это знание и следование норм поведения представителей другой культуры. Проанализируем ответы информантов на вопрос «Чему Вы научились у русских?».

«Я научилась, как живут люди в жизни, вообще русские живут проще, чем в

Китае. Они подумают мало, а китайский человек сложнее. Много думает. А русские думают меньше, это хорошо. Если много думать, то будет тяжело»;

«Уже поняли, как делать, как говорят, уже нормально, как жить в России. Например, в трамвае утром с 5 часов до 12 ночи. Мы знаем линии автобусов, если мы куда поехать, какой номер, какой автобус поехать. Мы знаем, как поехать на Дон. Если в гости, хлеб, соль нужно здесь. Обычно в России встречают гостей хлебом и солью»;

«По жизни язык, например, если я на русский язык с преподавателем, я говорю: «Доброе утро», потом я спрашиваю: «Что есть наша аудитория?»;

«Русский язык, специальность, общаться с другими студентами, это самое главное, дружба. Еще много познакомились с преподавателями, профессорами и т. д. Еще наш университет. Раньше для чувства жизни я не очень. Сейчас после 4,6 лет я уже знаю опыт работы, жизни. Лучше, чем раньше. Раньше как дети. Стал самостоятельным человеком. В нашем университете, в России много получил»;

«Я училась, что на улице, на магазин – очереди первый. В Китае люди много, очереди и плохо. У нас нет такого смысла. На улице много много стариков в России. В Китае старики больше дома сидят или сделать что-то. У Вас есть время перерыва 1 час. Вообще, в организациях. В Китае нет такого перерыва. У Вас время перерыва в каждом месте разное. Есть час или 2 часа»;

«Много научился в культуре. В помещении нельзя шапку одеть, через дверь нельзя здороваться, если опоздал на пару, сначала надо извиняться, а потом заходить и сидеть. Самое главное – очередь занять. Это в Китае никто так не делает. Как бы есть, но никто не занимает очередь. Все хотят быстрее. Обычно говорят, когда занимают очередь: «Кто последний?». В Китае вообще спрашивать не будут».

Проанализировав интервью с китайскими студентами можно сделать следующие выводы:

1) к концу обучения большинство студентов из КНР проявляют признаки новой культурной идентичности;

2) китайские студенты испытывают трудности в изучении языка, такой глубокий пласт языка как пословицы, поговорки остается малодоступным для понимания и использования в речи, но культурным нормам, нормам социального поведения русской культуры эти студенты следуют в повседневной жизни.

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Белл Р. Т. Социолингвистика: цели, методы, проблемы. М., 1980. С. 174-175
2. Ильин В. И. Драматургия качественного полевого исследования. СПб., 2006.
3. Литвиненко Е. Ю. Современный билингвизм как доминанта мультикультурной модели социализации : дис. ... д-ра социол. наук. Ростов н/Д., 2003.
4. Мертон Р., Середина Дж., Парсонс Т. Американская социологическая мысль / под ред. В. И. Добринькова. М., 1996.
5. Триандис Г. К. Культура и социальное поведение. М. : Форум, 2007.
6. Bennet M. J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity // Education for the Intercultural Experience / ed. by R.M. Paige. U. S. A. : Intercultural Press, 1993.
7. Berry E. B., Epstein M. N. Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication. New York : St. Martin's press, 1999.
8. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46 (1).
9. Ericson E. H. The problem of ego identity // Stein M.R. et al. (eds) Identity and anxiety: Survival of the person in mass society. Glencoe : The Free Press, 1960.
10. Identity in adolescence: Processes and contents / ed. Waterman A. S. San Franciscol. Jossey, 1985.
11. Marcia J. E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. New York : John Wiley, 1980.
12. Novas M., Garcia M., Sanchez J. Et al. Relative acculturation extended model (RAEM): New contribution with regard to the study of acculturation // International journal of Intercultural Relation. 2005. Vol. 29.
13. Rodoff B. Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York, 1990.
14. URL: <http://www.linguanet.ru/>.
15. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Devel. Psychol. 1982. V. 18. N 3. P. 341-358.

## R E F E R E N C E S

1. Bell R. T. Sotsiolingvistika: tseli, metody, problemy. M., 1980. S. 174-175
2. Il'in V. I. Dramaturgiya kachestvennogo polevogo issledovaniya. SPb., 2006.
3. Litvinenko E. Yu. Sovremennyy bilingvizm kak dominantna mul'tikul'turnoy modeli sotsializatsii : dis. ... d-ra sotsiol. nauk. Rostov n/D., 2003.
4. Merton R., Seredine Dzh., Parsons T. Amerikanskaya sotsiologicheskaya mysl' / pod red. V. I. Dobrin'kova. M., 1996.
5. Triandis G. K. Kul'tura i sotsial'noe povedenie. M. : Forum, 2007.
6. Bennet M. J. Towards Ethnorelativism: A Developmental Model of Intercultural Sensitivity // Education for the Intercultural Experience / ed. by R.M. Paige. U. S. A. : Intercultural Press, 1993.
7. Berry E. B., Epstein M. N. Transcultural Experiments: Russian and American Models of Creative Communication. New York : St. Martin's press, 1999.
8. Berry J. W. Immigration, acculturation, and adaptation // Applied Psychology: An International Review. 1997. Vol. 46 (1).
9. Ericson E. H. The problem of ego identity // Stein M.R. et al. (eds) Identity and anxiety: Survival of the person in mass society. Glencoe : The Free Press, 1960.
10. Identity in adolescence: Processes and contents / ed. Waterman A. S. San Franciscol. Jossey, 1985.
11. Marcia J. E. Identity in adolescence // Adelson J. (ed.) Handbook of adolescent psychology. New York : John Wiley, 1980.
12. Novas M., Garcia M., Sanchez J. Et al. Relative acculturation extended model (RAEM): New contribution with regard to the study of acculturation // International journal of Intercultural Relation. 2005. Vol. 29.
13. Rodoff B. Apprenticeship in thinking: Cognitive development in social context. New York, 1990.
14. URL: <http://www.linguanet.ru/>.
15. Waterman A. S. Identity development from adolescence to adulthood: An extension of theory and a review // Devel. Psychol. 1982. V. 18. N 3. P. 341-358.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. С. В. Ильясова.



УДК 811.161.1:39  
ББК Ш141.2-006,3

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### **Руженцева Наталья Борисовна,**

доктор филологических наук, профессор, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: verbalis@mail.ru

### **Чжан Ифан,**

магистрант, Институт социального образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: verbalis@mail.ru

## **СПЕЦИФИКА КОММУНИКАТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ КИТАЙЦЕВ: ВОСПРИЯТИЕ НОСИТЕЛЯМИ РОССИЙСКОЙ ЛИНГВОКУЛЬТУРЫ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативное поведение; восприятие; лингвокультура; свободный ассоциативный эксперимент; направленный ассоциативный эксперимент; паремии.

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена восприятию россиянами специфики вербального и невербального поведения граждан КНР и написана в рамках исследования межнационального дискурса, понимаемого как совокупность разных дискурсивных практик, включающих контексты взаимодействия людей, принадлежащих к разным культурам. Используемые авторами методики свободного и направленного ассоциативного эксперимента позволили сделать вывод о том, что россияне в первую очередь отмечают сложность китайского языка и бытовую улыбку китайцев. Негативные оценки массово отражены в восприятии китайцев через товарно-бытовую сферу. В целом оценка деловых и личных качеств китайцев является позитивной, а их внешнего вида – нейтральной. Анализ паремий, в свою очередь, показал, что лексема «китайский» входит в состав трех русских фразеологизмов: «китайская стена», «китайские церемонии», «китайская грамота». Авторы приходят к выводу, что в сознании россиян исторически сложилось восприятие китайского общества как замкнутого, имеющего сложную систему письменности и разветвленный репертуар этикетных форм. В целом, авторы считают, что лишь комплексное двустороннее исследование коммуникативного поведения, включающее изучение процессов рецепции, способствует выполнению социального заказа на толерантную личность, свободную от проявлений ксенофобии и этнофобии в межнациональном общении.

### **Ruzhentseva Natalia Borisovna,**

Doctor of Philology, Professor, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Zhāng Ifan,**

graduate student, Institute of social education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **COMMUNICATIVE BEHAVIOR OF THE CHINESE: AS UNDERSTOOD BY THE NATIVE RUSSIAN SPEAKERS**

**KEYWORDS:** communicative behavior; perception; lingvo-culture; free associative experiment; directed associative experiment; proverbs.

**ABSTRACT.** The paper discusses perception of verbal and non-verbal behavior of the Chinese by the Russians. The research is made in the frames of the study of international discourse, which is understood as a complex of different discursive practices, including interaction of people belonging to different cultures. The use of the methods of free and directed associative experiment makes it possible to conclude that the Russians mention the difficulty of the Chinese language and smiles of the Chinese. The negative attitude to the Chinese is reflected in the attitude to the goods they produce and sell. In general, the attitude to their business and personal qualities is rather positive, while the attitude to their appearance is neutral. The analysis of proverbs revealed that the word "Chinese" is a part of three Russian phraseological units: Chinese wall (kitayskaya stena), Chinese ceremonies (kitayskiye tseremonii) and Chinese puzzle (kitayskaya gramota). The authors come to the conclusion that the Russians perceive the Chinese society as closed, having complicated structure of writing and a wide variety of etiquette formulae. In general, the authors believe that complex research of communicative behavior, including the study of the processes of reception will help develop a tolerant person free from xenophobia and ethnophobia in international communication.

**Н**астоящее время отмечено постоянно увеличивающимся числом контактов между людьми разных национальностей, в том числе – между населением России и Китая [7; 8; 10; 16; 17; 13; 19; 24; 27 и др.], а также развитием диалога русской и китайской культур [2; 3; 4; 5; 6; 12; 14; 23; 25 и др.]. Коммуникативные процессы, связанные с чужой культурой, необхо-

димо изучать не только с позиций их бытования, но и с позиций их восприятия, так как лишь комплексное двустороннее исследование способствует выполнению социального заказа на толерантную личность, свободную от проявлений ксенофобии и этнофобии в межнациональном общении.

Целью статьи является выявление и интерпретация вербальной и невербальной

специфики коммуникативного поведения китайцев, воспринятого и интерпретированного представителями российской лингвокультуры.

Материалом для статьи послужили: 1) научная и научно-методическая литература, посвященная исследованию коммуникативного поведения китайцев, в том числе – в аспекте сопоставительного описания двух лингвокультур – китайской и российской; 2) лексикографические источники, в которых зафиксированы паремии, включающие лексику «китайский»; 3) данные анкетирования российских студентов, обучающихся в УрГПУ (50 респондентов в возрасте 18-20 лет, примерно 100 анкет).

Коммуникативное поведение – это «компонент национальной культуры, обусловленный национальным менталитетом, зафиксированный в национальных коммуникативных нормах и правилах и материально проявляющийся в национально-культурных коммуникативных ритуалах» [13, с. 41].

Коммуникативное поведение может рассматриваться и с позиций рецепции: рецептивным коммуникативным поведением считается «адекватное понимание (интерпретация) вербальных и невербальных действий собеседника, принадлежащего к определенной национальной, возрастной и т. д. группе» [13, с. 46].

В свою очередь, в процессе рецепции коммуникативного поведения людей одной национальности людьми другой национальности может возникнуть коммуникативный шок, имеющий следствием неприятие и даже отторжение коммуникативного партнера, прерывание межнационального контакта, отказ от него.

Коммуникативное поведение имеет вербальную и невербальную составляющие. О различиях коммуникативного поведения в рамках этих составляющих сказано во многих сопоставительных исследованиях русской и китайской культур и лингвокультур.

И вербальное, и невербальное коммуникативное поведение китайцев опирается на многовековые культурные традиции, ср.: «Коммуникативная культура Китая опирается на конфуцианские и даосистские этические принципы, согласно которым мудрый человек должен жить по ритуалам и правилам, жить достойно. Он должен идти путем золотой середины, быть уравновешенным, сдерживать проявление эмоций, знать свое место, не нарушать установленный порядок, не выставлять свои достоинства напоказ. Эти этические принципы и по сей день играют значительную роль в жизни китайцев» [17].

Приведем некоторые общие особенности китайского коммуникативного поведения.

«Характерные черты речевого поведения китайцев – высокая степень вежливости, внимание к собеседнику, отсутствие категоричности и сдержанность в проявлении эмоций... Опасение обидеть, оскорбить, обременить другого человека – характерная черта речевого поведения китайцев... Китайцы стараются сдерживать проявление своих эмоций. Даже когда им неприятно, плохо, они не показывают это... Часто используется китайцами фигура одобрения, помогающая установить эмоциональный контакт со слушателями» [там же].

Особенности китайского этикетного поведения: «Китайцы за мелкие нарушения не извиняются... Китайцы не благодарят за незначительные услуги... При приветствии у китайцев обязательна улыбка... Приветствие знакомого, родственника, коллеги в русском общении обязательно, в китайском – нет... Китайцы могут приходить в гости к друзьям и знакомым без приглашения... У китайцев есть традиция приходить в гости, особенно по праздникам, очень рано... У китайцев фактически общение мужчины с женщиной не отличается от общения мужчины с женщиной... Для китайцев юмор и шутки не играют той роли в общении, которую они играют у русских. Китайское общение по содержанию и по форме более серьезное, чем русское... В китайской коммуникативной культуре комплименты не являются важным компонентом общения... Планируя визит, китайцы могут очень неопределенно планировать время визита... Китайцы более либерально, чем русские, относятся к возможности опоздания на запланированную встречу... Темы общения в гостях у русских гораздо шире, чем у китайцев, и включают морально-этические и философские проблемы... У китайцев споры в гостях исключены, а если они возникают, то это рассматривается как ссора... В Китае к преподавателю обращаются по должности, в России – только по имени и отчеству» [18; 19 20; 21].

Особенности китайских обращений, разветвленность терминов родства: «Современная китайская письменная терминология родства весьма замечательна во многих отношениях: первое, что не может не поразить в ней, – это обилие терминов. Вряд ли у какого-либо народа существует терминология родства, включающая такое огромное число терминов. М. В. Крюков в своей работе указывает 274 термина китайского родства» [26].

Особенности китайского гостеприимства: «Китайцы очень радушные и гостеприимные хозяева. Приглашение в гости ими делается всегда заранее, приблизительно за неделю до намеченного срока; никогда не приглашают накануне... (Китайцы) только при

гостях начинают готовить. Этим китайцы хотят показать гостю свое уважение: для него готовится все самое свежее и вкусное» [11].

Особенности деловой коммуникации: «Принятие решения в китайской компании – это всегда прерогатива хозяина и только хозяина. Делегирование полномочий у китайцев не в чести. Так что всегда стоит делать поправку на время, которое потребуется китайской стороне на то, чтобы заручиться одобрением начальства по всем вопросам, обсуждаемым в ходе переговоров. Медлительность в решении вопросов не может не раздражать, но никуда от этого не деться» (А. Шляхов «Китай и китайцы: Привычки. Загадки. Нюансы», М.: Астрель, 2011); «В России документы (паспорт, деньги), как правило, подают одной рукой, а в Китае – двумя – в знак уважения.левой рукой нежелательно подавать документы, брать визитные карточки или подарки, указывать на кого-либо... Не рекомендуется использовать красные чернила при подписании документов: красными чернилами подписывали смертный приговор. Также красным цветом пишут таблички на надгробия» [1, с. 93-101].

Особенности китайского невербального поведения:

- «У китайцев вежливым считается избегать взгляда собеседника, не смотреть в лицо собеседнику, вежливым считается в разговоре все время посматривать вниз;

- Если китаец показывает другу мизинец – это означает – дело плохо;

- Китаец может довольно грубо толкать гостя за стол – это является настойчивым вежливым приглашением; у китайцев этикет позволяет спорить в дверях, кому пройти вперед, и довольно бесцеремонно с русской точки зрения подтаскивать вперед уважаемого человека – это тоже демонстрация уважения» [18; 19; 20; 21].

- «Изображая высокомерного, заносчивого человека, русские вздергивают пальцем нос или задирают нос, а китайцы говорят о гордеце, что он слишком высоко поднимает ноги, вскинув голову» [9].

Указанные особенности коммуникативного поведения китайцев, несомненно, имеют национальную специфику их интерпретации представителями других национальностей. Поэтому используемая нами методика исследования коммуникативного поведения китайцев в восприятии россиян имеет в своей основе мысль, разделяемую многими исследователями: «Речевое поведение китайцев легче понять, если знать, что в чужом коммуникативном поведении вызывает их недоумение» [17]. То же самое относится и к коммуникативному поведению россиян в отношении людей иной национальности:

надо ЗНАТЬ, как русские воспринимают иностранцев, что в их поведении кажется россиянам непривычным, странным и т. д. Именно на этой основе строится эффективное межкультурное и межнациональное взаимодействие. Для получения этих знаний мы использовали два типа экспериментов – свободный и направленный; кроме того, мы выявили в лексикографических источниках паремии, включающие лексику «китайский» и попытались дать им интерпретацию.

**СВОБОДНЫЙ (ПРЯМОЙ) АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ** предполагал фиксацию первой пришедшей на ум ассоциации на слова «китаец», «китайский». Целью эксперимента являлось установление типа связи между словом-стимулом и словом-реакцией, что, в свою очередь, дало возможность определения системы стереотипных представлений российских студентов о Китае и населяющих его людях.

Результаты анкетирования свидетельствуют о том, что свободный ассоциативный эксперимент выявил следующие основные типы реакций на заданные слова (возможны повторяющиеся реакции, например – реакция «язык»):

**НОМИНАТИВНАЯ:**

Китаец: человек, дракон, Лухан (китайский певец и актер), многочисленная нация.

Китайский: нет.

**АТРИБУТИВНАЯ** (признаки лица китайской национальности или атрибуции предмета / товара):

Китаец: низкорослый, узкоглазый, глаза, маленький, желтый.

Китайский: техника, иероглиф, рынок, телефон, шелк, лапша, нанотехнологии, рис, Алиэкспресс (оптовый интернет-гипермаркет), стена.

**ОЦЕНОЧНАЯ:**

Китаец: нет.

Китайский: некачественная одежда, некачественный, ширпотреб.

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ:**

Китаец: торговля

Китайский: нет

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ:**

Китаец: улыбчивый.

Китайский: язык.

Таким образом, свободный ассоциативный эксперимент выявил лишь одну реакцию, характеризующую коммуникативное поведение китайцев, – УЛЫБЧИВЫЙ. К функционально-коммуникативным характеристикам близка, с нашей точки зрения, и реакция КИТАЙСКИЙ ЯЗЫК. Остальные реакции носят преимущественно атрибутивный характер (безоценочные характеристики внешности: маленький, узкоглазый,

*желтый и др.* или атрибуции предметов китайского производства: *китайский рынок / техника / шелк / лапша и др.*

В ходе НАПРАВЛЕННОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА респондентам было предложено подобрать определения к словам «китаец» (Китаец – какой?) и «китайский» (Китайский – это какой?). Вслед за И. А. Стерниним мы считаем, что именно «направленный ассоциативный эксперимент дает максимальное количество реакций, позволяющих сформировать ассоциативное поле стимула» [22, с. 103].

Китаец: *смешной, узкие глаза, численность, многочисленный, маленький, красный (цвет одежды), добрый, темноволосый, продающий, умный, образованный, приверженец старых обычаев, китайский певец, шустрый, трудолюбивый, много работающий.*

Китайский: *современный, некачественный (товар), трудный / сложный (язык), дешевый (товар), мягкий (шелк), белый, полезный, много (товаров), мокрый.*

Из вышеперечисленного к функционально-коммуникативным характеристикам можно, как мы считаем, отнести характеристику китайского языка (трудный, сложный), а также реакцию – ПРИВЕРЖЕННОСТЬ СТАРЫМ ОБЫЧАЯМ.

В целом китайцы воспринимаются россиянами не через функционально-коммуникативную, а через товарно-бытовую сферу (в анкетах многочисленны упоминания о некачественных, дешевых китайских товарах), через внешние характеристики (*узкоглазый, темноволосый*), через деловые характеристики (*трудолюбивый, много работающий, шустрый*), через призму численности китайского населения (*многочисленный*), через призму личностных характеристик (*добрый, умный, образованный*). Интересно отметить, что негативных оценок китайцев в реакциях респондентов, по сути, не зафиксировано, что свидетельствует об отсутствии (или об ограниченности) бытовой ксенофобии российской молодежи по отношению к китайцам.

Перейдем к характеристике коммуникативного поведения китайцев, представленного в русских паремиях.

С целью выявления лексикографических фиксаций паремий, включающих слово «китайский», нами были проанализированы Два толковых словаря русского языка под ред. С. И. Ожегова (1990 и 2007), «Фразеологический словарь русского языка» (2005, составитель М. И. Степанова), «Школьный фразеологический словарь русского языка» В. П. Жукова (1980), «Словарь русского языка в 4-х томах» (МАС, 2-й том под ред. А. П. Евгеньевой, 1982). Наибольшее количество па-

ремий, включающих лексему «китайский», представлено в «Словаре русского языка в 4-х томах»:

КИТАЙСКАЯ ГРАМОТА – о чем-л. недоступном пониманию.

КИТАЙСКАЯ СТЕНА – о полной изолированности от внешних влияний.

КИТАЙСКИЕ ЦЕРЕМОНИИ (шутл., ирон.) – излишняя, преувеличенная вежливость (МАС).

В Школьном фразеологическом словаре В. П. Жукова представлены лишь две паремии:

КИТАЙСКАЯ ГРАМОТА – что-либо совершенно непонятное, непостижимое, недоступное пониманию.

КИТАЙСКАЯ СТЕНА – 1) Непреодолимая преграда; полная изолированность от внешних влияний; 2) Серьезное препятствие, помеха в чем-либо.

В словарях под редакцией С. И. Ожегова и М. И. Степановой паремии, включающие лексему «китайский», не представлены.

Приведенные в словарях контексты употребления этих паремий свидетельствуют о том, что они достаточно широко распространены в русской речи / тексте и употребляются именно в словарных значениях, ср.:

- *Но все попытки его в этом отношении, встречая китайскую стену цензурных запрещений и стеснений..., кончались ничем* (И. Янжул. Воспоминания).

- *За книгой с детства, кроме скуки, / Он ничего не ощущал, / Китайской грамотой – науки, / Искусство – бреднями считал* (Н. Некрасов. Притча о Киселе).

В целом лексикографические интерпретации этих паремий отражают восприятие китайской письменности (и в целом – графической системы) как очень трудной, сложной, непонятной, а китайского общества в целом – как закрытого, изолированного и подчиненного множеству этикетных правил. Приведем также фрагменты интерпретации двух паремий, предложенные Э. Д. Вартастьяном («Из жизни слов», М.: Детская литература, 1973).

КИТАЙСКАЯ СТЕНА. *Не имеющее себе равных сооружение издавна поражало умы соседних народов. Всюду стали употреблять выражения: «китайская стена», «китайской стеной отгородиться» – для обозначения непреодолимой преграды, стремления жить обособленно, избегая общения с остальным миром.*

КИТАЙСКИЕ ЦЕРЕМОНИИ. *Постепенно слова «китайские церемонии» стали обозначением вообще утомительных и ненужных условностей, выражения вежливости, доведенного до бессмыслицы.*

Резюмируя сказанное, можно отметить следующее. Экспериментальные данные

свидетельствуют о том, что Китай и его жители воспринимаются российской студенческой молодежью не столько через специфику китайской национальной коммуникации, сколько через следующие аспекты: а) товарно-бытовую сферу; б) внешние характеристики; в) деловые характеристики; г) призму численности китайского населения; д) личностные характеристики.

По данным эксперимента, в ответах респондентов преобладает атрибутивный тип реакции на слова-стимулы «китаец», «китайский». Реже встречается номинативный тип реакции и еще реже – функционально-коммуникативный.

Данные эксперимента свидетельствуют о двух ведущих характеристиках китайского коммуникативного поведения, воспринятых россиянами и утвердившихся в их сознании, – это сложность китайского языка и бытовая улыбчивость китайцев. В ответах респондентов, по сути, отсутствуют негативные оценки китайского коммуникативного поведения. Негативные оценки массово отражены в восприятии Китая или китайцев через товарно-бытовую сферу (некачественный / дешевый китайский товар). Оценка россиянами личных и деловых качеств китайцев является, скорее, позитивной, а оценка их внешнего вида – нейтральной.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Антонова Ю. А. Китайские бытовые приметы как носители лингвокультурной информации // Руженцева Н. Б., Антонова Ю. А. Межнациональный дискурс: модель в контексте эпохи. Екатеринбург : УрГПУ, 2013. С. 93-101.
2. Барас В. П. О функциональных особенностях речевого этикета в китайском языке // Пути Поднебесной. Вып. 1. Ч. 1. Минск : БГУ, 2006. С. 51-52.
3. Белая Е. Г. Нормы повседневного гостевого этикета в китайской семье // Россия и АТР. 2007. № 3. С. 167-172.
4. Буров В. Г. Китай и китайцы глазами российского ученого. М. : Астрель, 2000.
5. Глазачева Н. Л. Категория вежливости в китайском языке и ее языковая реализация в свете специфики китайского ассоциативного мышления // Россия и Китай: аспекты взаимодействия и взаимовлияния. Благовещенск : БГПУ, 2009. С. 37-40.
6. Глушкова С. Ю. Особенности лексических средств выражения категории вежливости в английском и китайском языках // Вестник университета Российской академии образования. 2001. №1. С. 72-74.
7. Гришаева Л. И., Цурикова Л. В. Введение в теорию межкультурной коммуникации. Воронеж : Воронежск. гос. ун-т, 2003.
8. Ефименко Н. Н. Диалог культур в современном мире (социокультурная адаптация иностранцев, языковая интерференция, языковедческий аспект) // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире. Омск: УМГПУ, 2009. С. 38-41.
9. Козельская Н. А., Ван Чжицзинь. Контрастивное описание русских и китайских соматических речений, обозначающих мимику и движение головой. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
10. Кравец Ю. Л. К вопросу о методах социальной адаптации иностранных студентов в условиях интеграции образовательных систем // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире. Омск : ОмГПУ, 2009. С. 45-49.
11. Лунина О. А. Из наблюдений над некоторыми особенностями китайского гостеприимства. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
12. Лю Вэй Цзинь. Категория вежливости в русском и китайском общении (выражение благодарности) // Коммуникативные исследования. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки, 2003. С. 149-158.
13. Прохоров Ю. Е., Стернин И. А. Русские: коммуникативное поведение. М. : Флинта : Наука, 2007.
14. Рудакова А. В. В чем специфика «азиатской» вежливости? // Коммуникативные исследования. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки, 2003. С. 160-170.
15. Русское и китайское коммуникативное поведение / под ред. И. А. Стернина. Вып. 1. Воронеж, 2002.
16. Сапига Е. В. Эмпатия в межкультурной коммуникации // Русско-китайские языковые связи и проблемы межкультурной коммуникации в современном мире. Омск : ОмГПУ, 2009. С. 68-72.

Анализ лексикографических источников показал, что лексема «китайский» входит в состав трех известных паремий: КИТАЙСКАЯ СТЕНА, КИТАЙСКИЕ ЦЕРЕМОНИИ, КИТАЙСКАЯ ГРАМОТА. Все паремии имеют функционально-коммуникативную направленность и свидетельствуют об исторически сложившемся в России восприятии китайского общества как замкнутого, отгороженного от внешнего мира.

В целом, исследование китайского коммуникативного поведения в сравнении с коммуникативным поведением людей иных национальностей представляет собой перспективное направление научных исследований в области межкультурной коммуникации. Комплексная характеристика коммуникативного поведения людей разных национальностей будет убедительной и достоверной, если она сделана не только с позиций описания национального менталитета, национальных норм и правил, национальных символов и ритуалов, но и с позиций восприятия чужой лингвокультуры. Лишь такое двустороннее описание может дать полную научную картину, которая лежит в основе эффективного диалога культур Востока и Запада.

17. Селезнева Г. Я. Контрастивное описание китайского и русского вербального коммуникативного поведения. URL: [zavantag.com/docs/427/index-2017082.html?page9](http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html?page9).
18. Стернин И. А. Коммуникативное поведение и межкультурная коммуникация. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
19. Стернин И. А. Модели описания коммуникативного поведения. Воронеж : Истоки, 2002.
20. Стернин И. А. Некоторые отличия китайского невербального поведения от русского. Различия русских и китайских невербальных сигналов. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
21. Стернин И. А. О некоторых особенностях китайского вербального коммуникативного поведения на фоне русского. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
22. Стернин И. А. Экспериментальные методы в лингвистической концептологии // Психолингвистические аспекты речевой деятельности. Екатеринбург : УрГПУ, 2006. С. 102-113.
23. Сюй Сяо Бо, И. П. Лысакова. Национальная специфика языковой объективации категории «вежливость» в русской и китайской коммуникативной культурах // Коммуникативные исследования. Вып. 17. Вежливость как коммуникативная категория. Воронеж : Истоки, 2003. С. 158-160.
24. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. М. : МГУ, 2004.
25. Чэнь Лэй. Национально-культурная специфика новогоднего поздравления (в русском и китайском языках) // Интерпретация текстов: лингвистический. Литературоведческий и методический аспекты. 2010. № 1. С. 407-409.
26. Шабанова А. Б., Лан Сяонин. Термины родства в китайском языке. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
27. Шилкина Ю. В. Опыт международного сотрудничества между Россией и Китаем на примере ГОУ ВПО «Красноярский государственный торгово-экономический институт» // Русско-китайские языковые связи и проблемы междивизиационной коммуникации в современном мире. Омск : ОмГПУ, 2009. С. 84-87.

#### REFERENCES

1. Antonova Yu. A. Kitayskie bytovye primety kak nositeli lingvokul'turnoy informatsii // Ruzhentseva N. B., Antonova Yu. A. Mezhnatsional'nyy diskurs: model' v kontekste epokhi. Ekaterinburg : UrGPU, 2013. S. 93-101.
2. Baras V. P. O funktsional'nykh osobennostyakh rechevogo etiketa v kitayskom yazyke // Puti Podnesenoy. Vyp. 1. Ch. 1. Minsk : BGU, 2006. S. 51-52.
3. Belaya E. G. Normy povsednevnogo gostevogo etiketa v kitayskoy sem'e // Rossiya i ATR. 2007. № 3. S. 167-172.
4. Burov V. G. Kitay i kitaytsy glazami rossiyskogo uchenogo. M. : Astrel', 2000.
5. Glazacheva N. L. Kategoriya vezhlivosti v kitayskom yazyke i ee yazykovaya realizatsiya v svete spetsifiki kitayskogo assotsiativnogo myshleniya // Rossiya i Kitay: aspekty vzaimodeystviya i vzaimovliyaniya. Blagoveshchensk : BGPU, 2009. S. 37-40.
6. Glushkova S. Yu. Osobennosti leksicheskikh sredstv vyrazheniya kategorii vezhlivosti v angliyskom i kitayskom yazykakh // Vestnik universiteta Rossiyskoy akademii obrazovaniya. 2001. №1. S. 72-74.
7. Grishaeva L. I., Tsurikova L. V. Vvedenie v teoriyu mezhkul'turnoy kommunikatsii. Voronezh : Voronezhsk. gos. un-t, 2003.
8. Efimenko N. N. Dialog kul'tur v sovremennom mire (sotsiokul'turnaya adaptatsiya inostrantsev, yazykovaya interferentsiya, yazykovedcheskiy aspekt) // Russko-kitayskie yazykovye svyazi i problemy mezhsivilizatsionnoy kommunikatsii v sovremennom mire. Omsk: UMGPU, 2009. S. 38-41.
9. Kozel'skaya N. A., Van Chzhitszin'. Kontrastivnoe opisanie russkikh i kitayskikh somaticheskikh recheniy, oboznachayushchikh mimiku i dvizhenie golovoy. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
10. Kravets Yu. L. K voprosu o metodakh sotsial'noy adaptatsii inostrannykh studentov v usloviyakh integratsii obrazovatel'nykh sistem// Russko-kitayskie yazykovye svyazi i problemy mezhsivilizatsionnoy kommunikatsii v sovremennom mire. Omsk : OmGPU, 2009. S. 45-49.
11. Lunina O. A. Iz nablyudeniya nad некотorymi osobennostyami kitayskogo gostepriimstva. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
12. Lyu Vey Tszin'. Kategoriya vezhlivosti v russkom i kitayskom obshchenii (vyrazhenie blagodarnosti) // Kommunikativnye issledovaniya. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. Voronezh : Istoki, 2003. S. 149-158.
13. Prokhorov Yu. E., Sternin I. A. Russkie: kommunikativnoe povedenie. M. : Flinta : Nauka, 2007.
14. Rudakova A. V. V chem spetsifika «aziatskoy» vezhlivosti?// Kommunikativnye issledovaniya. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. Voronezh : Istoki, 2003. S. 160-170.
15. Russkoe i kitayskoe kommunikativnoe povedenie / pod red. I. A. Sternina. Vyp. 1. Voronezh, 2002.
16. Sapiga E. V. Empatiya v mezhkul'turnoy kommunikatsii // Russko-kitayskie yazykovye svyazi i problemy mezhsivilizatsionnoy kommunikatsii v sovremennom mire. Omsk : OmGPU, 2009. S. 68-72.
17. Selezneva G. Ya. Kontrastivnoe opisanie kitayskogo i russkogo verbal'nogo kommunikativnogo povedeniya. URL: [zavantag.com/docs/427/index-2017082.html?page9](http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html?page9).
18. Sternin I. A. Kommunikativnoe povedenie i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
19. Sternin I. A. Modeli opisaniya kommunikativnogo povedeniya. Voronezh : Istoki, 2002.
20. Sternin I. A. Nekotorye otlichiya kitayskogo neverbal'nogo povedeniya ot russkogo. Razlichiya russkikh i kitayskikh neverbal'nykh signalov. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
21. Sternin I. A. O некотorykh osobennostyakh kitayskogo verbal'nogo kommunikativnogo povedeniya na fone russkogo. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.

22. Sternin I. A. Eksperimental'nye metody v lingvisticheskoy kontseptologii // Psikholingvisticheskie aspekty rechevoy deyatel'nosti. Ekaterinburg : UrGPU, 2006. S. 102-113.
23. Syuy Syao Bo, I. P. Lysakova. Natsional'naya spetsifika yazykovoy ob"ektivatsii kategorii «vezhlivost'» v russkoy i kitayskoy kommunikativnoy kul'turakh // Kommunikativnye issledovaniya. Vyp. 17. Vezhlivost' kak kommunikativnaya kategoriya. Voronezh : Istoki. 2003. S. 158-160.
24. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. M. : MGU, 2004.
25. Chen' Ley. Natsional'no-kul'turnaya spetsifika novogo dnezhnogo pozdravleniya (v russkom i kitayskom yazykakh) // Interpretatsiya tekstov: lingvisticheskiy. Literaturovedcheskiy i metodicheskiy aspekty. 2010. № 1. S. 407-409.
26. Shabanova A. B., Lan Syaonin. Terminy rodstva v kitayskom yazyke. URL: <http://zavantag.com/docs/427/index-2017082.html>.
27. Shilkina Yu. V. Opyt mezhdunarodnogo sotrudnichestva mezhdu Rossiei i Kitaem na primere GOU VPO «Krasnoyarskiy gosudarstvennyy trgovno-ekonomicheskyy institut» // Russko-kitayskie yazykovye svyazi i problemy mezhtsilivatsionnoy kommunikatsii v sovremennom mire. Omsk : OmGPU, 2009. S. 84-87.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. А. П. Чудинов.

**Сенченкова Евгения Валентиновна,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель, кафедра русского языка, Смоленский государственный медицинский университет Минздрава РФ; 214019, г. Смоленск, ул. Крупской, д. 28; e-mail: rusyaz@smolgnu.ru

**ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ  
В МЕДИЦИНСКОМ ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** интерактивность; «мозговой штурм»; кластеры; ролевая игра; кроссворды; метод «кольца».

**АННОТАЦИЯ.** Статья посвящена описанию интерактивных методов преподавания русского языка как иностранного (РКИ) в медицинском вузе, которые позволяют интенсифицировать учебный процесс, в результате чего у студентов формируются навыки, необходимые для общения в разных коммуникативных ситуациях. Статья имеет теоретико-практическую направленность. Целью работы является не только характеристика основных интерактивных форм обучения РКИ, но и описание примеров из собственного опыта преподавания. Предметом анализа становятся метод «мозгового штурма», кластеры, ролевые игры, кроссворды, метод «кольца». Использование их на занятиях повышает качество преподавания, интенсифицирует учебный процесс, а также способствует развитию мотивации к предмету. Метод «мозгового штурма», кластеры, ролевые игры, кроссворды используются на определенном этапе и не требуют возвращения к ним в ходе занятия. Отметим, что метод «кольца» обладает абсолютной новизной для методики преподавания РКИ. На основе этого метода строится все занятие. В результате оно принимает интерактивную форму. При анализе материала используется описательный метод. Он реализуется посредством приемов классификации и систематизации интерактивных форм преподавания. Результаты, полученные в ходе исследования, могут быть использованы в практике преподавания РКИ.

**Senchenkova Evgenia Valentinovna,**

Candidate of Philology, Senior Lecturer of Department of the Russian Language, Smolensk State Medical University, Smolensk, Russia.

**INTERACTIVE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE  
AT A MEDICAL INSTITUTION OF HIGHER EDUCATION**

**KEYWORDS:** interactivity; «brainstorm»; clusters; role-playing game; crossword puzzles; «ring» method.

**ABSTRACT.** The article deals with the description of interactive methods of teaching Russian as a foreign language at a medical university which would allow one to intensify the learning process and form the students' skills necessary for communication in different situations. The article has a theoretical-practical character. Its purpose is not only to characterize the main interactive forms of teaching Russian as a foreign language but also to describe examples from the author's personal experience of teaching. The article analyzes the methods of "brainstorm", clusters, role-playing games, crossword puzzles, and the "ring" method. Their usage at the lessons raises the quality of teaching, intensifies the process of learning, and improves the motivation to study the subject. The method of "brainstorm", clusters, role-playing games, and crossword puzzles are used at a certain stage and do not need going back to them in the course of the lesson. It is necessary to note that the "ring" method is absolutely new for the methods of teaching Russian as a foreign language. The whole lesson is built on the basis of this method. It is realized through the techniques of classification and systematization of interactive forms of teaching. The results of the study may be used in practical teaching of Russian as a foreign language.

В связи с принятием стандарта нового поколения ФГОС ВО возникает необходимость не только внести изменения в содержание изучаемых предметов, но и выбрать оптимальные методы и формы организации учебного процесса: «Современная система образования требует усовершенствования методов обучения, так как меняются тенденции в образовании, которое становится открытым, инновационным, интерактивным, происходит огромный рывок в развитии технических средств» [11, с. 120].

Инновационные методы обучения должны помочь повысить качество преподавания РКИ, разнообразить процесс обу-

чения, способствовать развитию мотивации к изучению предмета.

Принято считать, что общение при изучении РКИ может быть «односторонним» и «многосторонним». В первом случае следует говорить о приоритете фронтальных форм работы на занятиях, когда преподаватель задает вопросы, а обучающиеся отвечают на них. Что касается «многостороннего» общения, то характерными для него формами являются групповые, в которых каждый студент может проявить свою интеллектуальную состоятельность [3, с. 117].

При организации «многостороннего» общения происходит речевое взаимодей-



ствии всех студентов группы, раскрытие потенциала каждого из обучающихся. Именно интерактивные формы способствуют сплочению коллектива и созданию атмосферы сотрудничества в группе. У обучающихся возникает желание не только продемонстрировать собственные знания, но и направить их на общий результат.

Внедрение интерактивных форм обучения РКИ позволяет интенсифицировать учебный процесс. В результате усвоение учебного материала происходит значительно быстрее, чем при использовании традиционных методов преподавания. У студентов формируются речевые навыки, достаточные и необходимые для общения в разных коммуникативных ситуациях.

К тому же меняется и функция самого преподавателя. Из проводника знаний он превращается в наблюдателя. Формально преподаватель присутствует в аудитории, но участвует в учебном процессе в случае необходимости. Студенты получают возможность самостоятельно управлять процессом обучения, инициировать новые идеи, приобретать знания. Как видим, «активность преподавателя уступает место активности студентов, а задачей преподавателя становится создание условий для их инициативы» [5, с. 1015].

К интерактивным формам обучения РКИ в медицинском вузе следует отнести «мозговой штурм», кластеры, ролевые игры, кроссворды, метод «кольца».

*Метод «мозгового штурма»* используется на занятиях по РКИ при работе с учебным материалом. Этот метод позволяет определить степень сформированности грамматических навыков и уровень владения языком в целом. «Мозговой штурм» используется с целью развития творческого мышления обучающихся, стимулирования их активной деятельности, формирования умения работать в команде и заставляет студентов мобилизовать свое внимание, обратиться к резервным знаниям. В результате те знания, которые давно не использовались в практической деятельности, становятся активными. В частности, метод «мозгового штурма» находит применение на первом курсе при составлении рассказа по картинкам, на втором курсе – при ответе на вопросы дискуссионного характера, на третьем курсе – при конструировании предложений по моделям научного стиля речи.

Целесообразно использовать этот метод в форме соревнования. В таком случае группа делится на три команды, каждая из которых поочередно составляет предложения по моделям научного стиля речи (*что представляет собой что, что способствует чему, что является чем, что возникает*

*ет в результате чего*). Преподаватель записывает все примеры на доске. Далее из общего числа идей выбираются правильные и исходя из этого ставятся баллы. Побеждает та группа, которая набрала максимальное количество баллов.

Отметим, что данный метод продуктивен тогда, когда обучающиеся оказываются вовлеченными в процесс познания и им предоставляется возможность высказать свое мнение по тому или иному вопросу. Например, на втором курсе при изучении темы «Моя семья» следует дать толкование выражениям «брак по любви» и «брак по расчету» и, выбрав вариант, наиболее приемлемый для себя, аргументировать свою точку зрения [9, с. 34].

К интерактивным формам обучения РКИ студентов-медиков относится и *составление кластеров*. Применительно к лингвистике под кластером понимается группа слов, объединенных общностью семы. Обычно главное слово и зависимые соотносятся как родо-видовые понятия. Например, мебель – это стол, тумбочка, шкаф, кровать, кресло и т. д. На занятиях по РКИ следует использовать составление кластеров, для того чтобы облегчить процесс запоминания лексических единиц. Этот метод позволяет группировать предметы или признаки по логическому основанию.

Так, на первом курсе можно предложить студентам составить кластеры по темам «Продукты», «Профессии», «Русская кухня», «Мебель», «Цвета», «Спорт» и т. д. На втором курсе кластеры составляются преимущественно при изучении медицинских тем. Например, кластеры «Части верхней конечности», «Области головы», «Отделения Смоленской областной клинической больницы», «Медперсонал» и т. д. На третьем курсе составление кластеров помогает быстрее усвоить профессиональные термины, необходимые при прохождении врачебной практики в больнице. Так, студенты выделяют и запоминают кластеры «Причины бронхита», «Симптомы бронхита», «Лечение заболевания».

*Ролевые игры* также являются интерактивной формой обучения РКИ в медицинском вузе. Они помогают развивать познавательную сферу студентов: образное мышление, память, восприятие действительности. Вместе с тем ролевые игры выполняют и культурологическую функцию. Благодаря им у обучающихся формируются нормы поведения в общественных местах. Студенты получают знания о русском речевом этикете, о роли вербальных и невербальных средств в процессе общения. Преимущество этой интерактивной формы обучения состоит в том, что каждый из участников мо-

жет представить себя в той или иной роли, предугадать последствия своих действий и самостоятельно управлять диалогической речью. Ролевая игра позволяет «проиграть» коммуникативную ситуацию, которая может произойти в действительности.

В основе ролевой игры лежит сценарий, в котором отображается последовательность действий. Так, на третьем курсе на занятиях по РКИ широко используется ролевая игра «Врач – пациент». Она помогает студентам-медикам подготовиться к прохождению врачебной практики, способствует формированию профессиональной компетенции. Студенты-врачи учатся вести диалог с воображаемыми пациентами. При этом обучающиеся соблюдают сценарий ролевой игры: используют формулы речевого этикета, запрашивают информацию об общих и сопутствующих жалобах, подводят итог расспроса.

На первом курсе рекомендуется проводить ролевую игру «В магазине». На столе раскладываются учебные принадлежности. Один из студентов играет роль продавца, а другой – роль кассира. Другие студенты по очереди приходят в магазин и покупают товар.

На втором курсе возможно проведение ролевой игры «На улице». Один из студентов не знает, где в Смоленске находятся Областная клиническая больница и больница «Красный крест». Другие студенты играют роль прохожих. Они советуют ему, как можно туда добраться, сколько минут езды до больницы, нужно ли делать пересадку, на какой остановке необходимо выйти.

*Решение кроссвордов* как одна из интерактивных форм обучения РКИ используется при закреплении учебного материала. Это помогает проверить знание правописания русских слов, а также умение соотносить общеупотребительную лексику с профессиональными эквивалентами. Использование этой формы работы в практике преподавания РКИ стимулирует умственную деятельность обучающихся, развивает языковую догадку.

На первом курсе при изучении темы «Страна, язык, национальность» используется кроссворд в виде лестницы. Работа проводится по группам. Обучающиеся получают карточки с изображением достопримечательностей той или иной страны. Затем они угадывают и записывают название страны, подбирают однокоренные слова, обозначающие язык и национальность народа, живущего в этой стране.

На втором курсе студентам можно предложить решить кроссворд при изучении темы «Части тела». Он помогает проверить уровень усвоения лексики. Дается определение органа, а студенты должны

вписать его название в кроссворд. Например, то, чем мы слышим, – уши; то, чем мы пишем, – рука и т. д.

На третьем курсе кроссворды обычно составляются при изучении медицинских тем «Стенокардия», «Бронхит», «Гастрит», «Гепатит», «Нефрит». Такие кроссворды включают вопросы о главном симптоме заболевания, соотношении общеупотребительного слова с медицинским термином.

Одним из действенных интерактивных форм обучения РКИ студентов-медиков является *метод «кольца»*. Благодаря его использованию занятие получает замкнутую структуру. На начальном этапе изучения темы рекомендуется работа или с фрагментом стихотворения, или с поговоркой, или с произведением живописи, или с презентацией, или с фрагментом кинофильма. Она готовит студентов к коммуникации в устной и письменной форме.

Например, на втором курсе практическое занятие начинается с обсуждения вопроса «Как вы понимаете поговорку *они живут душа в душу?*» [9, с. 25]. Студенты вступают в диалоговое взаимодействие, учатся излагать мысли ясно, лаконично, последовательно, приводить весомые доводы в защиту своего мнения. Далее на основе этого выражения объясняется тема «Моя семья». Обсуждаются вопросы, связанные с поговоркой: «*Как живут ваши родители?*», «*Как вести себя в семье, чтобы жить счастливо?*», «*Что помогает людям быть счастливыми: сходство характеров, общие интересы или общие цели?*». Затем предлагаются чтение текста по этой теме и выполнение послетекстовых заданий. В конце занятия студенты пишут мини-сочинение по данной поговорке и сдают на проверку преподавателю. Домашним заданием может стать оформление группового постера «Моя семья».

Метод «кольца» целесообразно использовать на втором курсе при изучении темы «Город». Эпиграфом к занятию служат строки из поэмы А. С. Пушкина «Медный всадник»: «Люблю тебя, Петра творением Петра. Красоту и величие города на Неве подтверждает видеofilm «Прогулки по Петербургу». После его просмотра студентам предлагается сформулировать вопросы по содержанию видеofilm. В конце занятия необходимо вернуться к отрывку из поэмы. Студентам следует написать мини-сочинение на тему «Почему А. С. Пушкин и многие писатели и поэты любят Санкт-Петербург?».

В отличие от остальных интерактивных форм обучения метод «кольца» охватывает занятие полностью. Значит, появляется воз-

возможность использовать на занятии не отдельный элемент интерактивности, что наблюдается при методе «мозгового штурма», составлении кластеров, разгадывании кроссвордов, проведении ролевых игр, а «перевести» занятие в интерактивную форму.

В заключение хочется отметить, что интерактивные формы обучения достаточно востребованы в практике преподавания

РКИ в медицинском вузе, поскольку помогают сделать учебный процесс не только познавательным, но и увлекательным. Их использование облегчает восприятие и значительно упрощает усвоение учебного материала. Интерактивные формы обучения способствуют вовлечению всех обучающихся в совместную деятельность и формированию умения работать в команде.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Беляева А. Ю., Прокофьева Л. П. Интерактивные методы преподавания русского языка как иностранного (из опыта работы со студентами-медиками) // Предложение и слово : сб. науч. тр. Саратов, 2013. С. 265-269.
2. Волконская С. А., Погребнякова Е. Ю. Мозговой штурм и его разновидности как эффективная технология на уроках иностранного языка // Молодой ученый. 2015. № 3. С. 745-746.
3. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие учителя. М. : АРКТИ, 2003.
4. Двуличанская Н. Н. Интерактивные методы обучения как средство формирования ключевых компетенций // Наука и образование. 2011. № 4.
5. Казабеева В. А. Интерактивные технологии в практике преподавания русского языка иностранным студентам // Успехи современного естествознания. 2015. № 1. Ч 6. С. 1014-1018.
6. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения. М. : ТетраСистемс, 2013.
7. Коньшева А. В. Игровой метод в обучении иностранному языку. СПб: КАРО, 2008.
8. Крючкова Л. С., Мошинская Н. В. Практическая методика обучения русскому языку как иностранному : учеб. пособие. М. : ФЛИНТА : Наука, 2013.
9. Миллер Л. В., Политова Л. В. Жили-были... 12 уроков русского языка. Базовый уровень : учебник. СПб. : Златоуст, 2011.
10. Мильруд Р. П. Организация ролевых игр на уроке // Иностранные языки в школе. 1987. № 3. С. 37-45.
11. Обсков А. В. К проблеме организации интерактивного обучения в вузе // Вестник Томского педагогического университета. 2012. № 11. С. 120-124.
12. Потапова М. М. Ролевая игра как прием активизации обучения русскому языку как иностранному студентов гуманитарных факультетов : дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2000.
13. Токарева Т. Н. Ролевая игра как интерактивная форма обучения иностранцев русскому языку // Концепт. 2014. Т. 13. С. 26-30.
14. Шаклеин В. М., Рыжова Н. М. Современные методики преподавания русского языка нерусским : учеб. пособие. М. : РУДН, 2008.
15. Эльконин Д. Б. Психология игры. М. : ВЛАДОС, 1999.

#### REFERENCES

1. Belyaeva A. Yu., Prokof'eva L. P. Interaktivnyye metody prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo (iz opyta raboty so studentami-medikami) // Predlozhenie i slovo : sb. nauch. tr. Saratov, 2013. S. 265-269.
2. Volkonskaya S. A., Pogrebnyakova E. Yu. Mozgovoy shturm i ego raznovidnosti kak effektivnaya tekhnologiya na urokakh inostrannogo yazyka // Molodoy uchenyy. 2015. № 3. S. 745-746.
3. Gal'skova N. D. Sovremennaya metodika obucheniya inostrannym yazykam : posobie uchitelya. M. : ARKTI, 2003.
4. Dvulichanskaya N. N. Interaktivnyye metody obucheniya kak sredstvo formirovaniya klyuchevykh kompetentsiy // Nauka i obrazovanie. 2011. № 4.
5. Kazabeeva V. A. Interaktivnyye tekhnologii v praktike prepodavaniya russkogo yazyka inostrannym studentam // Uspekhi sovremennogo estestvoznaniya. 2015. № 1. Ch 6. S. 1014-1018.
6. Kashlev S. S. Interaktivnyye metody obucheniya. M. : TetraSistems, 2013.
7. Konysheva A. V. Igrovoy metod v obuchenii inostrannomu yazyku. SPb: KARO, 2008.
8. Kryuchkova L. S., Moshchinskaya N. V. Prakticheskaya metodika obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu : ucheb. posobie. M. : FLINTA : Nauka, 2013.
9. Miller L. V., Politova L. V. Zhili-byli... 12 urokov russkogo yazyka. Bazovyy uroven' : uchebnyk. SPb. : Zlatoust, 2011.
10. Mil'rud R. P. Organizatsiya rolevykh igr na uroke // Inostrannyye yazyki v shkole. 1987. № 3. S. 37-45.
11. Obskov A. V. K probleme organizatsii interaktivnogo obucheniya v vuze // Vestnik Tomskogo pedagogicheskogo universiteta. 2012. № 11. S. 120-124.
12. Potapova M. M. Rolevaya igra kak priem aktivizatsii obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu studentov gumanitarnykh fakul'tetov : dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2000.
13. Tokareva T. N. Rolevaya igra kak interaktivnaya forma obucheniya inostrantsev russkomu yazyku // Kontsept. 2014. T. 13. S. 26-30.
14. Shaklein V. M., Ryzhova N. M. Sovremennyye metodiki prepodavaniya russkogo yazyka nerusskim : ucheb. posobie. M. : RUDN, 2008.
15. El'konin D. B. Psikhologiya igr. M. : VLADOS, 1999.

**Тюленева Вера Николаевна,**

аспирант, кафедра общего языкознания, Курганский государственный университет; 640000, г. Курган, ул. Гоголя, д. 55а; e-mail: allisanda@yandex.ru

**ПРИНЦИПЫ АДАПТАЦИИ ЗАИМСТВОВАННОЙ ЛЕКСИКИ В РУССКОМ И КИТАЙСКОМ ЯЗЫКАХ  
(НА ПРИМЕРЕ ИНТЕРНЕТ-ОБЗОРОВ ЭЛЕКТРОННОЙ ТЕХНИКИ)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** заимствования; адаптация; интернет-язык; русский язык; китайский язык.

**АННОТАЦИЯ.** В статье раскрывается такой аспект современного языкознания, как адаптация заимствованной лексики. Без изучения разговорной лексики невозможно целостное и продуктивное изучение иностранного языка. При этом именно разговорная речь является наиболее подвижной не только в плане нормы, но и за счет постоянного изменения и пополнения лексического состава. Наиболее частотные изменения в лексическом составе языка обусловлены разного рода заимствованиями и, как следствие, адаптацией заимствованных слов. Материалом исследования послужили заимствования, обнаруженные автором в русских и китайских интернет-обзорах электронной техники. В результате анализа лексики в русских и китайских интернет-обзорах отмечается ее деление на жаргонную и профессиональную. Сопоставление принципов графической, фонетической и грамматической адаптации заимствований позволяет сделать вывод о сходных и различных путях освоения иноязычных неологизмов, которые наблюдаются в исследуемых языках в настоящее время. В статье рассмотрены различные типы адаптации, обозначены их характерные особенности. Понимание закономерностей в процессе адаптации иностранной лексики представляет интерес для лингвистов, а также может быть полезным для людей, изучающих иностранные языки.

**Tyuleneva Vera Nikolaevna,**

Post-graduate Student of Department of General Linguistics, Kurgan State University, Kurgan, Russia.

**THE PRINCIPLES OF ADAPTATION OF LOANWORDS IN RUSSIAN AND CHINESE  
(ON THE EXAMPLE OF INTERNET REVIEWS OF ELECTRONIC DEVICES)**

**KEYWORDS:** loanwords; adaptation; internet-language; Russian; Chinese.

**ABSTRACT.** The article deals with such aspect of modern linguistics as adaptation of loanwords. It is impossible to ensure really effective teaching of a foreign language without learning colloquial vocabulary. And it is colloquial speech that is the most changeable aspect of the language not only in terms of the norm but also due to the constant process of change and enrichment of the lexical aspect of language. The most frequent changes of the vocabulary are caused by various borrowings and the resulting adaptation of loanwords. The given article studies loanwords found by the author in Russian and Chinese Internet surveys of electronic devices. As a result of analysis of the lexical units under study, the author divides them into jargon and professional ones. The comparison of the principles of graphical, phonetical and grammatical adaptation of loanwords makes it possible to make a conclusion about common and different ways of adaptation of neologisms which are observed in the languages under consideration at present. The article considers different types of adaptation and outlines their specific features. Realization of the tendencies in the process of adaptation of foreign words is of certain interest for linguists and can be useful for the people learning foreign languages.

**И**зучение русского языка в настоящее время имеет свои особенности и, как это довольно часто происходит, знание его литературного аспекта не гарантирует комфортного и правильного его употребления. Иностранцы, изучающие русский язык в своей стране, часто жалуются на то, что они не подготовлены к разговорной речи, им трудно сориентироваться в обычных бытовых ситуациях. И частично это связано с постоянным изменением нашей речи, заимствованием и адаптацией различных иностранных слов, которые бывают понятны даже далеко не всем русскоговорящим людям. Каждая область нашей жизни содержит подобные слова, и не всегда они относятся к разговорному стилю. Остановимся на достаточно частом языковом явлении – заимствованной лексике. При использовании подобные слова могут трансформироваться и потерять схожесть с оригиналом, что, безусловно, осложняет их понимание и употребление.

Быстрые изменения в языковом составе можно объяснить, в частности, существованием Всемирной паутины. Если ранее на то, чтобы слово вошло в речь, затрачивалось несколько месяцев, а то и лет, то сейчас достаточно несколько дней активного интернет-употребления, и понятие используют люди в разных уголках нашей планеты. Интернет стал обычной и привычной сферой общения. В Интернете мы ищем новости и ответы на возникшие вопросы, общаемся, к нему мы обращаемся за советами и рекомендациями и порой сами не понимаем

Быстрые изменения в языковом составе можно объяснить, в частности, существованием Всемирной паутины. Если ранее на то, чтобы слово вошло в речь, затрачивалось несколько месяцев, а то и лет, то сейчас достаточно несколько дней активного интернет-употребления, и понятие используют люди в разных уголках нашей планеты. Интернет стал обычной и привычной сферой общения. В Интернете мы ищем новости и ответы на возникшие вопросы, общаемся, к нему мы обращаемся за советами и рекомендациями и порой сами не понимаем

ем, насколько сильно он влияет на нашу повседневную речь.

В настоящее время актуальным становится изучение различных интернет-текстов (их структура, законы построения, функционально-стилевая принадлежность, жанровый состав, особенности использования языковых средств и т. д.) [5, с. 64]. Но следует отметить, что из-за чрезмерно обширного влияния Интернета на различные сферы жизни невозможно говорить о каком-либо явлении без ограничения анализируемой области. На наш взгляд, наибольший интерес представляет явление интернет-обзора. Это один из наиболее перспективных и быстро развивающихся видов интернет-текста.

В интернет-обзоре можно найти черты разных функциональных стилей: публицистического, разговорного и даже официально-делового. Как произведение публицистического стиля обзор электронной техники несет воздействующий характер, т. е. создает у читателей определенное отношение к представленному товару [2, с. 52], но лексика, используемая в нем, сильно отличается от общепринятой, так как одним из воздействующих средств является использование в обзорах пристрастной разговорной речи.

Проанализировав заимствованную лексику, используемую в русских и китайских интернет-обзорах электронной техники, мы можем отметить деление на жаргонную и профессиональную лексику. Жаргонная лексика насыщена индивидуально-оценочными образованиями (*лопатофон, лопата*), профессиональная берет начало от терминов и профессионализмов, общепринятых среди технических рабочих, но прочно вошедших в нашу речь (*мыло, на окнах*).

При обучении разговорной речи можно обратить внимание не только на принцип заимствования подобной лексики, но и на то, какие изменения происходят со словами в дальнейшем, а также на изменения привычных слов под влиянием иностранного языка.

Традиционно заимствования классифицируют по источнику заимствования, но данное деление не подходит в нашем случае. В русском языке источником новой лексики могут являться различные языки и языковые семьи, но интересующий нас аспект интернет-языка тесно связан в первую очередь с английским языком. Такая тенденция возникла вследствие того, что значительная часть населения планеты предпочитает в качестве языка международного общения использовать английский. Также стоит отметить и особенности возникновения Всемирной паутины, которые связаны именно с англоязычными странами.

Иноязычные слова, приходя в тот или иной язык, должны пройти графическую, фонетическую, грамматическую и семантическую адаптацию.

Особый интерес также представляют словообразовательные трансформации иностранных заимствований.

Фонетические заимствования обозначают слова, которые образуются в первую очередь по аналогии с исходным словом, его звучанием. Любой язык в заимствовании данного типа стремится постепенно изменить или исключить из слова несвойственные ему звуки в соответствии с общепринятыми звуковыми нормами. Среди способов фонетической адаптации выделяются:

- «нулевая» адаптация – слово произносится как в языке-источнике;
- побуквенное вычитывание;
- вычитывание по правилам произношения английского языка;
- передача иностранного слова при помощи фонетических возможностей заимствующего языка.

«Нулевая» адаптация означает полное совпадение звучаний заимствования и слова-оригинала. В качестве примера можно привести следующие понятия: апгрейд [aɪpɹeɪd] от англ. *upgrade* [ˌʌpˈɡreɪd] – обновление аппаратной части устройства, пиксел [pɪksəl] или пиксель [pɪksəl] от англ. *pixel* [ˈpɪksəl] – минимальный элемент изображения

Стоит отметить, что тенденции к различного вида адаптациям характерны для большинства иностранных языков. Некоторые различия могут появляться только в частотности данного принципа. В качестве примера обратимся к другой языковой семье, а точнее, к китайскому языку. В нем также можно встретить подобное явление: *摩登 módēng* [módēn] от англ. *modern* [ˈmɒdən] – современный, модный.

Передача иностранного слова при помощи фонетических возможностей заимствующего языка приводит к возникновению неполной адаптации, т. е. звучание иностранного слова схоже с произношением заимствования, но имеются некоторые отличия. Это также может быть связано с недостаточным знанием правил произношения в языке-оригинале:

- трафик [ˈtrafɪk] от англ. *traffic* [ˈtræfɪk] – объем информации в компьютерной среде – видоизменилась гласная;
- микропроцессор [ˌmɪkrɒpɹoˈtsesɔr] от англ. *microprocessor* [ˌmaɪkrəʊˈprɔʊsesə] – видоизменились гласные, исчезли дифтонги, нехарактерные для русского языка.
- интернет [ɪntərˈnet] от англ. *internet* [ˈɪntənɪt] – всемирная сеть – в результате побуквенного вычитывания слова сохрани-

лась непроизносимая в языке-оригинале буква *r*, сместилось ударение.

Китайский язык также достаточно часто использует данный вид адаптации:

- 摩托 *mótuō* [mótō] от англ. *motor* ['məʊtə] – мотор – видоизменились гласные.

При частичной адаптации звучание заимствований только приближено к звучанию слов языка-источника или напоминает его. Обычно это связано с побуквенным вычитыванием или применением правил английского языка. В связи с подобной адаптацией может возникнуть достаточно большое количество вариантов одного и того же слова, что также отрицательно влияет на коммуникативный фактор.

- мультипад [mul'ti'pad], малтипад [malti'pad] от англ. *multipad* [ˌmʌlti'pæd] – устройство, позволяющее делать несколько действий одновременно;

- мобила [mo'bila] от англ. *mobile* ['məʊbaɪl] (phone) – переносной телефон;

Изменения, обнаруживаются и в китайском языке, и связаны они в первую очередь с особенностями произношения и словообразования:

- 瓦特 [wǎtè] от англ. *watt* [wɒt] – ватт – единица измерения;

- 谷歌 [gǔgē] от англ. *Google* [gu:gl] – поисковая система;

- 伊妹儿 [yīmèier] от англ. *e-mail* ['i:meɪl] – электронная почта.

Говоря о фонетической адаптации в китайском языке, невозможно не упомянуть и гибридный семантически-фонетический принцип – к фонетическому заимствованию добавляется китайская морфема:

- 因特网 [yīntèwǎng] от англ. *internet* ['ɪntənɛt] (因特 [yīntè] – фонетическое заимствование + 网 [wǎng] – сеть – семантическая адаптация исконно китайского слова).

В русском языке подобный вид адаптации практически не используется.

К грамматической адаптации можно отнести изменения в окончаниях, суффиксах, а также изменения грамматического рода. Русский язык достаточно широко использует этот вид языковой адаптации в отличие, например, от китайского, природа которого практически не подразумевает подобных изменений.

Наиболее часто в русском языке грамматическая адаптация связана с заменой стандартных для языка-источника, но неупотребляемых в нашем языке, финалей. Например:

- коммуникация [komuni'katsija] от англ. *communication* [kə mju:ni'keɪʃn],

- информация [infor'matsija] от англ. *information* [ˌɪnfə'meɪʃn].

Нередко можно встретить и изменения рода заимствованных имен существительных.

- дорвей [dor'vei] от англ. *doorway* ['dɔ:weɪ] – в английском языке неодушевленные существительные традиционно относятся к среднему роду, в русском языке слова с нулевым окончанием относятся к мужскому роду.

К грамматической адаптации в китайском языке можно отнести утрату существительными, входящими в речь, категорий склонения, числа и падежа.

Семантические заимствования, безусловно, представляют наибольший интерес, хотя порой отследить путь их трансформации довольно трудно.

Семантические заимствования представляют собой появление у уже существующих слов дополнительных значений или образование новых путем перевода их аналогов из языка-источника. Такие заимствования достаточно часто встречаются в любом языке, но в нашей области изучения представляют собой достаточно редкое явление. Это связано с тем, что современная лексика, связанная с Интернетом или техническими явлениями, стремится к единой общепринятой терминологии. И возникновение семантических заимствований может вызвать непонимание: взломщик [vzłomtʃɪk] от англ. *hacker* ['hækə] – при возникновении нового явления слово «взломщик» приобрело дополнительное значение, связанное с особенностями сети Интернет. В дальнейшем, т. к. «взломщик» имеет негативную окраску, обычно соотносясь с тюремным жаргоном, в речь была введена неполная фонетическая адаптация – хакер ['hækɐ].

В китайском языке, наоборот, семантическая адаптация заимствования постепенно вытесняет фонетическую: 德律风 [délùfēng] от англ. *telephone* ['telɪfəʊn] – телефон. При подобной фонетической адаптации у иероглифов нет логически обоснованного значения (德 [dé] – нравственность, 律 [lù] – закон, право и 风 [fēng] – ветер). Такое слово достаточно трудно запомнить, и оно было вытеснено новообразованием 电话 [diànhuà], состоящим из двух частей 电 [diàn] – электричество и 话 [huà] – речь [1, с. 1100].

В некоторых случаях иероглифы при фонетической адаптации подобраны настолько успешно, что можно говорить одновременно и об адаптации семантической: 黑客 [hēikè] от англ. *hacker* ['hækə] состоит из 黑 [hēi] – черный и 客 [kè] – гость [1, с. 1101].

Рассматривая изменения, происходящие с заимствованными словами, нельзя не отметить словообразовательные трансформации, которые в большей степени характерны для русской разговорной речи.

Наиболее часто иностранное слово соединяется с другим или его частью (слова могут относиться как к одному языку, так и к разным), что может использоваться для выражения отношения к обсуждаемому предмету:

- лопатофон [lo.pɫo'fon] (русское слово «лопата», выбранное для обозначения большого размера с помощью гласной «о» соединяется с фонетической адаптацией англ. *phone* [fəʊn] – телефон) – отрицательная оценка смартфона с диагональю экрана более 5 дюймов, устройство такого типа достаточно некомфортно использовать ввиду его размеров, что и повлекло за собой образование слов негативной окраски;

- фаблет ['fɛblət] (соединение частей двух англ. слов: «ф» [f] от англ. *phone* [fəʊn] – телефон и «аблет» ['ɛblət] – фонетически адаптированная часть слова «tablet» ['tæblət] – планшет) – положительная оценка смартфона с диагональю экрана более 5 дюймов. По своим характеристикам такое устройство приближается к планшету, что и привело к образованию данного слова.

Также, на наш взгляд, в отдельную группу стоит отнести заимствования особого типа – аббревиатуры или слова, образованные с их использованием: SIM-карта [sim 'karta] – лишь немногие знают полный вариант такого привычного для нас понятия, состоящего из англ. аббревиатуры SIM (Subscriber Identification Module) и русского «карта».

В китайском языке, несмотря на его иероглифическую природу, также существуют заимствования с использованием иностранных аббревиатур, которые чаще всего связаны с понятиями, которые прочно вошли в современную жизнь: SIM 卡 [sim kǎ] – англ. аббревиатура, к которой добавили китайский иероглиф 卡 [kǎ] – карта от англ. *card* [ka:d].

Чаще всего заимствование аббревиатуры происходит путем транслитерации или транскрипции, лишь некоторые понятия приходят в язык путем осознанного перевода, т. е. с помощью подбора подходящего

слова из заимствующего языка или перевода каждой части и дальнейшего их сокращения: ИТ [i tɔ] или ИТ [ai ti] от англ. *Information Technologies* – информационные технологии как процесс поиска, сбора, хранения и обработки информации – практически равноценно используются оба понятия. В первом случае аббревиатура «ИТ» образована от рус. «информационные технологии», во втором – сокращение заимствовано из английского языка без изменений.

Подводя итоги, можно отметить, что современная филология, безусловно, не успевает угнаться за возникающими лексическими образованиями, но они представляют интерес для полного восприятия современности и процессов, происходящих в родном языке. Без изучения разговорной речи и современных языковых явлений невозможно в полной мере изучить любой иностранный язык. Развитие Всемирной сети также достаточно повлияло на возникновение новой лексики. Это связано как со скоротечностью адаптации слов и вхождения их в повседневную речь, так и с возникновением огромного количества специфической лексики, ранее не употреблявшейся.

Примеры заимствованных лексических единиц в данной статье приводились из двух языков: русского и китайского. Эти языки относятся к разным языковым семьям, поэтому сопоставление принципов адаптации заимствованной лексики позволяет сделать заключения, выявить сходства и различия.

Заимствования, хотя они и не преобладают в нашей речи, плотно вошли в нашу жизнь, кажутся нам привычными и стандартными. Но для тех, кто не является исконно русскоговорящим, изучение подобных слов, даже при знании языка-первоисточника данной лексики, составляет некоторую проблему. Понимание классификации по способу изменений и адаптации, на наш взгляд, поможет сориентироваться в этом огромном пласте нашего словарного состава.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Болсуновская Ю. А., Матназаров Т. У., Болсуновская Л. М. Русские и английские заимствования в китайском языке // Молодой ученый. 2015. №8. С. 1099-1101.
2. Векшин Г. В. Языки общения и функциональные стили (в их отношении к тексту) // Слово и контекст : филол. сб. к 75-летию Н. С. Валгиной. М. : МГУП, 2002. С. 35–67.
3. Виноградова Н. В. Компьютерный сленг и литературный язык: проблемы конкуренции // Исследования по славянским языкам. 2001. № 6. С. 203-216.
4. Володарская Э. Ф. Заимствования как отражение русско-английских контактов // Вопросы языкознания. 2002. №4. С. 102-104.
5. Виноградова Т. Ю. Специфика общения в Интернете // Русская и сопоставительная филология: Лингвокультурологический аспект. Казань, 2004. С. 63-67
6. Габдреева Н. В., Гурчиани М. Т. Словарь композитов русского языка новейшего периода. М. : Флинта, 2012.
7. Галичкина Е. Н. Специфика компьютерного дискурса на английском и русском языках (на материале компьютерных конференций) : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Астрахань, 2001.
8. Кондрашевский А. Ф. Современный китайско-русский словарь. М. : Восток-Запад, 2007.

9. Кондрашов П. Е. Компьютерный дискурс: социолингвистический аспект : автореф. дис. ... канд. филол. наук. Краснодар, 2004.
10. Маслов Ю. С. Введение в языкознание. М., 1975.
11. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М., 1996.
12. Семенов А. Л. Китайско-русский словарь новых слов и выражений. М. : Восточная книга, 2007.
13. Семенов А. Л. Лексика китайского языка. М. : АСТ : Восток-Запад, 2006.
14. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Как соотносятся между собой язык и культура. М. : Слово, 2000.
15. Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка с включением сведений о происхождении слов. М. : Азбуковник, 2007.
16. Oxford Dictionary & Thesaurus of Current English. England : Oxford University Press, 2007.

#### R E F E R E N C E S

1. Bolsunovskaya Yu. A., Matnazarov T. U., Bolsunovskaya L. M. Russkie i angliyskie zaimstvovaniya v kitayskom yazyke // Molodoy uchenyy. 2015. №8. S. 1099-1101.
2. Vekshin G. V. Yazyki obshcheniya i funktsional'nye stili (v ikh otnoshenii k tekstu) // Slovo i kontekst : filol. sb. k 75-letiyu N. S. Valginoy. M. : MGUP, 2002. S. 35-67.
3. Vinogradova N. V. Komp'yuternyy sleng i literaturnyy yazyk: problemy konkurentsii // Issledovaniya po slavyanskim yazykam. 2001. № 6. S. 203-216.
4. Volodarskaya E. F. Zaimstvovaniya kak otrazhenie russko-angliyskikh kontaktov // Voprosy yazykoznaniya. 2002. №4. S. 102-104.
5. Vinogradova T. Yu. Spetsifika obshcheniya v Internetе // Russkaya i sopostavitel'naya filologiya: Lingvokul'turologicheskiy aspekt. Kazan', 2004. S. 63-67
6. Gabdreeva N. V., Gurchiani M. T. Slovar' kompozitov russkogo yazyka noveyshego perioda. M. : Flinta, 2012.
7. Galichkina E. N. Spetsifika komp'yuternogo diskursa na angliyskom i russkom yazykakh (na materiale komp'yuternykh konferentsiy) : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Astrakhan', 2001.
8. Kondrashevskiy A. F. Sovremennyy kitaysko-russkiy slovar'. M. : Vostok-Zapad, 2007.
9. Kondrashov P. E. Komp'yuternyy diskurs: sotsiolingvisticheskiy aspekt : avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Krasnodar, 2004.
10. Maslov Yu. S. Vvedenie v yazykoznanie. M., 1975.
11. Reformatskiy A. A. Vvedenie v yazykovedenie. M., 1996.
12. Semenas A. L. Kitaysko-russkiy slovar' novykh slov i vyrazheniy. M. : Vostochnaya kniga, 2007.
13. Semenas A. L. Leksika kitayskogo yazyka. M. : AST : Vostok-Zapad, 2006.
14. Ter-Minasova S. G. Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya. Kak sootnosyatsya mezhdu soboy yazyk i kul'tura. M. : Slovo, 2000.
15. Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka s vklyucheniem svedeniy o proiskhozhdenii slov. M. : Azbukovnik, 2007.
16. Oxford Dictionary & Thesaurus of Current English. England : Oxford University Press, 2007.

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Е. Р. Ратушная.



УДК 81'23:81:1  
ББК Ш100.3+Ш100.6

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

### Чжу Инли,

докторант, институт иностранных языков Хуацяо в провинции Цзилинь; Московский государственный университет, стажер; 150080, Хэйлуцзянский университет, общежитие «В», д. 2, 16203; e-mail: zhuyingli\_0624@126.com.

## О СВЯЗИ ЯЗЫКА, РЕЧИ И МЫШЛЕНИЯ. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЯЗЫКА И МЫШЛЕНИЯ В КОНЦЕПЦИИ Ф. ДЕ СОССЮРА: К ПОСТАНОВКЕ ПРОБЛЕМЫ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** язык; речь; мышление; лексическая информация; лингвистическая информация; экстралингвистическая информация.

**АННОТАЦИЯ.** Язык представляет собой систему знаков (символов), которой присущ общественный характер (социальность), стабильность, сохраняющаяся из поколения в поколение. Речь – это конкретное содержание, выраженное в вербальной коммуникации в соответствии с языковой нормой, она характеризуется индивидуальностью, случайностью и изменчивостью. Речь предшествует языку, представляет собой ограниченное воплощение языка. Результат мышления выражается средствами языка, это процесс преобразования мысли в речь. Восприятие речи – это процесс обработки речевого сигнала (возбудителя) и процесс стимулирования мышления.

### Zhuy Ingli,

Doctoral Student, Institute of Foreign Languages, Jilin Huaqiao University of Foreign Languages, Moscow State University, Trainee.

## RELATIONS BETWEEN LANGUAGE, SPEECH AND THINKING. LANGUAGE AND THINKING IN F. DE SAUSSURE'S CONCEPTION

**KEYWORDS:** language; speech; thinking; lexical data; linguistic data; extralinguistic data.

**ABSTRACT.** Language is a system of signs (symbols), which is social, stable and is handed down from generation to generation. Speech is a definite content, expressed in verbal communication according to the language standards; it is characterized by individuality, randomness and changeability. Speech precedes the language; it is a natural embodiment of the language. The result of thinking is expressed by the language means; it is the process of transformation of the thought into speech. The perception of speech is a process of adaptation of the verbal signal (stimulus) and the process of thinking stimulation.

## 1. 引言

“语言”和“言语”最先由现代语言学之父——

瑞士语言学家索绪尔提出。他认为区分“语言”与“言语”才能明确语言学的研究对象——

语言。洪堡特发现语言中的个人因素和社会因素的矛盾，因此也尤为关注语言和言语区分的问题。“语言”是独特的符号系统，这是传统结构主义语言学的观点。生成语法学派认为，语言是人类基因遗传的结果，是与生俱来的。功能语言派认为，语言是人类最重要的交际工具。可见，语言得到了众多语言学派的研究与关注。语言和思维具有极为密切的关系。语言和思维同属社会现象，相生相伴。没有思维，人们的活动是无意识的、无目的的。语言是一个有组织结构规则、规律的、约定俗成的符号系统。运用它所形成的言语，可以传达人类对自然、社会的思维成果。不同的思维方式制约词语的选择、加工、调整，直接影响句式的选用，词语、句子的组合，直接影响语序的安排、表达手段的使用。也就是说，言语编码的过程，是一个在人们长期实践中形成的思维方式框架下进行的思维活动过程。

2. 语言与言语的区分——  
语言理论的出发点

人类的语言符号系统具有相对稳定性，可通过口头或笔头的形式世代相传。它潜存于语言共同体所有成员的思维中，不属于其中的任何个别成员，是约定俗成的社会性产物。索绪尔在《普通语言学教程》中，对“语言”和“言语”进行了明确的区分，它是现代语言学研究的出发点。

### 2.1 语言与言语的区别

语言是一个相对固定的符号系统，可代代相传。言语是散在的，它是说话者符合语言规则的表达总和，没有固定的符号系统。许国璋(1991: 108)“前者是指社会惯例的总汇，为社会群体所接受，而后者是个人运用自己的机能时的行为。”语言是抽象的，相对稳定，言语则是具体的，具有多变性。在语言的体系下可对言语进行显化，若对言语抽象，提炼就可以上升到语言的结构层面。索绪尔把语言看作是一种社会事实，一种行为，受外部的制约。索绪尔(2009: 35)“如果我们能全部掌握储存在每个人脑子里的词语现象，也许会构成语言的社会纽带。这是通过语言实践存放在某一社会集团全体成员中的宝库。”俄罗斯语言学家В. С. Винogradov采用图标的方法对语言与言语进行了区分。

Таблица 1

## Виды лексической информации

Константная (языковая) информация	Окказиональная (речевая) информация
I. Экстралингвистическая (знаменательная)	
1. Смысловая (семантическая) 2. Эмоциональ-экспрессивная (стилистическая) 3. Социолокальная (стилевая) 4. Хронологическая 5. Фоновая 6. Дифференциальная	1. Ассоциативно-образная 2. Словотворческая экспрессивно-эмоциональная 3. Аллюзивная 4. Функциональная 5. Паравингвистическая
II. Лингвистическая (служебная)	
7. Грамматическая 8. Фонематическая (формальная)	

**2.2 语言与言语的联系**

索绪尔为明确语言学的研究对象，将语言和言语做了明确的区分，但这并不意味着二者是毫无关系的，相反他同时强调二者之间的联系。牛卫英(2010) 索绪尔提出的“言语”的概念有助于解释“语言”社会晶化的生产过程，有助于解释说话人是如何从属于“语言”的成分中自由选择，创造句子的，也有助于解释“语言”是如何发生变化的。索绪尔(2009: 41) “语言和言语是相互依附的，语言既是言语的工具，又是言语的产物。”由此可知语言源于言语，是对交际情境下具体话语的抽象概括，经过长期固化形成一套符号系统，没有言语的使用就不会形成语言。同时语言形成的固化符号系统又制约言语在交际过程中的使用，若使用的言语不符合该系统的规范则会导致交际的失败。

**2.3 对区分语言与言语的异议观**

为明确语言学的研究对象将语言和言语划分开来，但二者的分界点——句子到底属于语言还是言语？句子具有一定的结构模式，是组成语言这一交际工具的最大结构单位。同时句子可以完整地表达一个交际意义，是言语交际中最小的交际单位。索绪尔在《普通语言学教程》中倾向于把句子归入言语，他认为句子是个人选择的产物，但有时也把“根据规则的格式构成的句子或词组”归入语言系统。他说：“作为集体习惯用法的语言系统和取决于个人自由选择的言语现象之间并不存在明显的分界线。”后来发展的认知语言学将此作为论据，从根本上否定了索绪尔语言的系统性质，他们认为不必区分语言和言语。语言与言语同是具体的、实际的，而非抽象的和形式的。他们认为符号体系在使用中形成。任何符号，即使很抽象，都是从具体情景下具体话语的使用中获得的，经常使用便可以固化和常规化，它就是语言知识的一部分。这就等于把语言看成是个完全开放的系统，不断发生变化，不具有稳定性。

**3. 语言、思维关系论**

语言是人类社会团体的交流工具，也是人类的思维工具，二者紧密结合构成人脑的机能。从幼儿到成人，每个人的语言和思维都有一个发生和发展的过程。在这样的过程中，语言和思维互相伴随，紧密相联，形成一种难分难解的状态。但是语言和思维的关系究竟如何，却一直一直是争议较多的问题。

**3.1 语言、思维同源说**

语言就是思维。戴昭铭(1996: 116) 美国行为主义心理学家华生(J.B.Watson)认为，思维

是无声的语言，思想只是自己对自己说话。他认为：“大声言语所习得的肌肉习惯，也负责进行潜在的或内部言语（即思想）。”后来的新行为主义者斯金纳(B.F.Skinner)也持类似看法。他说：“思想，仅仅是一种行为，语词的或非语词的，隐蔽的或公开的。”他们把语言和思维都看作是一连串的刺激和反应，认为思维并不是脑的机能，而是全身肌肉，特别是喉头肌肉的内隐的活动。

**3.2 语言、思维异源说**

一种观点认为思维决定语言。早在两千五百多年前，亚里士多德提出过思维范畴决定语言范畴。他说：“语言是思维范畴诸经验的表现。”17世纪唯理主义语言学家也认为，人作为有理性、有思想的动物创造出语言来就是为了表达思想。现代西方不少心理学家仍坚持这一理论。著名的瑞士心理学家皮亚杰(J.Piaget)认为，语言由逻辑构成的，无论从语言和思维的种系发生的起源史看，还是从语言和思维在儿童个体身上的发生形成过程看，逻辑演演都要早于语言或言语的发生；逻辑思维不仅早于语言，而且比语言更为深刻，因此思维对语言有决定作用。另一种观点认为语言决定思维。西方的一些语言学家，如萨丕尔、沃尔夫等持此观点。苏联的心理学家也持此看法，他们认为，在种系发展中，劳动及其所产生的语言是思维和意识产生的最主要的推动力；各种活动（包括动作）和语言是个体思维产生的基础。同时，苏联心理学家也认为思维对语言的发展也起着反作用。

此外还有一种看法，认为语言和思维的关系是形式和内容的关系。如德国自然主义学派语言学家施莱赫尔说：“思维与语言之同一正如内容之于形式。”索绪尔认为，语言和思维的关系是一张纸的正面和反面，语言和思维就是符号的“能指”与“所指”之间的关系。我国不少语言学家也持这样的看法。

**3.3 语言与思维的辩证关系**

语言和思维属于不同的范畴。在思维过程的过程中，语言是它所凭借的材料。就是说，思维是凭借语言的材料（词的声音、意义、句子及其组织结构）得以进行的。但我们不能据此就认为思维和语言是同一个东西，说自然语言（有声语言）就是说出来的思想（而且思想并不等于思维），内部语言是不出声的思想。因此行为主义的观点是不正确的。但是另一方面，把语言和思维看成形式和内容的关系也是不恰当的，因为思维既然是一个过程，它就不是内容，而是活动，思想作为这一活动的成果，才是内容；语言本身

又不仅仅是形式，而是形式和内容（意义）的统一体。因此，把语言说成是思维或思想的“物质外壳”、“语言是思维的工具”等说法也是不确切的，因为语言不仅有可感知的物质材料（声音），而且也包括可体会的精神内容。语言在充当思维的工具或手段时，物质材料和精神内容是共同参与进去的。语言与思维并不是支配与被支配、操纵与被操纵、使用与被使用的关系，思维由语言来展现，语言由思维来构成，二者谁也离不开谁。既然语言和思维属于不同范畴，所以也并不存在“语言思维统一体”。即便是内部语言，也并不就是思维，不就是思维的物质外壳，它只是思维活动借以进行的、不能被外人感知的语言材料而已。

语言和思维具有极为密切的关系。思维无论就其过程而言，还是就其结果形式（思想）的表述而言，都离不开语言材料。即便是形象思维和直觉思维，也必须有词语的参与，只不过是比起逻辑思维来这种参与有时不易被正在思考的本人察觉而已（但文学创作时的形象思维同语言的关系比其它艺术创作的形象思维更为密切）。而无论何种类型的思维，当要把其形成的思想加以表述时，更非借助语言而不能为人所理解。语言是思想的直接现实。思想不能空无依傍，思想依傍语言。思想是脑子里在说话——

说那不出声的话，如果说出来，就是语言，如果写出来，就是文字，朦胧的思想是零零碎碎不成片段的语言，清明的思想是条条有理组织完密的语言。

#### 4 思维、言语制约论

思维是人脑的一种机能，是人的大脑反映客观世界的过程。人的认识有两个阶段，即感性认识阶段和理性认识阶段。思维是人的认识过程的理性阶段，即运用概念、判断和推理来反映客观事物本质及规律的认识过程。人类的思维靠语言表达，

言语内容可以直接反映人们思维活动的思维结果，有什么样的思维活动，就会有什么样的思维结果。不同的思维活动，就会有不同的思维结果，由此看来二者之间关系密切。

##### 4.1 言语差异是个体思维能力的外显

影响运用语言进行交往的因素固然很多，例如，社会因素、文化因素、心理因素等等。个体思维能力的强弱，水平的高低直接影响语言的运用。言语艺术水平的高低，取决于思维能力的高低。思维能力高的人，言语艺术水平就高，相应地言语交际效果也好；思维能力低的人，言语水平也低，自然言语交际效果也差。但规律中有例外，个别说话人尽管思维能力强，但言语表达能力也很差，如“茶壶里煮饺子——

肚里有，嘴上倒不出来”，但这种却可以通过相应的训练，发生改变。

##### 4.2 言语交际受共同思维模式制约

人际之间的沟通，有语言的，有非语言的。语言沟通是靠言语在表达者和接受者之间进行的，表达者有了思想、感情，需要传递、交流时，就通过思维活动进行语言编码，把所要表达的思想、感情经过加工、处理，外化为言语形式，成为符合人们表达习惯的话语；接受者根据言语形式对大脑的刺激，再经过思维活

动进行成，整理、取舍、分析、整合，转化或者还原为所要表达的思想、感情，最后达到交流的目的。当然，这种转化或者还原，是离不开相互共同了解的社会、文化、心理等背景信息的，因为离开它，就不会有共同认可的思维材料；没有共同认可的思维材料，就容易使思维活动发生差异，出现不同的思维结果，导致言语交际的失败。两种语言的转换即是如此。原语文本转换为译语文本并非求语言符号之间的对应，思维、文化的差异可能直接导致交际的失败。

#### 4.3 言语运用受交际语境制约

只要使用语言，就要有具体的交际对象、交际目的以及交际的特定时间、地点和条件等等，这就要和一定的语境联系起来，表达、理解、接受都是如此。所产生的言语，所表达的意义，有些与语言有关，属于语言范畴；有些不属于语言范畴，是超语言范畴的东西。人们在交际过程中，面对不同的场合，不同的人，即使表达同一个意义，也不一定要运用同一句话，可以“一句话百样说”。因为不同的说法，会产生不同的交际效果。

不管是说，还是写，言语都是信息的载体，在信息输出时，需要对信息进行加工、处理，没有思维这个“加工厂”，就会在信息传递的言语链上出问题。反之，不管是听，还是读，没有思维这个“加工厂”，同样，话语听不进，“文章”读不懂，在信息输入时，同样也会出问题。可见，所有的使用语言就行交际的场景，思维活动是运行过程中的中心环节。

口头表达，有时是先想后说，有时是边想边说。想，就是通过

思维活动组织内部言语。只有想得好，内部言语才能组织得快，组织得完整，言语才能畅通、有条理、清晰组织内部言语的过程属于思维活动的过程，思维敏捷，就可以快速地组织表达内容，并使朦胧的思想快速明确化；思维灵活，就能具有一定的应变能力；思维概括能力强，就可以从纷繁的材料中提取出有层次、有中心、有条理的内容来，同时把它们外化为理想的言语形式。

#### 5. 结语

在语言学研究的长河中，结构主义语言学对“语言”与“言语”做出区分，将“语言”作为语言学的研究对象，为当时语言学的发展做出了卓越的贡献。但也同时也忽略了“言语”的重要作用。随着科学的发展，孤立得研究语言势必会阻碍学科的进步。

语言是思维的载体。我们日常生活的方方面面都离不开语言。内部语言是思维尤其是抽象思维的工具；通过语言，人与人之间才能更好地交流思想，增进了解。思维是一个人的智力核心，语言运用同它紧密地联系在一起。言语一旦脱离了思维，就变成了毫无意义的物质形式外壳。在交际过程中运用语言，不仅涉及到语言因素，涉及到非语言因素，社会的、文化的、历史的、心理的因素等，都影响和制约着语言，由此看来，研究运用语言这个工具的人的思维活动，研究人的思维活动对工具使用时的支配作用，比起研究语言这个工具的规则和规律来，更有必要。

## Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Арутюнова Н. Д. Язык // Энциклопедия. Русский язык. М., 1997.
2. Виноградов В. С. Лексические вопросы перевода художественной прозы. М., 1978.
3. Реформатский А. А. Введение в языковедение. М., 1967.
4. 戴昭铭.文化语言学导论[M].北京:语文出版社,1996.
5. 高霄,王慧青.浅谈维果茨基的语言思维观[J].中国政治青年学院学报,2010(6).
6. 李峰.逻辑与语言表达[M].北京:中国传媒大学出版社,2012.8.
7. 李洪儒.索绪尔语言学的语言本体论预设
8. 刘岗,袁俏玲.简论语言思维模式的涵化[J].外语学刊,2015(5).
9. 刘世生,曹金梅.思维风格与语言认知[J].清华大学学报,2006(2).
10. 刘燕.语言与思维的关系述评[J].外国语文,2012(2)
11. 牛卫英.也谈索绪尔“语言”和“言语”的关系[J].社会科学战线,2010(7).
12. 司昱柱.论英汉民族思维模式、语言结构及其翻译[J].外语学刊,1999(2).
13. 索绪尔.普通语言学教程[M].高名凯译,北京:商务印书馆,2009.
14. 王颖冲.语言与思维关系再认识——沃尔夫论语言、思维和现实解读[J].外语教学与研究,2011(4)
15. 许国璋.许国璋论语言[M].北京:外语教学与研究出版社,1991.
16. 赵德远.关于语言与思维的哲学思考[J].解放军外国语学院学报,2001(1).
17. 赵蓉晖.索绪尔研究在中国[M].北京:商务印书馆,2005.
18. 张金生,宋成方.一词多义现象与索绪尔的语言符号观[J].解放军外国语学院学报,2007(9).

## R E F E R E N C E S

1. Arutyunova N. D. Yazyk // Entsiklopediya. Russkiy yazyk. M., 1997.
2. Vinogradov V. S. Leksicheskie voprosy perevoda khudozhestvennoy prozy. M., 1978.
3. Reformatskiy A. A. Vvedenie v yazykovedenie. M., 1967.
4. 戴昭铭.文化语言学导论[M].北京:语文出版社,1996.
5. 高霄,王慧青.浅谈维果茨基的语言思维观[J].中国政治青年学院学报,2010(6).
6. 李峰.逻辑与语言表达[M].北京:中国传媒大学出版社,2012.8.
7. 李洪儒.索绪尔语言学的语言本体论预设
8. 刘岗,袁俏玲.简论语言思维模式的涵化[J].外语学刊,2015(5).
9. 刘世生,曹金梅.思维风格与语言认知[J].清华大学学报,2006(2).
10. 刘燕.语言与思维的关系述评[J].外国语文,2012(2)
11. 牛卫英.也谈索绪尔“语言”和“言语”的关系[J].社会科学战线,2010(7).
12. 司昱柱.论英汉民族思维模式、语言结构及其翻译[J].外语学刊,1999(2).
13. 索绪尔.普通语言学教程[M].高名凯译,北京:商务印书馆,2009.
14. 王颖冲.语言与思维关系再认识——沃尔夫论语言、思维和现实解读[J].外语教学与研究,2011(4)
15. 许国璋.许国璋论语言[M].北京:外语教学与研究出版社,1991.
16. 赵德远.关于语言与思维的哲学思考[J].解放军外国语学院学报,2001(1).
17. 赵蓉晖.索绪尔研究在中国[M].北京:商务印书馆,2005.
18. 张金生,宋成方.一词多义现象与索绪尔的语言符号观[J].解放军外国语学院学报,2007(9).

Статью рекомендует д-р филол. наук, проф. Н. Б. Руженцева.

УДК 372.881.161  
ББК 4426.819=411.1-270

ГСНТИ 14.25.09

Код ВАК 13.00.02

### **Чебодаева Вера Николаевна,**

учитель русского языка и литературы, Катановская средняя общеобразовательная школа; 655700, Республика Хакасия, Аскизский р-н, аал Катанов, ул. Школьная, д. 2; e-mail: vera.tchebodaeva@yandex.ru

## **ЭТНОКУЛЬТУРНЫЙ ТЕКСТОВЫЙ МАТЕРИАЛ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В ХАКАССКОЙ ПОЛИКУЛЬТУРНОЙ ШКОЛЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** этнокультурный текст; хакасская поликультурная школа; национально-региональный компонент; художественный текст как дидактический материал; работа с текстом при обучении русскому языку.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье говорится об этнокультурном текстовом материале, который необходим на уроках русского языка в Республике Хакасия при обучении в поликультурной школе. По мнению автора, текстовый дидактический материал помогает создавать оптимальные условия для обучения учащихся и их воспитания. Использование местного дидактического материала повышает интерес к предмету, воспитывает интерес к малой родине, расширяет представление о ее истории и культуре. Приведены примеры текстовых диктантов для 9 класса, составленных на основе фрагментов произведений хакасских писателей. Данные тексты методически не изменены и даны в том же пунктуационном и орфографическом оформлении, что и оригинальные тексты. Особенность этнокультурных текстов заключается в том, что в них присутствуют лексические и содержательные «маркеры» как национально-региональные приметы, которые характерны для культуры определенного народа/этноса. Автор считает, что этнокультурный текстовый материал целесообразно использовать в первую очередь на уроках развития речи, в самостоятельных упражнениях учащихся на уроке и дома, в контрольных и проверочных работах. В целом, этнокультурный текстовый материал формирует языковую, коммуникативную и культуроведческую, в т. ч. этнокультуроведческую компетенции.

### **Tchebodaeva Vera Nikolaevna,**

Teacher of Russian and Literature, Municipal Budgetary Educational Institution Katanov Secondary General Education School, Katanov, Russia.

## **ETHNO-CULTURAL TEXTS AT THE LESSONS OF RUSSIAN LANGUAGE IN THE KHAKASS MULTICULTURAL SCHOOL**

**KEYWORDS:** ethno-cultural text; Khakass multicultural school; national-regional component; literary text as a didactic material; working with text in teaching the Russian language.

**ABSTRACT.** The given article deals with ethno-cultural textual material which is needed at the lessons of the Russian language at a policultural school in the Republic of Khakassia. The author believes that didactic texts help to create the optimal conditions for teaching and education of the pupils. The use of the local didactic material facilitates interest to the subject and the native place and broadens the understanding of its history and culture. The article gives examples of text dictations for the 9<sup>th</sup> Form on the basis of fragments from the works of Khakass writers. The texts have not been changed and are given in the original punctuation and orthography. The peculiarity of ethno-cultural texts consists in the fact that they have lexical and content “markers” as national-regional labels which are characteristic of a certain people/ethnos. The author thinks that the ethno-cultural textual material should be used first of all at the lessons of speech development, in individual exercises in the classroom and at home and in test papers. On the whole, the ethno-cultural textual material forms the linguistic, communicative and culturological competence, including the ethno-culturological one.

Современная система образования в Российской Федерации является основным хранилищем национальных языков, национальных традиций и обычаев. Любой родной язык – русский, хакасский и иной – имеет многовековую историю и составляет предмет гордости носителей национального языка, как и литература о родном крае. Тексты художественных произведений хакасских писателей и поэтов служат важным источником языкового материала для уроков русского языка в общих школах Республики Хакасия. Использование местного дидактического материала повышает интерес к предмету, воспитывает интерес к

малой родине, расширяет представление о ее истории и культуре.

Текстовый дидактический материал помогает создавать оптимальные условия для обучения учащихся и их воспитания. На уроках русского языка связанные тексты необходимы для осуществления функционального подхода к изучению лексики, морфологии, синтаксиса, для формирования представления о языковой системе, реализации внутрипредметных (межуровневых), а также межпредметных связей курсов русского языка и литературы, для личностно ориентированного преподавания русского языка, помогающего формированию

языковой личности, для духовно-нравственного воспитания учащихся, развития их творческих способностей [13, с. 11].

В XX в. в российской школе укрепился статус национальных школ и национальных классов; в постсоветское время обучение на этнических языках сохранилось. Текстовый дидактический материал для национальной хакасской и русско-хакасской поликультурной школы должен соответствовать и общеизвестным методическим принципам, и этнокультурному принципу, требующему учета *национально-регионального компонента*. В методике преподавания русского языка понятие «*региональный компонент*» применимо в основном в русскоязычных школах / классах, характерных для моноязычных территорий, а понятие «*национально-региональный компонент образования*» – в условиях национальных республик др. регионов России [12, с. 145].

С появлением общегосударственных программ в сфере образования (см. Национальный проект «Образование», Концепция национальной образовательной политики РФ, 2006 г.) национально-региональный компонент получил конкретизацию как «*этнокультурный*» [3, с. 203]. «*Региональный (национально-региональный) компонент* – это компонент государственного образовательного стандарта, находящийся в компетенции субъекта Российской Федерации в области образования... *Региональный (национально-региональный) компонент*, реализующий принцип защиты и развития национальных культур и региональных культурных традиций, рассматривается как *этнокультурный региональный (национально-региональный) компонент*» [8, с. 3]. Таким образом, *этнокультурный компонент* предполагает «введение в изучение лексики и текстов этнокультурной направленности сведений об истории национального языка и народа, о его быте, традициях и культуре» [15, с. 3].

В хакасской поликультурной школе *этнокультурный национально-региональный компонент* реализуется через включение текстов (в русском переводе) известных хакасских писателей и поэтов, ученых и публицистов, композиторов и художников, отражающих современные и исторические реалии, общее и специфическое в культурах русского и хакасского народа, их культурные и исторические связи.

Особенностью этнокультурных текстов является наличие лексических и содержательных маркеров как национально-региональных примет, которые характерны для культуры определенного народа / этноса. С точки зрения несовпадения лексики разных языковых маркеры лингвисты опи-

сывают разными терминами, например, «*безэквивалентная лексика*», «*антислова*», «*реалии*», «*лакуны*» и др. К безэквивалентной лексике относят обозначения предметов материальной и духовной культуры национальных социумов. Е. М. Верещагин, В. Г. Костомаров выделяют 7 генетических пластов безэквивалентной лексики: наименования предметов и явлений традиционного быта, историзмы, лексика фразеологизмов и афоризмов, фольклорная лексика, советизмы, слова, относящиеся к новому быту, слова нерусского происхождения [2, с. 51]. В статье Е. П. Кужаковой описана безэквивалентная лексика, характерная для русского и хакасского языка, которая относится к группе наименований предметов и явлений традиционного быта. Методист выделяет 5 групп: наименования предметов домашнего обихода, названия одежды, названия кулинарных изделий и напитков, названия строений и их частей, названия музыкальных инструментов [10, с. 232]. Придерживаясь мнения П. В. Секирина о том, что «*собственное имя всегда является носителем страноведческой, культурной информации*» [12, с. 155], добавим сюда 6-ю группу – имена собственные и топонимические названия. По нашему мнению, указанные и иные группы лексики должны быть отражены в текстах этнокультурного характера, отражающих особенности жизни хакасского народа.

В школьном курсе русского языка в 9–11 классах, когда идет закрепление изученного материала за весь курс основной и полной средней школ, нужно использовать этнокультурные тексты из произведений К. Нербышева, Н. Доможакова, И. Костякова, В. Татаровой, Г. Казачиновой, С. Чаркова, И. Топоева, т. к. эти писатели признаны научным и культурным сообществом Хакасии (см.: Энциклопедия Республики Хакасия, 2007–2008). Выбранные для обучения русскому языку текстовые фрагменты становятся дидактическим материалом, который «*может быть методически обработанным (адаптированным, измененным, деформированным) и методически не измененным*» [11, с. 126].

Этнокультурный текстовый материал целесообразно использовать в первую очередь на уроках развития речи, в самостоятельных упражнениях учащихся на уроке и дома, в контрольных и проверочных работах. Приведем несколько упражнений и диктантов на основе этнокультурного текстового материала – его надо списать или написать под диктовку (это основное задание). Блоки дополнительных заданий построены по следующей схеме: сначала задаются вопросы по теории текста, связанные с текстом как единым целым; затем

идет вопрос о стилистических приметах и особенностях художественного текста; завершается работа разными аспектами и видами языкового разбора.

Для проверочных работ по синтаксису и пунктуации мы подобрали немало этнокультурных текстов, но представим для примера только пять. Они методически не изменены и даны в том же пунктуационном и орфографическом оформлении, что и оригинальные тексты. Два текста мы намеренно оставили без названий, чтобы ученики сами подобрали нужный заголовок.

#### **Речка Чобат**

*В стороне от степного большака круто опускается к речке **Чобат** плоскогорье. Место это носит название **Чалбах-тигей** – Широкая вершина. Там, где плоскогорье переходит в долину, выбрали место для селения оседлые хакасы.*

*Посмотришь из **аала** на Чобат, и кажется, что это не речка, а распуценный волосяной аркан, свитый из светлых и темных пучков: он и блестит серебристыми перекатами и темнеет глубокими омутами, ушедшими под высокие яры. Длинен путь Чобата к большой реке **Ахбану**. Начинается он с зеленокудрых таежных гор – **тасхылов**, откуда Чобат прыгивает как дикий конь. На равнине Чобат меняет свой нрав. Течение его становится медленнее, и теперь он уже напоминает ленивую лошадь, которую все время нужно подстегивать.*

*Подстегивают Чобат паводки. По веснам речка вспухая от талых вод посланных тасхылами приносит и радость, и горе. Чобат становится настолько щедрым что заполняет водой каждый оросительный канал. Перехлестнув через берега он накатывается на пастбища и сенокосы, заливая их, а отхлынув, оставляет ил, гальку, коряги и разный мусор (153 сл.).*

(Н. Г. Доможаков. В далеком аале)

1. Определите тему текста.
2. На основании анализа языковых средств определите стиль текста.
3. Лингвистические задания: определите значение выделенных слов (желательно использовать хакасско-русский словарь); найдите сравнение, характерное для языка хакасского народа; расставьте недостающие знаки препинания; найдите сложные предложения и определите их вид, сделайте схемы данных предложений; сделайте полный синтаксический разбор одного сложного предложения.

#### **Засада**

*Весной, когда только начинает таять снег, вдоль проталин спешат косули в далекую тайгу. Торопятся укрыться в*

*тайге, куда человек не ходит, чтобы выкормить своих детенышей. Осенью же, чуть выпадет первый снег, идут обратно с окрепшим потомством. И так бывает каждый год.*

*В былые времена охотники поджидали косуль в этих прохладных местах. Убивали косуль без счету. Места, где прятались охотники, назывались засадами. В наше время охотиться так запрещено. Человек должен беречь животных.*

*Однажды в детстве, когда я вернулся домой после игр с друзьями, отец сказал мне, что я достаточно вырос, окреп и с этого дня буду помогать ему на охоте. Я очень обрадовался, рассказал друзьям. Они посмотрели на меня с уважением, как на взрослого человека (114 сл.).*

(И. Костяков. По звериным тропам)

1. О чем говорится в тексте? Что нового Вы узнали о хакасских народных традициях? Докажите, что это текст. Какие языковые средства обеспечивают связь между предложениями?

2. Объясните, почему это текст художественного стиля.

3. Лингвистические задания: найдите и подчеркните однородные члены предложения; найдите в тексте СПП с придаточным времени, подчеркните грамматические основы; найдите в тексте СПП с разными видами придаточных, сделайте полный синтаксический разбор.

#### **В хакасской юрте**

*Варвара впервые очутилась в хакасской юрте. Все ей было в диковину. Круглое помещение не имело окон, в самом верху сведенной конусом крыши было проделано отверстие для дыма. Под ним на земляном полу был устроен грубый кирпичный очаг, в котором, чадя, горели коровьи кизяки. К одной стене была приставлена низкая лежанка, застланная овчинами, к другой – деревянный ларь, к третьей – ящик, обитый полосками жести. Четвертую стенку занимали полки с деревянными блюдами и корытцами, мельницей для муки, глиняными горшками, кринками, чашками. С пятой стенки глядели две потемневшие иконы, а на шестой висели хомут, волосяной аркан и пастушеский бич. Пахло кизячным дымом, сыромятной кожей, овчинами. Но все перебивал запах кислого молока, квасившегося тут же, в большой кадке (113 сл.).*

(Н. Г. Доможаков. В далеком аале)

1. Какие особенности хакасского национального жилища Вы можете отметить? Чем оно отличается от традиционной русской избы?

2. Определите тип речи. Докажите на примерах.

3. Лингвистические задания: найдите и подчеркните однородные члены предложения; объясните знаки препинания в 5 предложениях; найдите и подчеркните обособленные члены предложения.

(Заголовок пропущен специально)

В тот день Хоортай-ага созвал соседей. Пришло человек двадцать мужчин и женщин. В юрте, куда они набились, стало шумно. Мужчины покуривали трубочки. Подшучивали и друг над другом, и над хозяином, с любопытством поглядывали на рьжебородого **альпа**, который, пригостившись у двери, пришивал к Буржиной уздечке оторвавшиеся удила. Хоортай расстилал на полу для сидения облезшие **талбахи**. В центре поставил низкий стол.

Все расположились вокруг угощений. Мужчины сидели, подобрав под себя ноги, а женщины – несколько иным манером, вот как Онис – одна нога поджата под себя, колено второй выставлено вперед. Просто удивительно, как юрта Хоортай вместила всех, и никому не было тесно! (98 сл.)

(Н. Г. Доможаков. В далеком аале)

1. Прочитайте текст. Озаглавьте его. Определите основную мысль.

2. Укажите, какие стиливые приметы указывают на художественный стиль текста.

3. Лингвистические задания: выпишите выделенные слова и объясните их лексическое значение; обратите внимание на личные имена: можете ли определить, от каких слов они произошли? (Воспользуйтесь хакасско-русским словарем). Найдите все сложные предложения, определите их вид; выпишите по 2 словосочетания с разными видами подчинительной связи (согласование, примыкание, управление).

(Заголовок пропущен специально)

*Я сижу на самой высокой скале, и передо мной весь мир, как на ладони. Если до света глядеть со скалы на восток, то можно увидеть, как торжественно из-за гор всходит светило.*

*А сейчас воздух, накаленный полднем зноем, словно тончайший шелк, колыхается у горизонта. Сквозь его нежное марево голубеет дикое озеро, окруженное темным очертанием скалистых берегов.*

*Но почему это озеро называется озером Турпанов? Откуда оно именно здесь, в горах, словно богатыйская чаша, наполненная для краев? Сдается, напившись досыта айрана, ее забыли здесь альпы с давних сказочных времен (86 сл.).*

(В. Татарова. Крик турпана)

1. О чем этот текст? Передайте основное содержание двумя-тремя предложениями. Озаглавьте текст.

2. Встретились ли новые слова? Если да, выпишите их. Как бы вы объяснили слова *дикое озеро*, *турпан*, *альп*, *айран*?

3. Лингвистические задания: выпишите из текста примеры слов приставочного способа словообразования, затем суффиксального; найдите сравнительные обороты и укажите их особенности; выпишите примеры изобразительно-образительных средств и объясните их роль в художественном тексте.

В заключение отметим, что уместное и правильное использование на уроках русского языка этнокультурных текстов способствует воспитанию у школьников национального самосознания, становлению ценностных представлений о языке и культуре хакасского и других народов, помогает развивать языковые способности и обучать всем видам речевой деятельности, а в целом одновременно формировать языковую, коммуникативную и культуроведческую, в т. ч. этнокультуроведческую компетенции.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Вагидулин И. А. Поэтапное внедрение национально-регионального компонента в учебно-воспитательный процесс // Наука и школа. 1997. № 1. С. 6–10.
2. Верещагин Е. М., Костомаров В. Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного. М., 1999.
3. Власова Т. А., Плотникова А. П. Удмурты или селяне? Особенности восприятия школьниками маркеров сельской этнической культуры, представленных в букварях // Проблемы современного образования. 2014. №4. С. 202–218.
4. Донская Т. К. Дидактические функции учебных текстов // Этнофилологический анализ текста: проблемы и решения : сб. ст. / под ред. Г. И. Банщиковой, Г. С. Скороспелкиной. СПб., 2007. С. 164–172.
5. Кольчикова Н. Л. Этнокультуроведческий подход в системе литературного образования в школах республики Хакасия // Мир науки, культуры, образования. 2009. № 7. С. 57–60.
6. Концепция национальной образовательной политики Российской Федерации. М., 2006.
7. Кужакова Е. П. Реалии русской и хакасской культуры на уроках русского языка // Развитие языков и культур коренных народов Сибири в условиях изменяющейся России: м-лы III Междунар. науч. конф. / отв. ред. Т. Г. Боргоякова. Абакан, 2010. С. 229–223.
8. Острикова Т. А. Научно-методическое описание дидактического материала // Русский язык в школе. 2007. № 5. С. 123–127.
9. Острикова Т. А. О специфике обучения русскому языку в средних школах Хакасии: к постановке проблемы национально-регионального компонента образования (НРК) // Ежегодник ИСАТХГУ им. Н. Ф. Катанова. Вып. III. Абакан, 1999. С. 145–150.



10. Пахнова Т. М. Текст как основа создания на уроках русского языка развивающей речевой среды // Русский язык в школе. 2000. № 4. С. 3–11.
11. Секирин П. В. Язык и культура – два уровня антропонимического анализа // Язык и культура: библиогр. аспект проблемы. Уфа, 1990. С. 155–156.
12. Сокольниковская Т. Н. Петербургский текст в аспекте современных подходов к обучению русскому языку // Этнолингвокультурология и современное образование. Проблемная группа. СПб, 2009. С. 224–228.
13. Шаглеин В. М., Рыжова Н. В. Современные методики преподавания русского языка нерусским : учеб. пособие М., 2008.
14. Шаповалов В. К. Этнокультурная направленность российского образования. М., 1997.
15. Энциклопедия Республики Хакасия : в 2 т. / гл. ред. В. А. Кузьмин. Красноярск, 2007–2008.

## REFERENCES

1. Vagidulin I. A. Poetapnoe vnedrenie natsional'no-regional'nogo komponenta v uchebno-vospitatel'nyy protsess // Nauka i shkola. 1997. № 1. S. 6–10.
2. Vereshchagin E. M., Kostomarov V. G. Yazyk i kul'tura: Lingvostranovedenie v prepodavanii russkogo yazyka kak inostrannogo. M., 1999.
3. Vlasova T. A., Plotnikova A. P. Udmurty ili selyane? Osobennosti vospriyatiya shkol'nikami markerov sel'skoy etnicheskoy kul'tury, predstavlenykh v bukvaryakh // Problemy sovremennoogo obrazovaniya. 2014. №4. S. 202–218.
4. Donskaya T. K. Didakticheskie funktsii uchebnykh tekstov // Etnofilologicheskii analiz teksta: problemy i resheniya : sb. st. / pod red. G. I. Banshchikovoy, G. S. Skorospelkinoy. SPb., 2007. S. 164–172.
5. Kol'chikova N. L. Etnokul'turovedcheskiy podkhod v sisteme literaturnogo obrazovaniya v shkolakh respubliky Khakasiya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2009. № 7. S. 57–60.
6. Kontseptsiya natsional'noy obrazovatel'noy politiki Rossiyskoy Federatsii. M., 2006.
7. Kuzhakova E. P. Realii russkoy i khakasskoy kul'tury na urokakh russkogo yazyka // Razvitie yazykov i kul'tur korennykh narodov Sibiri v usloviyakh izmenyayushchey Rossii: m-ly III Mezhdunar. nauch. konf. / otv. red. T. G. Borgoyakova. Abakan, 2010. S. 229–223.
8. Ostrikova T. A. Nauchno-metodicheskoe opisanie didakticheskogo materiala // Russkiy yazyk v shkole. 2007. № 5. S. 123–127.
9. Ostrikova T. A. O spetsifike obucheniya russkomu yazyku v srednikh shkolakh Khakasii: k postanovke problemy natsional'no-regional'nogo komponenta obrazovaniya (NRK) // Ezhegodnik ISATKhGU im. N. F. Katanova. Vyp. III. Abakan, 1999. S. 145–150.
10. Pakhnova T. M. Tekst kak osnova sozdaniya na urokakh russkogo yazyka razvivayushchey rechevoy sredy // Russkiy yazyk v shkole. 2000. № 4. S. 3–11.
11. Sekirin P. V. Yazyk i kul'tura – dva urovnya antroponimicheskogo analiza // Yazyk i kul'tura: bibliogr. aspekt problemy. Ufa, 1990. S. 155–156.
12. Sokol'nitskaya T. N. Peterburgskiy tekst v aspekte sovremennykh podkhodov k obucheniyu russkomu yazyku // Etnolingvokul'turologiya i sovremennoe obrazovanie. Problemnaya gruppa. SPb, 2009. S. 224–228.
13. Shaglein V. M., Ryzhova N. V. Sovremennye metodiki prepodavaniya russkogo yazyka nerusskim : ucheb. posobie M., 2008.
14. Shapovalov V. K. Etnokul'turnaya napravlenost' rossiyskogo obrazovaniya. M., 1997.
15. Entsiklopediya Respubliki Khakasiya : v 2 t. / gl. red. V. A. Kuz'min. Krasnoyarsk, 2007–2008.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Острикова.

**Шерстобитова Ирина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра филологического образования, Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования; 191002, г. Санкт-Петербург, ул. Ломоносова, д. 11/13; e-mail: Irina-sherstobitova@yandex.ru

**КОНЦЕПТ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** концепт; концептный анализ; концептуальная картина мира; междисциплинарность; интеграция; штудия; лингвокультурологическая задача.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается концепт как образовательный объект изучения русского языка в иностранной аудитории на основе интеграции естественно-научного и гуманитарного образования. Целью рассмотрения концепта как методологической базы изучения лексики иностранными учащимися послужила инвариантность и вариативность концепта как образовательной единицы. Работа с концептом в рамках проектных лабораторий – штудий – позволяет осваивать не только лексические единицы русского языка, но и контекстуальные смыслы слов. Представления иностранных учащихся о картине мира могут варьироваться в зависимости от уровня подачи лексического материала. Целеполагание и конструирование содержания курса русского языка для иностранной аудитории структурно обоснованы системой базовых понятий определенной предметной области и ориентированы на формирование частнонаучной картины мира. Обучение в рамках концептного анализа носит задачный характер. Структура изучения русского языка на основе системы концептов позволяет представить содержание разных дисциплин и личный опыт ученика интегративно. Методология концепта как образовательного объекта на примере концепта «природа» и методика концептного анализа учебного текста, направленные на формирование концептуальной картины мира учащихся, могут быть применены в практической деятельности учителя русского языка как неродного / иностранного.

**Sherstobitova Irina Anatolievna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Philological Education, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education, St. Petersburg, Russia.

**THE CONCEPT IN THE METHODS OF TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE**

**KEYWORDS:** concept; concept analysis; conceptual worldview; interdisciplinarity; integration; study; linguo-culturological task.

**ABSTRACT.** The article deals with the concept as a learning object of Russian as a foreign language on the basis of integration of natural-science and humanitarian education. The aim of studying the concept as a methodological foundation of learning vocabulary by foreign students is based on invariability and variability of the concept as an education unit. The work with the concept in the framework of project laboratories – studies – allows the students to master not only lexical units of the Russian language but also the contextual meanings of words. The cognitions of foreign students about the worldview may be subject to variation in accordance with the level of presentation of vocabulary. Aim setting and content design of a course of Russian for foreign students are structurally substantiated by the system of basic notions of a given subject field and are oriented towards the formation of a specific scientific worldview. Teaching in the framework of conceptual analysis has a task-driven character. The structure of learning Russian on the basis of the system of concepts makes it possible to represent the content of various disciplines and the personal pupils' experience in an integrated manner. The concept methodology as a learning object on the example of the concept of "nature" and the methods of concept analysis of a learning text oriented towards the formation of the conceptual worldview of the pupils may be used in the practical activity of the teacher of Russian as a foreign language.

**М**ысль о необходимости формирования единой культуры обсуждалась в дореволюционных работах С. И. Гессена и др. О необходимости интеграции естественно-научного и гуманитарного образования говорили А. П. Чехов, Ч. Сноу, В. И. Вернадский, Н. Н. Моисеев, И. Р. Пригожин и многие другие. А. П. Чехов писал: «Быть может, со временем при совершенстве методов искусству и естествознанию суждено слиться вместе в гигантскую чудовищную силу, которую трудно и представить себе». Академик Н. Н. Моисеев говорил: «Мы еще должны научиться обучать

гуманитариев естествознанию, а естествовников – началам гуманитарного мышления... Это потребность нашей эпохи, если угодно – ее смысл» [9, с. 56].

Поэтому среди условий, способствующих гармоничному развитию и саморазвитию личности, все чаще называется единство естественно-научной и гуманитарной культур (И. Ю. Алексашина, Г. Гачев, Н. Е. Земель, Л. Я. Зорина, В. Г. Разумовский, Л. В. Тарасов и др.). Следовательно, ключевое значение отводилось ранее и должно отводиться сегодня интегративным процессам в образовании, в том числе обра-

зовании иностранных учащихся. Формирование картины мира таких учащихся может строиться на интегративной основе.

В зависимости от способов познания концептуальная картина мира подразделяется на наивную и научную. Эти понятия соотносятся с триадой «опыт, искусство, мудрость» в учении Аристотеля [2, с. 66]: наивная картина мира представлена термином «опыт», научная картина мира – термином «мудрость». Концептуальная картина, следовательно, объединяет отдельные элементы этих понятий и соответствует термину «искусство» в учении древнегреческого философа.

Представления иностранных учащихся о картине мира могут варьироваться в связи с уровнем подачи лексического материала. Целеполагание и конструирование содержания курса русского языка для иностранной аудитории структурно обосновано системой базовых понятий той или иной предметной области и соответственно ориентировано на формирование частнонаучной картины мира. Миссия концептной методики (изучения концептов) – становление целостной концептуальной картины мира иностранных учащихся [18, с. 11].

По утверждению Ж. Делеза, «человек мыслит концептами» [1]. Н. Л. Мишатина предлагает модель обучения языку учащихся на лингвоконцептологической основе [5], применимую при обучении иностранных учащихся. С помощью адаптированной модели возможна актуализация в школьном преподавании русского языка концептов с точки зрения привлекательности их идеала для иностранцев. Изучение русского языка, в частности, основных культурных концептов и должно стать для учащихся «ключом к пониманию каких-то важных особенностей культуры народа, пользующегося этим языком», как заметил А. Д. Шмелев [19].

Концепт – система интегрированных смыслов понятия. Путем взаимодействия он объединяет в систему знания разных предметных областей (междисциплинарность). Эти знания преломляются в личном опыте ученика. В результате такого объединения достигается целостность, происходит появление новых свойств у объектов, явлений и законов, которых не было ни у одного из объединяемых явлений внутри определенного предмета. Именно за счет этих свойств появляется синергетический эффект. Таким образом, концепт приобретает функцию интегратора содержания, а система концептов становится основой формирования общенаучной (концептуальной) картины мира учащегося [1, с. 9].

Система концептов для изучения может быть построена по типу герменевтиче-

ского круга, основанного на особенной цикличности процесса понимания. В отчетливой форме – как круг «целого и части» – представлен в герменевтике XVIII-XIX вв. (Ф. Шлейермахер, А. Бек): «Для понимания целого необходимо понять его отдельные части, но для понимания отдельных частей уже необходимо иметь представление о смысле целого» [3]. Система концептов – это метафора, описывающая продуктивное движение мысли ученика в рамках техник герменевтической реконструкции. Задания по формированию концептов повторяют типы концептов, например, типы концептов в виде мыслительных картинок, схем, фреймов и сценариев: ядро концепта (лексическое значение слова по словарю), а на периферии находится все то, что привнесено культурой, традициями, народным и личным опытом [14]. Анализ концептов представлен в строго технологической форме, повторяющей структуру концепта и четырехкомпонентную модель культуры (И. Я. Лернер, М. Н. Скаткин), и одновременно носит творческий характер, что позволяет интерпретировать факты концепта в зависимости от личностных установок [1].

Аргументацию этих положений осуществим на конкретном примере. Технология концептного анализа включает четыре этапа. На первом этапе работы (ассоциативно-интуитивном) иностранными учащимися подбираются ассоциации к концепту, тем самым выявляется информация о концепте как субстанции (мир идеально-виртуальный, своеобразная совокупность символов, идей, образов, интеллектуальных знаний). Этап интегрирует личностное знание и знание о концепте в культуре, актуализируя систему ценностей и смыслов учащегося, стереотипов восприятия концепта. На втором этапе (словарном) осуществляется выявление словарных дефиниций концепта (из разных словарей), их систематизация, выделение в них ключевых слов для выявления общеязыкового (общесловарного) знания о слове в языке и культуре и для дальнейшей актуализации и интериоризации концепта. Третий этап (диалог культур) концептного анализа подразумевает линейное и нелинейное (предметное, межпредметное, надпредметное) «развертывание» концепта. На четвертом этапе (концептуальном) осуществляется «построение» («собрание» смыслов) концепта. Соединяются знания, полученные на трех этапах, в единое знание, выдвигаются возможные гипотезы развития концепта в современной науке, выявляются лакуны для создания открытий на уровне ученических исследований. Работает воображение, фантазия учащихся. Проводится конструктивное исследова-

дование концепта. Таким образом, на четвертом концептуальном этапе концепт не расширяется, а наоборот, сужается до уровня картины мира ученика, но не частнонаучной, а общенаучной картины мира. Создается личностный проект концепта, формируются ценностно-смысловые ориентиры, где ценностная составляющая – объективные ценности знания, а смысловая составляющая – субъективные ценности знания на основе объективных ценностей [18, с. 15]. Формируется, по Д. С. Лихачеву, концептосфера личности на основе концептосферы русской нации [7].

В рамках концептного анализа обучение имеет задачный характер. Это означает, что содержание изучаемого предстает перед учащимися как цепочка задач и создающихся на их основе задачных (проблемных) ситуаций. В концептном анализе предполагается построение содержания изучаемого концепта как логической последовательности лингвокультурологических задач (ЛКЗ), а сам учебный процесс – как цепь учебных ситуаций, познавательным ядром которых являются ЛКЗ, а содержанием – совместная работа обучаемых над их решением с привлечением разнообразных приемов концептного анализа [9]. Таким образом, в широком психологическом смысле задача понимается как цель, заданная в конкретной ситуации, или как требование, выражающее необходимость преобразования ситуации для получения искомого результата (Г. А. Балл, Л. Л. Гурова). Условие задачи направлено на достигнутый (актуальный) уровень развития, а требование, вопрос ориентированы на уровень «ближайшего развития» (Л. С. Выготский).

Работа с концептом осуществляется в рамках проектных лабораторий (штудий). Этимология понятия «штрудия» происходит от итал. *studio* «изучение, мастерская», из лат. *studium* «старание, усердие, наука», далее от *studere* «усердно работать». Штрудии построены по аналогии с анатомическими (ботаническими) штудиями Леонардо да Винчи: с его рисунков начинается научная иллюстрация в современном ее понимании. В то же время штудия – это современная лаборатория, в которой проводятся научно-учебные занятия, это попытка понять, куда устремлен взгляд начинающего автора-исследователя [1]. Лаборатории-штудии в рамках прохождения этапов концептного анализа представляют собой многогранные очерки по этимологии, истории, семантике, культурной значимости концептов – в полном соответствии с одним из теоретических постулатов, сформулированных Ю. С. Степановым: «В структуру концепта входит и то, что принадлежит строению понятия, и

то, что делает концепт фактом культуры (исходная форма, сжатая до основных признаков содержания история, современные ассоциации, оценки и т. д.)». Для Ю. С. Степанова «в отличие от понятий, концепты не только мыслятся, они переживаются. Они – предмет эмоций, симпатий и антипатий, а иногда и столкновений» [16, с. 56]. Говоря об энергетике слова (языка), невозможно не обращаться к соответствующим концептам, ибо энергетика явления сначала аккумулируется концептом (в силу его, концепта, специфики) и лишь затем в какой-то мере сообщается слову и сохраняется словом. Таким образом, происходит не только ученическое формирование новых фундаментальных и прикладных теорий развития концепта в науке, но и создание личностного (важного для меня) концепта. Приведем пример построения концепта «природа».

#### **Штрудия 1. «Мир ассоциаций»**

На первом – ассоциативно-интуитивном – этапе («Мир ассоциаций») работы с концептом просим учащихся подобрать ассоциации к концепту «природа», выяснить этимологию слова, подобрать синонимы, антонимы, контексты употребления концепта «природа» мифологии, в литературе, в естествознании, в культуре.

#### **ЛКЗ 1. Прием «Ассоциативный эксперимент»**

Правильно произнесите слово «природа», пользуясь транскрипцией [пр'иро да]. Разделите слово на слоги – при-ро-да.

Подберите однокоренные слова к концепту «природа»: природный, род, родственники, породниться, Родина, народ, рождение и т. д. [11]

Выясните этимологию: «природа» от др. русск. «родить», буквально – «то, что прирожденно, существует от рождения»; лат. *natūra* «рождение, миропорядок» [17]. Подберите синонимы – вселенная, мир, естество, натура, загород, сущность, подоплека; фразеологизмы – на лоне природы, дары природы, закон природы, природа вещей, привычка – вторая природа, дано от природы.

Какой смысл объединяет слова? Чему человек учится у природы?

#### **ЛКЗ 2. Прием «Диалог с концептом»**

Раскройте смысл ассоциаций к концепту «природа», данных в «Русском ассоциативном словаре» Ю. Н. Караулова [8].

В «Русском ассоциативном словаре» Ю. Н. Караулова дается 513 ассоциаций к понятию «природа». Самая частотная ассоциация «мать» – 69 стимулов, природа и мы, природа и человек – 11 стимулов. Среди стимулов очень много слов *sos.* Они даны наряду с ассоциациями – вселенная, гармония, первозданная, нуждается в нас...

**ЛКЗ 3.** «Диалог с концептом»

Создайте свой словарь ассоциаций, однокоренных слов, синонимов и т. п.

**Штудия 2.** «Вначале было слово...»

На втором этапе (словарном) «Вначале было слово...» осуществляется выявление словарных дефиниций слова, выделение ключевого, обновление смыслов слова, в том числе за счет высказываний-афоризмов. В рамках применения приема «диалог "человек – словарь"» просим создать «народно-научное» словарное определение концепта «природа».

**ЛКЗ 4.** Прием «Диалог "человек – словарь"»

Природа – материальный мир Вселенной, основной объект изучения естественных наук. Слово «природа» часто употребляется в значении «естественная среда обитания» (все, что не создано человеком). Человек – часть природы и подчиняется ее законам.

Природа, -ы, ж. 1. Все существующее во Вселенной, органический и неорганический мир. *Мертвая п.* (неорганический мир: не растения, не животные). *Живая п.* (органический мир). 2. Весь неорганический и органический мир в его противопоставлении человеку. *Охрана природы. Взаимоотношения человека и природы.* 3. Места вне городов (поля, леса, горы, водные пространства). *Любоваться природой. На лоне природы. Выезжать на природу* (прост.). 4. перен., чего. Основное свойство, сущность (книжн.). *П. социальных отношений. Вирусная п. заболевания.* \* По природе – по характеру, по натуре. *По природе он добр.* От природы – от рождения, от начала существования. *Он уж от природы такой странный.* В природе вещей (книжн.) – о чем-н. обычном: так и бывает. || прил. природный, -ая, -ое (ко 2, 3 и 4 знач.). *Природные богатства Севера. Природные ресурсы. Природные условия* [11].

Вся природа стремится к самосохранению (Цицерон. До н. э.).

Прогресс – закон природы. (Вольтер, 1770 г.).

Природа не терпит пустоты (Аристотель).

Природа будет действовать на нас со всей своей силой только тогда, когда мы внесем в ощущение ее свое человеческое начало, когда наше душевное состояние, наша любовь, наша радость или печаль придут в полное соответствие с природой и нельзя уже будет отделить свежесть утра от света любимых глаз и мерный шум леса от размышлений о прожитой жизни (Паустовский К. Г., 1967 [12]).

Все меньше окружающей природы,  
Все больше окружающей среды

(А. М. Городницкий, «Редуют неизменно год из года...», 1994).

Прочитайте высказывания. Как поновому в них раскрывается концепт «природа» для Вас? Соотнесите эти высказывания со словарными статьями. Отражают ли высказывания великих людей / словарные статьи Вашу точку зрения на природу?

**ЛКЗ 5.** Прием «Диалог "человек – словарь"»

Представьте, что Вы стали ученым и должны написать словарную статью в современном словаре о природе. Какое определение природе Вы бы дали, основываясь на собственном опыте, на высказываниях великих людей, на уже известных словарных определениях. Какой аспект рассмотрения природы и почему преобладает в Вашем определении?

**Штудия 3.** «Диалог культур»

На третьем этапе не просто интегрируем смыслы концепта «природа», а пытаемся учить анализировать и сопоставлять тексты с целью понимания роли настоящего ученого-естественника, понимать значение в его жизни «гуманитарного» взгляда на мир.

**ЛКЗ 6.** Прием «Анализ слова в контексте»

Евгений Базаров в романе И. С. Тургенева утверждает: «Природа не храм, а мастерская, и человек в ней работник». Объясните, как Вы понимаете значение этой фразы. Учтите, что герой Тургенева отвергает всякое эстетическое наслаждение природой. Схожи ли взгляды на изучение природы у Базарова и Леонардо да Винчи?

Обращение к ученикам Леонардо да Винчи: «Люди, занимающиеся точными науками, теми, которые основаны на математике, и при этом совещающиеся не с природой, а с книгами, недостойны названия детей природы: я бы назвал их только внуками природы. Она одна учительница истинных гениев. Но посмотрите на глупцов! Они насмеются над человеком, который предпочитает изучать природу, нежели авторов, учеников этой самой природы. Если я занимаюсь каким-либо предметом, я сначала произвожу опыты, а потом делаю выводы и строю доказательства. Таков метод, которому надо следовать, изучая явления природы» [6].

Что изменилось в Вашем определении концепта? А в мировоззрении?

**Штудия 4.** «Ценности и смыслы»**ЛКЗ 7.** Прием «Бит знаний»

На последнем этапе предлагаем учащимся своеобразную рефлексию: что учащиеся знают о концепте «природа» и зачем им это знание необходимо. По сути, концептуальный этап выполняет глобальную функцию новой философской идеи для

учащегося – изменение взгляда учащегося на свое образование, на свое место в мире и взгляда на мир – «природу» своего мировоззрения. В основе движения иностранного учащегося к концепту «природа» не просто идея взаимосвязи человека и природы при изучении русской лексики, но и возможность почувствовать себя ученым – создать определение, выразить согласие / несогласие с Леонардо да Винчи и Базаровым на то, каким должен быть ученый, изучающий природу, заглянуть в будущее с помощью создания ленты времени, повлиять на ход времени.

1. Прочитайте текст и ответьте на вопрос: «В чем секрет творческих гениев, благодаря которым рождаются креативные идеи?».

Нобелевский лауреат Лайнус Карл Полинг сформулировал эффективную стратегию формирования идей: лучший способ придумать хорошую идею – придумать множество идей. В вопросах креативности нет компромисса между качеством и количеством: только с количеством приходит качество.

Следует отказаться от мифического образа гения, все идеи которого – удачные. Рассмотрим примеры: А. Эйнштейн известен благодаря своей теории относительности, но он также опубликовал 248 других

работ. И. С. Бах писал по кантате каждую неделю, невзирая на плохое самочувствие и усталость. В. А. Моцарт создал более 600 сочинений. Т. Эдисон получил ни много ни мало 1093 патента. Только представьте себе количество незапатентованных им работ...

2. Дайте два вида прогнозов о том, как будут развиваться отношения «человек – природа». Тот и другой прогноз сопроводите рекомендациями человеку в развитии его отношений с природой. Создайте ленту времени будущего (2016 - ...), сделав себя ее активным действующим лицом.

Следует заметить, что сформированный личностный концепт в конце прохождения этапов концептного анализа – это гипотетическая модель концепта. Как справедливо отмечают З. Д. Попова, И. А. Стернин, «концепт – явление сознания, и исследователь в любом случае моделирует концепт по косвенным признакам его проявления. Любая модель концепта – это лишь исследовательская модель» [13, с. 165]. И в этом ее ценность для личностного саморазвития учащихся [15].

Концепты могут стать образовательными объектами для иностранной аудитории и решить проблему сопряжения индивидуальности иностранных учащихся в обучении их русскому языку и объективных вызовов действительности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алексашина И. Ю., Шерстобитова И. А. Концепт как дидактическая единица интегрированного курса «Естествознание» // Физика в школе. 2016. С. 153-155.
2. Аристотель. Соч. : в 4 т. М. : Мысль, 1976. Т. 1.
3. Богин Г. И. Филологическая герменевтика. Калинин : КГУ, 1982.
4. Делез Ж. Логика смысла. М. : Академия, 1995.
5. Диалог с концептами русской культуры: элективные интегрированные курсы для предпрофильного и профильного обучения: русский язык, литература, обществознание : метод. пособие / под ред. Н. Л. Мишатиной. М. : Русское слово – РС, 2010.
6. Дмитриев И. С. и др. Общенаучные понятия в системе изучения курса «Естествознание» : метод. пособие под ред. И. Ю. Алексашиной. СПб. : СПб АППО, 2012.
7. Лихачев Д. С. Великое наследие: заметки о русском. СПб. : ЛОГОС, 2007.
8. Мишатиная Н. Л. Лингвокультурологические концепты речевого развития старшеклассников на основе концептов русской культуры // Мир русского слова. 2006. № 4. С. 76-80.
9. Моисеев Н. Н. Универсальный эволюционизм (Позиция и следствие) // Вопросы философии. - 1991. №3. С. 3-28.
10. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь. М., 1994.
11. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка. М. : Азъ, 1992.
12. Паустовский К. Г. Золотая роза. М., 1978.
13. Попова З. Д., Стернин И. А. Очерки по когнитивной лингвистике. Воронеж : Истоки, 2007.
14. Рябцева Н. К. Ментальная лексика, когнитивная лингвистика и антропоцентричность языка // Диалог 2000 по компьютерной лингвистике и ее приложениям : тр. Междунар. семинара. URL: <http://www.dialog-21.ru/materials/archive.asp>.
15. Слышкин Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты. Волгоград, 2004.
16. Степанов Ю. С. Константы: Словарь русской культуры. М., 2004.
17. Фасмер М. Этимологический словарь : 4 т. М. : Прогресс, 1986. Т. 2.
18. Шерстобитова И. А. Естествознание: 10-11. Концептуальный анализ учебного текста : учеб.-метод. пособие. Ч 1., Ч 2. СПб. : СПбАППО, 2010.
19. Шмелев А. Д. Русская языковая модель мира: Материалы к словарю. М. : Языки славянских культур, 2002.

#### REFERENCES

1. Aleksashina I. Yu., Sherstobitova I. A. Kontsept kak didakticheskaya edinita integrirovannogo kursa «Estestvoznaniye» // Fizika v shkole. 2016. S. 153-155.

2. Aristotel'. Soch. : v 4 t. M. : Mysl', 1976. T. 1.
3. Bogin G. I. Filologicheskaya germeneytika. Kalinin : KGU, 1982.
4. Delez Zh. Logika smysla. M. : Akademiya, 1995.
5. Dialog s kontseptami russkoy kul'tury: elektivnye integrirovannye kursy dlya predprofil'nogo i profil'nogo obucheniya: russkiy yazyk, literatura, obshchestvoznaniye : metod. posobie / pod red. N. L. Mishatinoy. M. : Russkoe slovo – RS, 2010.
6. Dmitriev I. S. i dr. Obshchenauchnye ponyatiya v sisteme izucheniya kursa «Estestvoznaniye» : metod. posobie pod red. I. Yu. Aleksashinoy. SPb. : SPb APPO, 2012.
7. Likhachev D. S. Velikoe nasledie: zametki o russkom. SPb. : LOGOS, 2007.
8. Mishatina N. L. Lingvokul'turologicheskie kontsepty rechevogo razvitiya starsheklassnikov na osnove kontseptov russkoy kul'tury // Mir russkogo slova. 2006. № 4. S. 76-80.
9. Moiseev N. N. Universal'nyy evolyutsionizm (Pozitsiya i sledstvie) // Voprosy filosofii. - 1991. №3. S. 3-28.
10. Karaulov Yu. N. Russkiy assotsiativnyy slovar'. M., 1994.
11. Ozhegov S. I., Shvedova N. Yu. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. M. : Az", 1992.
12. Paustovskiy K. G. Zolotaya roza. M., 1978.
13. Popova Z. D., Sternin I. A. Ocherki po kognitivnoy lingvistike. Voronezh : Istoki, 2007.
14. Ryabtseva N. K. Mental'naya leksika, kognitivnaya lingvistika i antropotsentrichnost' yazyka // Dialog 2000 po komp'yuternoy lingvistike i ee prilozheniyam : tr. Mezhdunar. seminar. URL: <http://www.dialog-21.ru/materials/archive.asp>.
15. Slyshkin G. G. Lingvokul'turnye kontsepty i metakontsepty. Volgograd, 2004.
16. Stepanov Yu. S. Konstanty: Slovar' russkoy kul'tury. M., 2004.
17. Fasmer M. Etimologicheskii slovar' : 4 t. M. : Progress, 1986. T. 2.
18. Sherstobitova I. A. Estestvoznaniye: 10-11. Kontseptual'nyy analiz uchebnogo teksta : ucheb.-metod. posobie. Ch 1., Ch 2. SPb. : SPbAPPO, 2010.
19. Shmelev A. D. Russkaya yazykovaya model' mira: Materialy k slovaryu. M. : Yazyki slavyanskikh kul'tur, 2002.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. Л. Мишати́на.

УДК 378.635.5:378.147  
ББК Ц439

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.08

**Волкова Тамара Николаевна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра русского языка и методики обучения, Ивановский государственный университет (Шуйский филиал); 155908, Ивановская область, г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24; e-mail: 412779@bk.ru

**Суровегин Антон Вячеславович,**

аспирант, Ивановский государственный университет (Шуйский филиал); 155908, Ивановская область, г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24; e-mail: Sav\_37@mail.ru

**КУЛЬТУРНАЯ ОСВЕДОМЛЕННОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ФОРМИРОВАНИЯ  
ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА КУРСАНТОВ ВУЗОВ МЧС РОССИИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** культура; культура речи; познавательный интерес; познавательная активность; познавательная мотивация; культурная осведомленность; диалог культур.

**АННОТАЦИЯ.** В наше время общество характеризуется становлением информационной цивилизации, находят новое осмысление сложные и противоречивые процессы в жизни общества, обобщаются выдающиеся открытия в фундаментальных науках о мире, обосновывается новый тип социальной жизни. Современная профессиональная деятельность требует всесторонне развитого специалиста, способного в кратчайшие сроки произвести анализ той или иной обстановки, специалиста, способного в условиях воздействия спектра деструктивных факторов принять верное управленческое решение. Образование должно максимально подготовить будущих специалистов к этим условиям. Информационные технологии, применяемые в учебном процессе, способствуют повышению мотивации и заинтересованности обучаемых в получении прочных и глубоких знаний. Использование компьютера не только имеет значение для познавательного интереса, но и вносит элемент занимательности в учебный процесс. Информационные технологии в отличие от традиционных методов обучения способствуют активному включению обучаемых в процесс получения знаний, расширению памяти, логического мышления, способности к решению проблем, поэтому в современных высших учебных заведениях эти технологии играют особую роль. В данной статье рассматривается проблема формирования познавательного интереса курсантов образовательных учреждений МЧС России с опорой на труды ученых, исследовавших данную проблему, предлагается определение данного понятия. Рассматривается структура познавательного интереса курсантов образовательных учреждений МЧС России, раскрывается одно из условий формирования познавательного интереса – культурная осведомленность.

**Volkova Tamara Nikolaevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of the Russian Language and Teaching Methods, Ivanovo State University (Shuya branch), Shuya, Russia.

**Surovegin Anton Vyacheslavovich,**

Post-graduate Student, Ivanovo State University (Shuya branch), Shuya, Russia.

**CULTURAL AWARENESS AS A CONDITION OF FORMATION OF COGNITIVE INTEREST  
OF CADETS OF EMERCOM HIGHER SCHOOLS**

**KEYWORDS:** culture; standards of speech; cognitive interest; cognitive activity; cognitive motivation; cultural awareness; the dialogue of cultures.

**ABSTRACT.** Nowadays, the life of society is characterized by the emergence of an information civilization, a new understanding of the complex and contradictory processes in the society, the new outstanding discoveries in the basic sciences of the world are justified by a new type of social life. Modern professional activity requires a specialist possessing the skills to analyze the situation in the shortest possible time, a specialist who is able to make the right management decisions under the impact of destructive factors. Education should prepare the prospective specialists to these conditions. Information technologies used in the educational process, enhance motivation and interest of students in obtaining solid and deep knowledge. Computer not only stimulates cognitive interest, but also adds entertaining element in the learning process. Information technology, unlike traditional training methods, contributes to the active inclusion of students in the process of obtaining knowledge, enhances their memory, logical thinking and the ability to solve problems, so it plays a great role in contemporary higher education. This article considers the issue of formation of informative interest of students of educational institutions of the Russian Emergency Ministry, based on the works of scientists who studied this problem. The structure of informative interest of students of educational institutions of EMERCOM of Russia reveals one of the conditions of formation of informative interest, called cultural awareness.



Состояние высшего образования в нашей стране, перспективы его обновления делают особенно важной задачу повышения общей культуры нашего общества. В последнее время все чаще говорят о том, что упадок общества и культуры во многом обусловлен тем, что образование перестает быть частью культуры. Несомненно, культура должна присутствовать в качестве внутренней, опосредующей формы любого акта профессиональной деятельности. Важным показателем внутреннего состояния человека является наличие у него познавательной активности. Принципы обучения рассматриваются в работах В. И. Орлова. Автор подчеркивает, что бесспорным принципом обучения является понятие активности, которое включает сознательность и самостоятельность [11]. Сознательность – это движущая сила целенаправленной учебно-познавательной деятельности, которая выражается в ее результативности. Сознательную активность следует считать, по мнению Ж. Т. Литранович, и условием, и средством, помогающим достичь цели обучения [9].

В процессе подготовки курсантов образовательных учреждений МЧС России необходимо активизировать познавательную деятельность, но это возможно только при формировании и дальнейшем развитии познавательного интереса, который нужно рассматривать как один из важных мотивов учения, как стойкое качество личности и как мощное воспитывающее средство. В основе познавательного интереса лежит мотив, который связан с будущей профессией человека. Интерес является ценнейшим мотивом учебного процесса и выражается не просто в желании получать знания, а во внутренней потребности в учении и познании нового.

Базовые основы формирования познавательного интереса обучаемых заложены в исследованиях Г. И. Щукиной, которая рассматривает данную проблему с педагогической точки зрения и указывает на то, что в педагогическом процессе познавательный интерес трактуется в качестве внешнего стимула учебной деятельности, средства активности учащихся, эффективного инструмента, которым пользуется учитель, чтобы привлечь внимание учащихся к предмету изучения, сделать учебный процесс более живым, чтобы пробудить у учащихся непосредственный интерес, который переходит во внутреннюю потребность учащихся.

Г. И. Щукиной выделены несколько стадий развития познавательного интереса.

Первая стадия – любопытство. Данная стадия (автор называет ее элементарной) может быть связана с такими причинами, как внешние, неожиданные и необычные обстоятельства, которые привлекли внимание ученика; начальный толчок познавательного интереса – занимательность.

Вторая стадия – любознательность, которая характеризующаяся ценным состоянием человека, который стремится познать суть увиденного; развитию познавательного интереса способствуют удивление, радость узнавания нового.

Третья стадия – познавательный интерес. На данной стадии проявляется познавательная активность личности, ценностная мотивация, характеризующаяся познавательными мотивами, которые помогают человеку понять связи внутри изучаемых явлений, проникнуть в суть закономерностей знания. Познавательный интерес характеризуется стремлением обучающегося глубже понять изучаемое явление, постоянно им заниматься.

Четвертая стадия – теоретический интерес. На этой стадии инструментами познания становятся теоретические проблемы. Человек выступает как деятель, субъект, творческая личность [15].

Выделенные Г. И. Щукиной стадии развития познавательного интереса являются сложными сочетаниями, взаимосвязанными между собой. Необходимо обратить внимание на тот факт, что познавательный интерес является основой для формирования избирательного отношения к какой-либо отрасли науки, деятельности и общения с единомышленниками в научной или какой-либо другой деятельности. На основе познания человеком объективного мира происходит формирование миропонимания, мировоззрения. Таким образом, на основе познавательного интереса происходит обогащение и активизация любой деятельности человека, так как в любой деятельности присутствуют познавательные аспекты. Поэтому задача преподавателей образовательных учреждений МЧС России состоит в формировании познавательного интереса, развитии познавательной активности курсантов, чтобы сформировать личность с правильным мировоззрением и миропониманием.

Важным является утверждение Г. И. Щукиной о том, что познавательный интерес является внутренним своеобразным процессом самого человека, затрагивающим такие качества человека, как воля, интеллект, чувство [14]. Это положение

ученого следует учитывать в процессе формирования познавательного интереса курсантов, так как, по нашему мнению, проявление активности мыслительной деятельности курсантов будет положительно влиять на сформированность познавательного интереса курсантов.

Для того чтобы в процессе обучения проводить работу по формированию познавательного интереса курсантов, необходимо конкретизировать понятие «познавательный интерес курсантов образовательных учреждений МЧС России». На основании анализа сущности познавательного интереса в психологии и педагогике нами конкретизировано данное понятие. Познавательный интерес курсантов образовательных учреждений МЧС России – это избирательная, личностно мотивированная, эмоционально окрашенная направленность курсанта на получение глубоких и прочных специальных знаний в области пожарной безопасности, расширение своего культурного кругозора, помогающая проявлению творческой активности при моделировании чрезвычайных ситуаций в процессе подготовки к будущей практической деятельности, характеризующаяся пониманием важности воспитания индивидуально-личностных качеств специалиста МЧС России.

В структуру познавательного интереса курсантов образовательных учреждений МЧС России входят следующие компоненты: мотивационно-личностный, когнитивный, креативный, деятельностный, эмоциональный.

Мотивационно-личностный компонент состоит из субъектной позиции курсанта, осознания мотивов выбора будущей профессии, понимания важности приобретения индивидуально-личностных качеств специалиста МЧС России.

Когнитивный компонент включает систему специальных знаний в области пожарной безопасности, понимание важности глубоких и прочных знаний, умение правильной эксплуатации пожарной техники, желание углублять знания о своей и иной культуре.

Креативный компонент характеризуется проявлением творческой активности, творческих способностей курсанта в процессе овладения практическими умениями.

Деятельностный компонент характеризуется умениями применять информационные технологии, владеть инновационными формами работы, проявлять внимательность, четкость в процессе моделирования чрезвычайных ситуаций.

Эмоциональный компонент проявляется в эмоционально-положительном отношении к будущей деятельности, творческом

осмыслении теоретических знаний, стремлении повышать общую культуру, в неформальном общении с преподавателем.

В процессе профессиональной подготовки важно формировать у обучаемых познавательный интерес. Этой проблеме уделяется внимание и при подготовке специалистов МЧС России. В процессе формирования познавательного интереса курсантов образовательных учреждений МЧС России следует учитывать познавательную активность, учебную мотивацию, творческую активность личности, так как данные аспекты взаимосвязаны.

Наличие познавательной активности у курсантов способствует воспитанию у них предприимчивости, инициативности, ответственности. Сущность познавательной активности характеризуется готовностью как можно глубже овладевать необходимыми знаниями, волевыми усилиями в обучении, потребностью творческой деятельности. В познавательной активности обучаемых проявляется отношение к цели обучения. Активность личности определяет ее потребностно-мотивационную сферу, непосредственно связанную с целью деятельности. Для того, чтобы сформировать познавательный интерес будущих сотрудников противопожарной службы, необходимо формировать у курсантов познавательную мотивацию. Работа по формированию познавательной мотивации будет эффективной, если у курсантов присутствуют интеллектуально-побуждающие мотивы, основанные на получении удовлетворения от самого процесса познания: интерес к знаниям, любознательность, стремление повысить свой культурный уровень, овладение определенными умениями и навыками, увлеченность самим процессом решения учебно-познавательных задач и т. п. [12]. С учетом потребностей сегодняшнего рынка труда, в особенности в сфере обеспечения безопасности жизни и здоровья населения, современное образование должно не только сформировать у обучающихся определенный багаж знаний и умений, но и пробудить стремление к самообразованию, повышению качества практической реализации приобретенных способностей.

Одним из условий успешного формирования познавательного интереса курсантов является культурная осведомленность.

Остановимся на термине «культурная осведомленность», под которой современные авторы понимают общекультурные, страноведчески и национально маркированные культуроведческие и лингвокультуроведческие знания, обеспечивающие обучаемому возможность ориентироваться в особенностях иноязычной и национальной культуры, прогнозировать возможные

культуроведческие помехи в условиях межкультурного общения и способы их устранения, адаптироваться к иноязычной среде, умело следуя канонам вежливости, проявляя уважение к традициям, ритуалам и стилю жизни представителей другого культурного сообщества. Кроме этого, эти знания создают основу для последующего развития культуроведческих знаний, осуществления самостоятельного изучения других стран, народов, культурных сообществ, овладения способами представления родной культуры в иноязычной среде, культурного самообразования в разнообразных сферах коммуникации.

Формирование культурной осведомленности предполагает изучение образа жизни и вариативности стилей жизни в культурных сообществах и соотносимых с ними социальных ценностей, норм, традиций и обычаев, изучение социокультурного портрета стран, их народов и языков, ценностно-смысловых аспектов духовной, физической и материальной культуры изучаемых сообществ, знание культурного наследия, культурной идентичности и ментальности соизучаемых народов, социокультурных норм поведения в условиях межкультурной коммуникации [13, с. 207-209].

Ряд зарубежных ученых (R. Brislin, R. Worthley, B. Macnab) утверждают, что «культурная осведомленность» есть наблюдаемое явление, которое отвечает за культурное поведение и помогает ответить на вопросы: что заставляет людей вести себя схожим образом, какова причина подобных общих моделей поведения? Культурная осведомленность связана с необходимостью понимания сущности культуры и культурных взаимодействий [16, с. 40-55].

Культурная осведомленность охватывает вероисповедование, традиции, обычаи, искусство, одежду, поведение, взаимоотношения и т. д. народов тех регионов, из которых курсанты прибыли на учебу в образовательное учреждение МЧС России.

Термин «культурная осведомленность» употребляется для описания восприимчивости к осознанию культурно побуждающего поведения в процессе коммуникации и включает следующие характеристики: осведомленность о своем культурно побуждающем поведении, осведомленность о культурно побуждающем поведении других национальностей, возможность объяснить особенности своей культуры.

В процессе формирования познавательного интереса курсантов необходимо расширять их знания о культуре речевого общения, приобщать их к народной художественной культуре, которая предполагает воспитание дружелюбия и уважения к людям разных национальностей, понимание и принятие

самобытности той или иной национальности, обычаев и традиций разных народов, проявление интереса к иной культуре.

Культурная осведомленность включает глубокое овладение курсантами культурой своего народа как неперемное условие интеграции в иные культуры, формирование у курсантов представлений о многообразии культур в мире, воспитание понимания сходства национальных культур и положительного отношения к культурным различиям, погружение курсантов в родную и иную культуру.

Повышение культурной осведомленности является одним из важных аспектов профессиональной подготовки курсантов. Это дает возможность расширить границы обучения и воспитания курсантов.

Особую значимость в системе современного общего и высшего образования приобретает идея о диалоге как всеобщем принципе процессов общения и познания, т. е. происходит переосмысление векторов в образовательной парадигме. Диалог культур возможен лишь при условии взаимопонимания и обоюдного согласия. Исходя из этого культурный аспект в обучении курсантов образовательных учреждений МЧС России, национальный состав которых неоднороден, является одним из наиболее актуальных.

В познавательной активности учащихся проявляется отношение к цели обучения. Активность личности определяет ее потребностно-мотивационную сферу, непосредственно связанную с целью деятельности.

Культурная осведомленность включает овладение будущими специалистами культурой речи. Проблема культуры речи не переставала быть актуальной на протяжении многих лет. Она находится на стыке социальной психологии и гуманистической педагогики. Социально-психологическую атмосферу в обществе, состояние общественной морали, успех в любой сфере деятельности во многом определяет культура речи.

В настоящее время возможно добиться высокого положения в обществе, только владея в достаточной степени культурой речи. Речевая и эстетическая культура тесно взаимосвязаны. Эстетическая культура как высокоразвитая способность индивида регулирует все формы социальной активности личности в конкретных обстоятельствах жизни, эмоциональная культура помогает людям собирать и оценивать информацию, проявляясь в содержании и форме поступков и действий. Эстетическая культура как система развитых интеллектуальных, нравственных, эстетических, социальных взглядов не просто качественно определяет со-

держание жизни личности, но и во многом гуманизирует ее отношение к миру.

Проблему роли культуры речи в становлении личности освещали в своих трудах ученые Е. М. Верещагин, Г. О. Винокур, Б. П. Головин и др. Так, А. В. Луначарский утверждал, что необходимо совершенное владение языком как точным орудием передачи мысли. Г. О. Винокур в своих трудах высказывал суждение о том, что правильная, чистая речь является признаком правильного общественного поведения. В. В. Соколова отмечает, что речевая культура влияет на формирование языкового сознания личности и участвует в процессе ее становления и общего развития.

У курсантов необходимо формировать систему взглядов и принципов, определяющих отношение человека к культуре разных народов как к самоценности, проявляющейся в уважении национальных традиций и готовности нравственно действовать в условиях многонационального вуза и еще шире – многонационального государства.

Диалог культур – это содержание современного образования в рамках культурологического подхода, которое должно учитывать принципы культурной равноценности, культурного самосознания, культурного разнообразия, культуросообразности. Так,

А. И. Кузнецов понимает культуросообразность педагогического процесса как организацию педагогом своей деятельности исключительно в художественно-эстетическом аспекте: «Свою деятельность образованный педагог осуществляет с позиции «человека культуры», функцией и предназначением которого является удержание от деформации в социальности всех сфер общественной жизни и придание им статуса соответствующих культурных форм. Подобные перемены в образовании возможны, если педагогическое сознание соотнесет себя с художественным и начнет развиваться в его русле» [8, с. 52]. В процессе обучения также необходимо формировать у обучаемых убежденность в ценности, уникальности каждой культуры и стремление взаимодействовать в рамках диалога культур; формировать восприимчивость к иной культуре.

В процессе подготовки курсантов необходимо активизировать их познавательную деятельность, но это возможно только при формировании и дальнейшем развитии познавательного интереса курсантов, который нужно рассматривать и как один из важных мотивов учения, и как стойкое качество личности, и как мощное воспитательное средство, повышающее общую культуру будущего специалиста МЧС России.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анастасиев А. И. Воспитание и интерес при обучении. СПбГ, 1903.
2. Батракова С. Н. Педагогический процесс как явление культуры (методологические проблемы) : монография. Ярославль : Ярославский гос. ун-т, 2003.
3. Бодалев А. А. Личность и общение. М. : Педагогика, 1983.
4. Волкова Т. Н. Педагогическая практика как средство развития профессионального интереса студентов к будущей деятельности // Подготовка будущего специалиста в процессе педагогической практики : мат-лы Межрегион. науч.-практ. конф. Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2004. С. 192-198.
5. Есаян Р. С. Педагогическое общение как фактор формирования у студентов интереса к изучению педагогических дисциплин // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы : мат-лы VI Междунар. науч.-практ. конф., М., РУДН, 18-19 апр. 2013 г. / науч. ред. В. И. Казаренков. М. : РУДН, 2013. С. 373-377.
6. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб., 2000.
7. Казаренков В. И., Жарылгапова Д. М., Есаян Р. С. Формирование интереса к самообразованию у студентов и школьников. М. : РУДН, 2011.
8. Кузнецов А. И. Педагогика как социальная пластика // Педагогическое образование для XXI века : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. М. : Магистр, 1994. С. 167-168.
9. Литранович Ж. Т., Землянова В. Д. Развитие познавательной активности и творческих способностей учащихся в контексте современных образовательных технологий // Педагогический альманах. 2002. № 1. С. 101.
10. Орлов Ю. М. Потребностно-мотивационные факторы эффективности учебной деятельности студентов вуза. М., 1984.
11. Орлов В. И. О принципах активности и самостоятельности учащихся в обучении // Среднее специальное образование. 1989. № 7. С. 30-32.
12. Сластиенин В. А., Исаев И. Ф., Мищенко А. И., Шиянов Е. Н. Педагогика. М. : Школа-Пресс, 2000.
13. Хасанова Л. И. Формирование культурной осведомленности средствами иностранного языка // Альманах современной науки и образования. 2008. № 2. Ч. 1. С. 207-209
14. Щукина Г. И. Эксперимент как метод изучения познавательных интересов школьников // Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся. 1975. Вып. 1. С. 73-81.
15. Щукина Г. И. Проблема познавательного интереса в педагогике. М. : Педагогика, 1971.
16. Brislin R., Worthley R., Macnab B. Cultural intelligence: Understanding behaviors that serves people's goal // Group & Organization Management. 2006. № 31(1). P. 40-55.

#### REFERENCES

1. Anastasiev A. I. Vospitanie i interes pri obuchenii. SPVG, 1903.
2. Batrakova S. N. Pedagogicheskiy protsess kak yavlenie kul'tury (metodologicheskie problemy) : monografiya. Yaroslavl' : Yaroslavskiy gos. un-t, 2003.

3. Bodalev A. A. Lichnost' i obshchenie. M. : Pedagogika, 1983.
4. Volkova T. N. Pedagogicheskaya praktika kak sredstvo razvitiya professional'nogo interesa studentov k budushchey deyatel'nosti // Podgotovka budushchego spetsialista v protsesse pedagogicheskoy praktiki : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Yaroslavl' : YaGPU im. K. D. Ushinskogo, 2004. S. 192-198.
5. Esayan R. S. Pedagogicheskoe obshchenie kak faktor formirovaniya u studentov interesa k izucheniyu pedagogicheskikh distsiplin // Vysshaya shkola: opyt, problemy, perspektivy : mat-ly VI Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., M., RUDN, 18-19 apr. 2013 g. / nauch. red. V. I. Kazarenkov. M. : RUDN, 2013. S. 373-377.
6. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy. SPb., 2000.
7. Kazarenkov V. I., Zharylgapova D. M., Esayan R. S. Formirovnie interesa k samoobrazovaniyu u studentov i shkol'nikov. M. : RUDN, 2011.
8. Kuznetsov A. I. Pedagogika kak sotsial'naya plastika // Pedagogicheskoe obrazovanie dlya XXI veka : mat-ly mezhdunar. nauch.-prakt. konf. M. : Magistr, 1994. S. 167-168.
9. Litranovich Zh. T., Zemlyanova V. D. Razvitie poznavatel'noy aktivnosti i tvorcheskikh sposobnostey uchashchikhsya v kontekste sovremennykh obrazovatel'nykh tekhnologiy // Pedagogicheskij al'manakh. 2002. № 1. S. 101.
10. Orlov Yu. M. Potrebnostno-motivatsionnye faktory effektivnosti uchebnoy deyatel'nosti studentov vuza. M., 1984.
11. Orlov V. I. O printsipakh aktivnosti i samostoyatel'nosti uchashchikhsya v obuchenii // Srednee spetsial'noe obrazovanie. 1989. № 7. S. 30-32.
12. Slastenin V. A., Isaev I. F., Mishchenko A. I., Shiyanov E. N. Pedagogika. M. : Shkola-Press, 2000.
13. Khasanova L. I. Formirovanie kul'turnoy osvedomlennosti sredstvami inostrannogo yazyka // Al'manakh sovremennoy nauki i obrazovaniya. 2008. № 2. Ch. 1. S. 207-209
14. Shchukina G. I. Eksperiment kak metod izucheniya poznavatel'nykh interesov shkol'nikov // Pedagogicheskie problemy formirovaniya poznavatel'nykh interesov uchashchikhsya. 1975. Vyp. 1. S. 73-81.
15. Shchukina G. I. Problema poznavatel'nogo interesa v pedagogike. M. : Pedagogika, 1971.
16. Brislin R., Worthley R., Macnab B. Cultural intelligence: Understanding behaviors that serves people's goal // Group & Organization Management. 2006. № 31(1). R. 40-55.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. И. А. Сотова.

**Ермаков Александр Сергеевич,**

кандидат биологических наук, старший научный сотрудник, отдел экологической физиологии, Институт экспериментальной медицины; 197376, г. Санкт-Петербург, ул. ак. Павлова, д. 12; e-mail: ermakov99@mail.ru

**Ермаков Дмитрий Сергеевич,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра методики обучения химии, экологии и естествознанию, Московский институт открытого образования; 125167, г. Москва, пер. Авиационный, д. 6; e-mail: ermakovds.mioos@yandex.ru

**Фещенко Татьяна Сергеевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой методики обучения физике, Московский институт открытого образования; 125167, г. Москва, пер. Авиационный, д. 6; e-mail: feshchenkots@mioo.ru

### ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ К ПРОФИЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ В ОБЛАСТИ НАУКОЕМКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В СИСТЕМЕ ПРОФИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** наукоемкие технологии; профессиональная ориентация; профильное обучение; повышение квалификации педагогов.

**АННОТАЦИЯ.** Один из преобладающих подходов к формированию инновационной экономики XXI века на всех уровнях (глобальном, национальном, региональном, институциональном) основан на приоритетном развитии высокотехнологичных отраслей, находящихся на переднем крае исследований, для создания и развития которых требуется персонал высшей квалификации. Период с 2010 по 2020 гг., ознаменовавшийся глобальным кризисом, является одновременно фазой освоения и внедрения технологических инноваций. Необходимым условием становления инновационной экономики выступает модернизация системы образования. Одним из эффективных механизмов подготовки школьников к работе в наукоемких отраслях экономики может служить профильное обучение. В системе профильного обучения новые требования предъявляются и к педагогическим работникам. В статье изложены цель и задачи, а также теоретические и практические результаты научно-исследовательского проекта «Стратегия развития системы профильного обучения для подготовки школьников к работе в наукоемких отраслях городского хозяйства г. Москвы». Одна из задач проекта – подготовка и внедрение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов в области подготовки школьников к работе в наукоемких отраслях городского хозяйства Москвы в системе профильного обучения.

**Ermakov Alexander Sergeevich,**

Candidate of Biology, Senior Researcher, Department of Environmental Physiology, Institute of Experimental Medicine, St. Petersburg, Russia.

**Ermakov Dmitry Sergeevich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Methods of Teaching Chemistry, Ecology and Natural History, Moscow Institute of Open Education, Moscow, Russia.

**Feshchenko Tatyana Sergeevna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of Department of Methodology of Teaching Physics, Moscow Institute of Open Education; 125167, Moscow, Russia.

### TRAINING OF TEACHERS FOR CARRIER COUNSELING SERVICE FOR STUDENTS IN THE FIELD OF HIGH TECHNOLOGIES IN THE SYSTEM OF SUBJECT ORIENTED EDUCATIONAL PROGRAM

**KEYWORDS:** high technologies; carrier counseling; professional training; professional development of teachers.

**ABSTRACT.** One of the prevailing approaches to formation of innovative economy of the XXI century, at all levels: global, national, regional and institutional, is based on the foreground development of high-tech industries, for the creation and development of which the staff of the highest qualification are required. The period from 2010 to 2020, which was marked by the global crisis, is a phase of both technological development and technological innovation. The modernization of the system of education is an essential condition of the innovative economy establishment. Specialized education could serve as one of the most effective mechanisms of training of schoolchildren for work in hi tech economy. In the system of specialized education, teaching staff meets new requirements. This article describes the purpose and objectives, as well as theoretical and practical results of the research project "Strategy of development of system of profile training to prepare school students to work in knowledge-intensive sectors of the municipal economy of Moscow". One of the directions of this project is development and implementation of additional professional training programs for teachers in the area of formation of students for work in knowledge-intensive sectors of the municipal economy of Moscow in the system of profile education.

Один из преобладающих подходов к формированию инновационной экономики XXI века на всех уровнях (глобальном, национальном, региональном, ин-

ституциональном) основан на приоритетном развитии высокотехнологичных отраслей, находящихся на переднем крае исследований, для создания и развития которых

требуется персонал высшей квалификации [15]. Понятие «наукоемкие технологии» («высокие технологии», high technology, high tech, хай-тек) начало употребляться в англоязычной литературе с конца 1960-х гг. Первоначально оно относилось к некоторым новым отраслям промышленности с высокой долей удельных расходов на научно-исследовательские и конструкторские разработки (НИОКР). С начала XXI в. термин стал трактоваться более широко и теперь распространяется на целый ряд отраслей материального и нематериального производства. В отечественной практике ведущие технологии часто обозначают как ключевые, или критические [11].

Период с 2010 по 2020 гг., ознаменовавшийся глобальным кризисом, является одновременно фазой освоения и внедрения технологических инноваций. Необходимым условием становления инновационной экономики выступает модернизация системы образования, включающая следующие элементы: 1) обеспечение инновационного характера базового образования, в том числе обновление структуры сети образовательных учреждений; обеспечение компетентностного подхода, взаимосвязи академических знаний и практических умений; развитие вариативности образовательных программ; 2) модернизацию институтов системы образования как инструментов социального развития, в том числе создание системы образовательных услуг, обеспечивающих раннее развитие детей независимо от места их проживания, состояния здоровья, социального положения; создание образовательной среды, обеспечивающей доступность качественного образования и успешную социализацию для лиц с ограниченными возможностями здоровья; создание системы выявления и поддержки одаренных детей и талантливой молодежи; создание инфраструктуры социальной мобильности обучающихся; 3) создание современной системы непрерывного образования, в том числе системы поддержки организаций, предоставляющих качественные услуги непрерывного профессионального образования, корпоративных программ подготовки и переподготовки профессиональных кадров, потребителей услуг непрерывного профессионального образования [4].

Как показывает анализ отечественного и зарубежного опыта, в числе современных способов психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения молодежи можно выделить следующие: индивидуальное самоопределение (без вмешательства педагогов), профессиональное консультирование (career counseling), обучающие / тренинговые программы, про-

фессиональные пробы (отдельные занятия, мастер-классы, экскурсии и т. п.), практики (краткосрочные – до 1 недели, долгосрочные – до 1 года), самостоятельная работа на производстве, помощь в трудоустройстве, профессиональное руководство (career guidance, построение профессиональной карьеры), школы с профессиональной подготовкой, учебно-профессиональные комбинаты, а также профильное обучение, которое, на наш взгляд, может служить одним из эффективных механизмов подготовки школьников к работе в наукоемких отраслях экономики.

Впервые в новейшей истории отечественной школы идея профилизации была официально сформулирована в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г. (2002 г.). В 2002 г. в Российской Федерации принята Концепция профильного обучения на старшей ступени общего среднего образования. Массовая профилизация началась в 2006/2007 уч. году. В настоящее время научно-методическая и практическая работа в области профильного обучения приобретает актуальность в связи с принятием Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», согласно которому профильное обучение – «организация образовательной деятельности по образовательным программам начального общего, основного общего и среднего общего образования на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы» (п. 4 ст. 66), а также внедрением федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 г. № 413), в соответствии с которым основная образовательная программа может включать как один, так и несколько учебных планов, в том числе учебные планы различных профилей обучения; организация, осуществляющая образовательную деятельность, обеспечивает реализацию учебных планов одного или нескольких профилей обучения (естественно-научный, гуманитарный, социально-экономический, технологический, универсальный) (п. 18.3.1).

Важно отметить, что профильное обучение единодушно рассматривается как действенное средство подготовки школьников к жизни и труду, ориентации старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования, как

важный компонент системы непрерывного профессионального образования [2]. В условиях профилизации классическая триада профессионального выбора (по Е. А. Климову) «хочу (склонности, интересы, запросы) – могу (способности, навыки, состояние здоровья) – надо (социальный заказ)» в соответствии с социокультурными требованиями и установками молодежи к выбору профессии разрешается в виде адекватной стратегии профессионального самоопределения [10].

Соответствующие педагогические условия, направленные на повышение качества образования в профильной школе, должны быть обоснованы теоретически и апробированы на практике. Новые требования будут предъявляться и к педагогическим работникам, их квалификации, уровню подготовки. То же относится и к формам профессионального становления, повышения квалификации и профессиональной переподготовки учителя в условиях профилизации [3; 6].

В 2016 г. в Московском институте открытого образования (ГАОУ ВО МИОО) в рамках государственного задания Департамента образования города Москвы реализуется практико-ориентированный прикладной научно-исследовательский проект «Стратегия развития системы профильного обучения для подготовки школьников к работе в наукоемких отраслях городского хозяйства г. Москвы» (руководитель – профессор Т. С. Фещенко). Актуальность проекта определяется ключевой задачей настоящего времени – обеспечением способности системы образования гибко реагировать на изменение потребностей экономики, динамично развивающегося социума, личности обучающихся.

Основная идея обновления старшей ступени общеобразовательной школы состоит в том, что образование должно стать более индивидуализированным, функциональным и потому эффективным. Профильное обучение за счет целенаправленной дифференциации структуры, содержания, методов и форм образовательного процесса обеспечивает условия для эффективной индивидуализации обучения, более полного учета познавательных интересов, профессиональных намерений, склонностей и способностей обучающихся. Профилизация создает реальные возможности для реализации личностно ориентированного обучения. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником собственной образовательной траектории.

Проект направлен на разработку научно-методических основ стратегии развития системы профильного обучения для подготовки школьников к работе в наукоемких

отраслях городского хозяйства на основе сетевого социального партнерства и межведомственного взаимодействия, включая целевые методологические установки, аналитический обзор состояния и перспектив развития профильного образования в стране и столичном мегаполисе, основные направления реализации профильного обучения, внешние и внутренние организационно-педагогические условия профилизации, ожидаемые результаты реализации стратегии, индикаторы и показатели эффективности, риски и способы их минимизации.

*В научно-технологическом аспекте основу проекта составляют программа мер по формированию принципиально новых рынков и созданию условий для глобального технологического лидерства России к 2035 г. «Национальная технологическая инициатива», программа «Москва – город, удобный для жизни». Основные методические особенности проекта – новое содержание образования (с учетом современного уровня развития и форсайта наук и технологий), совершенствование инфраструктуры школьного образования (в том числе за счет сетевого взаимодействия с профильными колледжами, вузами, иными образовательными и необразовательными организациями, потенциальными работодателями), переход от урока к учебному занятию, формирование метапредметных знаний и умений (как учителя, так и школьника), профориентация и социализация обучающихся, использование инновационных информационно-коммуникационных, 3D-, геоинформационных, когнитивных и др. образовательных технологий, создание инновационных форм, методов, средств обучения и диагностики образовательных результатов. В теоретических и эмпирических исследованиях помимо ГАОУ ВО МИОО принимают участие более 20 организаций.*

Одна из задач проекта – разработка и внедрение дополнительных профессиональных программ повышения квалификации педагогов в области подготовки школьников к работе в наукоемких отраслях городского хозяйства Москвы в системе профильного обучения. Новая роль обучающегося (повышение требований по самоорганизации, мотивированности, самооценке, навыкам самостоятельной работы) определяет и новую роль педагога.

Какова же она – эта новая роль? Обращаясь к истории [7], анализируя современное состояние профориентационной работы и предпрофессиональной подготовки школьников в отечественной системе образования [13] и зарубежный опыт, можно



сделать вывод о том, что «высшим уровнем профориентации является профессиональное самоопределение. На этом уровне человек уже готов самостоятельно и осознанно делать ответственные жизненные и профессиональные выборы» [7, с. 224].

Свобода выбора (профиля обучения, индивидуальной образовательной траектории, базовых, профильных и элективных предметов и пр.) – важное условие и средство становления будущего специалиста. Однако современный мир предлагает широкий спектр моделей самоутверждения и самореализации (соблазнительных, быстрых, хотя, возможно, в дальнейшем и типовых), заполняющих жизнь и лежащих вне профессиональной сферы [5]. Зачастую старшеклассник еще не готов в полной мере осмыслить все варианты собственного будущего и нуждается в поддержке со стороны взрослых (психологов, педагогов, семьи, потенциальных работодателей, в идеале – всего общества).

Как показывают результаты проведенного нами в 2016 г. интернет-опроса соотечественников за рубежом (на блогговой платформе LiveJournal и в социальной сети Facebook), в развитых странах (Евросоюз, США, Израиль) отмечается высокий уровень уважения к правам ребенка и его выбору, вследствие чего влияние родителей, школы и общества на выбор профессии невелико. Большинство респондентов склонны полагать, что существующая в странах их проживания система профориентации (профильное обучение, проведение бесед и лекций, производственная практика и стажировки на производстве, общественно полезные работы, помощь временному трудоустройству подростков и пр.) не носит обязательного характера и имеет низкую эффективность, поскольку мало помогает молодым людям в их выборе профессиональной деятельности.

Безусловно, учитель профильной школы должен в значительной степени ориентироваться на ребенка, его интересы и склонности. Однако это не исключает центрации на учении и предпрофессиональной подготовке. «Педагоги-гуманисты ... настаивают на том, что учитель должен быть только фасилитатором, ... а его роль как эксперта, знатока убивается вовсе. В том же случае, когда мы организуем процесс учения, роль педагога как эксперта становится исключительно важной. Ведь к нему обращается ученик за реальной помощью как к профессионалу, способному помочь решить нерешенную проблему. А не как к методисту, знающему, как это излагать. И в данном смысле педагогика, центрированная на учении, не снимает неравенство учителя и

ученика. Просто ему придается не формально статусный, а естественный смысл, при котором более знающий, более умелый эксперт становится необходимым ребенку» [12, с. 12].

На наш взгляд, в системе профильного обучения и предпрофессиональной подготовки в деятельности учителя реализуется функция не столько управления образовательным процессом, сколько лидерства. При этом эволюция педагога-лидера может включать ряд этапов, на каждом из которых он обладает определенным набором качеств: 1) уровень эксперта – решает отдельные проблемы; 2) уровень успешности – обеспечивает достижение ожидаемых результатов; 3) уровень катализатора – мобилизует учащихся, инициирует новые прорывы; 4) уровень сотворца – принимает и реализует общие цели обучения; 5) уровень синергетика – синтезирует новые неожиданные возможности [14].

Профильное обучение будет эффективно только при наличии мобильных и компетентных кадров, поскольку изменятся и содержание образования, и образовательные технологии, учебно-методическое обеспечение, способы диагностики и критерии оценивания. В связи с этим повышение квалификации педагогических работников является необходимым. Для работы в профильных классах требуются педагоги, которые могут выполнять следующие функции ([1], с изменениями и дополнениями):

- осуществляют обучение на основе принципов вариативности и личностной ориентированности образовательного процесса с учетом специфики профиля и преподаваемого предмета;

- умеют выстраивать для каждого обучающегося индивидуальную образовательную траекторию с учетом его способностей и склонностей;

- формулируют цели обучения с позиций системно-деятельностного (компетентностного) подхода, ориентированные на практическую профессиональную деятельность, соответствующую профилю;

- формируют у обучающихся ключевые и предметные (профильные) компетенции;

- обеспечивают необходимый уровень подготовки обучающихся (базовый, профильный, углубленный) в соответствии с требованиями ФГОС;

- способствуют развитию самостоятельности, творческого начала, развивают исследовательскую деятельность;

- разрабатывают и реализуют авторские элективные курсы;

- владеют разнообразными интерактивными технологиями, методами и приемами обучения;

- умеют использовать методики диагностики динамики развития обучающегося;

- помогают обучающимся в комплектовании портфолио, разрабатывают критерии его оценивания;

- умеют оказывать помощь старшеклассникам и их родителям в выборе профиля;

- осуществляют преподавание в условиях внутри- и межшкольной моделей профилизации (включая дистанционное обучение, сетевое взаимодействие);

- организуют социальное партнерство с организациями профессионального образования, производственными предприятиями в соответствии с индивидуальными запросами обучающихся;

- занимаются повышением собственной квалификации в области предпрофильной подготовки и профильного обучения.

Повышение квалификации в системе профильного обучения может осуществляться как в индивидуальной, так и в корпоративной формах.

Индивидуальная форма предполагает подготовку конкретного учителя на базе образовательной организации, реализующей дополнительные профессиональные программы (ДПП). С целью удовлетворения основных запросов педагогов и компенсации профессиональных дефицитов, выявленных в ходе обобщения и анализа опыта профильного обучения, в рамках проекта «Стратегия развития системы профильного обучения для подготовки школьников к работе в наукоемких отраслях городского хозяйства г. Москвы» ГАОУ ВО МИОО (кафедры методики обучения физике, методики обучения химии, экологии, естествознанию, методики обучения информатике, географического образования, инновационных и космических технологий, социально-гуманитарного образования) разработан цикл модульных (18–72 ч.) многоуровневых ДПП «Профильное обучение в стратегии развития науки и технологий», включающих элементы: «Учебный план профиля. Технология составления», «Человек. Земля. Вселенная (чему и как учить сегодня, чтобы успеть в завтра?)», «Методика организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся», «Теория решения изобретательских задач – путь к инновациям», «Смысловое чтение в профильных классах», «Методика формирования представлений учащихся инженерных классов о применении материалов современной техники в ее наукоемких областях», «Разработка и применение интерактивной поддержки уроков и внеурочных занятий в профильных классах», «Формирование ключевых социальных компетенций обуча-

ющихся в системе профильного обучения», «Конвергентные педагогические технологии для реализации профильного обучения естественно-научной направленности», «Школьный информационно-ресурсный центр как средство реализации предпрофильной и профильной подготовки обучающихся». Решением Экспертного совета по дополнительному профессиональному образованию работников образовательных организаций г. Москвы данные ДПП включены в региональный Реестр дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки педагогических работников города Москвы [9].

Основные совершенствуемые профессиональные компетенции педагога следующие:

1) уровень бакалавриата по направлениям подготовки 44.03.01, 44.03.05 «Педагогическое образование» – способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2), способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого учебного предмета (ПК-4), способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5), готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6), способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, их творческие способности (ПК-7), проектировать образовательные программы (ПК-8), проектировать индивидуальные образовательные маршруты обучающихся (ПК-9), проектировать траектории своего профессионального роста и личностного развития (ПК-10), готовность использовать систематизированные теоретические и практические знания для определения и решения исследовательских задач в области образования (ПК-11), способность руководить учебно-исследовательской деятельностью обучающихся (ПК-12);

2) уровень магистратуры по направлению подготовки 44.04.01 «Педагогическое образование» – способность применять современные методики и технологии организации образовательной деятельности, диагностики и оценивания качества образовательного процесса по различным образовательным программам (ПК-1), формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образова-

тельной политики (ПК-2), готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность (ПК-4).

Повышение квалификации в рамках профильного обучения может осуществляться как в индивидуальной, так и в корпоративной форме. Индивидуальная форма предполагает подготовку учителя на базе образовательной организации, реализующей программы дополнительного профессионального образования (в частности, ГАОУ ВО МИОО), либо в форме самообразования.

Необходимость корпоративной подготовки объясняется тем, что педагогическому коллективу требуется совместная работа по выработке цели, миссии, разработке программ профильного обучения. Корпоративное обучение осуществляется через семинары, конференции, индивидуальные консультации, предметные методические объединения. При этом методическая поддержка ГАОУ ВО МИОО осуществляется в рамках программы «Педагогический абонемент» (адресная форма повышения профессионального уровня педагогов конкретной образовательной организации), а также в ходе реализации сетевых учебно-исследовательских проектов (например, «Космический мониторинг объектов захоронения твердых бытовых и промышленных отходов», «Создание школьных солнечных лабораторий», «Junior Skills», в том числе в сотрудничестве со Всероссийским институтом электрификации сельского хозяйства РАН, Московским государственным строительным университетом, World Skills Russia и др.).

Перспективным направлением представляется профессиональная переподготовка «Московский учитель профильной школы». Образовательная программа по данному направлению должна выстраиваться по модульному принципу и включать следующие части:

а) инвариантную часть – тенденции развития современной науки и технологий, задачи инновационной образовательной политики, предметный (владение предметным содержанием на современном уровне и формирование на его основе метапредметных результатов), психолого-педагогический (тьюторская работа с обучающимися, использование инновационных технологий), организационный (разработка индивидуальных образовательных маршрутов в рамках профиля, в том числе в условиях сетевого взаимодействия) блоки;

б) вариативную часть – набор модулей на основе рефлексивной практики как одной из форм педагогического самоисследования, которое направлено не только на узнавание профессионалом себя в обстоятельствах перемен, своих возможностей, ограничений, сильных и слабых сторон, проектирование действий, направленных на преобразование, но и на доведение этого личного достояния до уровня новых педагогических знаний о нормах деятельности, профессионально значимых качествах личности и способах профессионально-личностного развития [8].

Итак, к принципам подготовки педагогических кадров для системы профильного обучения следует отнести:

1) принцип методологического обеспечения – подготовка должна осуществляться на научно-методологической базе, а не сводиться только к узким аспектам преподавания отдельных учебных предметов на углубленном уровне;

2) принцип комплексности – сочетание трех обязательных блоков: предметного, психолого-педагогического и организационного;

3) принцип функциональной полноты – подготовка учителей к реализации всех инновационных компонентов профильного обучения: профильных и элективных курсов, индивидуальных учебных планов, тьюторства, сетевого взаимодействия, работы с портфолио пр.

Вышеперечисленные принципы следует учитывать также и при отборе учителей для работы в профильных классах.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Афанасьев В. В., Васильева М. А., Куницына С. М., Фещенко Т. С. Принципы организации системы профильного обучения // Образование и наука в современных условиях : мат-лы VIII Междунар. науч.-практ. конф. Чебоксары : Интерактив плюс, 2016. Вып. 3. С. 35–43.
2. Ермаков Д. С. Современные проблемы профильного обучения в отечественной школе // Наука, образование и инновации : сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Уфа : ОМЕГА САЙНС, 2016. Ч. 2. С. 61–63.
3. Казакевич В. М., Лукин В. В. Подготовка учителя к реализации профильного обучения в муниципальной информационно-образовательной среде // Стандарты и мониторинг в образовании. 2012. № 4. С. 36–38.
4. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года // Собрание законодательства Российской Федерации. 2008. № 47. Ст. 5489.
5. Новые смыслы в образовательных стратегиях молодежи: 50 лет исследования / Д. Л. Константиновский, М. А. Абрамова, Е. Д. Вознесенская и др. М. : ЦСП и М, 2015.

6. Потемкина Т. В. Учитель профильной школы: особенности оценки деятельности в условиях развития образовательной системы // Профильная школа. 2011. № 4. С. 30-34.
7. Пряжников Е. Ю. К вопросу об истории развития профориентации и профессионального самоопределения // Вопросы образования. 2006. № 3. С. 224-230.
8. Развитие рефлексивной практики учителя в системе ПК ДПО и ее влияние на выработку новых способов и результатов обучения / Т. С. Фещенко, Н. В. Шаронова, И. В. Васильева и др. М. : МИОО, 2015.
9. Реестр дополнительных профессиональных программ повышения квалификации и переподготовки педагогических работников города Москвы. URL: <http://www.dpomos.ru/program>.
10. Сергеев И. С., Кондратьева О. Г. Социокультурное прочтение «триады Климова», или профориентация как вызов // Профильная школа. 2015. Т. 3. № 1. С. 50-54.
11. Указ Президента Российской Федерации от 7 июля 2011 г. № 899 «Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации» // Собрание законодательства Российской Федерации. 11.07.2011. № 28. Ст. 4168.
12. Фрумин И. Учение как главный ресурс школы // Управление школой. 2013. № 9. С. 10-13.
13. Чистякова С. Н., Грачева Л. Ю. Педагогическая поддержка выбора профессиональной карьеры учащегося // Педагогика. 2014. № 10. С. 8-17.
14. Joiner B., Josephs S. Leadership agility: five levels of mastery for anticipating and initiating change. San Francisco : Jossey-Bass, 2007.
15. Pyke F., Sengenberger W. Introduction // Industrial districts and local economic regeneration. Geneva : ILO, 1992. P. 3-9.

#### REFERENCES

1. Afanas'ev V. V., Vasil'eva M. A., Kunitsyna S. M., Feshchenko T. S. Printsipy organizatsii sistemy profil'nogo obucheniya // Obrazovanie i nauka v sovremennykh usloviyakh : mat-ly VIII Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Cheboksary : Interaktiv plus, 2016. Vyp. 3. S. 35-43.
2. Ermakov D. S. Sovremennye problemy profil'nogo obucheniya v otechestvennoy shkole // Nauka, obrazovanie i innovatsii : sb. st. Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ufa : OMEGA SAYNS, 2016. Ch. 2. S. 61-63.
3. Kazakevich V. M., Lukin V. V. Podgotovka uchitelya k realizatsii profil'nogo obucheniya v munitsipal'noy informatsionno-obrazovatel'noy srede // Standarty i monitoring v obrazovanii. 2012. № 4. S. 36-38.
4. Kontseptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2020 goda // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. 2008. № 47. St. 5489.
5. Novye smysly v obrazovatel'nykh strategiyyakh molodezhi: 50 let issledovaniya / D. L. Konstantinovskiy, M. A. Abramova, E. D. Voznesenskaya i dr. M. : TsSP i M, 2015.
6. Potemkina T. V. Uchitel' profil'noy shkoly: osobennosti otsenki deyatel'nosti v usloviyakh razvitiya obrazovatel'noy sistemy // Profil'naya shkola. 2011. № 4. S. 30-34.
7. Pryazhnikova E. Yu. K voprosu ob istorii razvitiya proforientatsii i professional'nogo samoopredeleniya // Voprosy obrazovaniya. 2006. № 3. S. 224-230.
8. Razvitie refleksivnoy praktiki uchitelya v sisteme PK DPO i ee vliyanie na vyrabotku novykh sposobov i rezul'tatov obucheniya / T. S. Feshchenko, N. V. Sharonova, I. V. Vasil'eva i dr. M. : MIOO, 2015.
9. Reestr dopolnitel'nykh professional'nykh programm povysheniya kvalifikatsii i perepodgotovki pedagogicheskikh rabotnikov goroda Moskvy. URL: <http://www.dpomos.ru/program>.
10. Sergeev I. S., Kondrat'eva O. G. Sotsiokul'turnoe prochtenie «triady Klimova», ili proforientatsiya kak vyzov // Profil'naya shkola. 2015. Т. 3. № 1. С. 50-54.
11. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 7 iyulya 2011 g. № 899 «Ob utverzhdenii prioritetnykh napravleniy razvitiya nauki, tekhnologii i tekhniki v Rossiyskoy Federatsii i perechnya kriticheskikh tekhnologiy Rossiyskoy Federatsii» // Sobranie zakonodatel'stva Rossiyskoy Federatsii. 11.07.2011. № 28. St. 4168.
12. Frumin I. Uchenie kak glavnyy resurs shkoly // Upravlenie shkoloy. 2013. № 9. S. 10-13.
13. Chistyakova S. N., Gracheva L. Yu. Pedagogicheskaya podderzhka vybora professional'noy kar'ery uchashchegosya // Pedagogika. 2014. № 10. S. 8-17.
14. Joiner B., Josephs S. Leadership agility: five levels of mastery for anticipating and initiating change. San Francisco : Jossey-Bass, 2007.
15. Pyke F., Sengenberger W. Introduction // Industrial districts and local economic regeneration. Geneva : ILO, 1992. R. 3-9.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. В. Шаронова.

УДК 378.147.88  
ББК 4448.027+4448.026.843

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

### **Катаев Михаил Юрьевич,**

доктор технических наук, профессор, кафедра автоматизированных систем управления, Томский университет радиоэлектроники; профессор, Юргинский технологический институт (филиал) Национального исследовательского томского политехнического университета; 634050, г. Томск, пр-т Ленина, д. 40; e-mail: kmy@asu.tusur.ru

### **Кориков Анатолий Михайлович,**

доктор технических наук, профессор, заведующий кафедрой автоматизированных систем управления, Томский университет радиоэлектроники; профессор, Национальный исследовательский томский политехнический университет; 634050, г. Томск, пр-т Ленина, д. 40; e-mail: korikov@asu.tusur.ru

### **Мкртчян Вардан Суменович,**

доктор технических наук, профессор, главный управляющий – ректор, Интернет-университет управления и информационно-коммуникационных технологий; Сидней, Австралия; e-mail: hhhuniversity@hotmail.com

## **УЧЕТ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТА В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** учебный процесс; нормирование учебного процесса; самостоятельная работа; электронное расписание; Аватар.

**АННОТАЦИЯ.** При реализации современной парадигмы высшего профессионального образования, предполагающей ориентацию студента на активные методы обучения, возникает множество проблем, обусловленных качеством образования, полученного учащимся в средней школе, психологическими аспектами обучения и сложностью планирования и нормирования учебного процесса по изучаемым предметам в высшем учебном заведении. Сложность оценки временных ресурсов учебного дня возрастает при необходимости выполнять определенные работы в рамках планируемой учебным планом вуза самостоятельной работы студента (СРС), которая занимает большую долю времени учебного процесса при подготовке к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, выполнении курсовых и контрольных работ. В статье предлагается подход к планированию и учету СРС в электронном учебном расписании на интернет-сайте вуза, что должно помочь каждому студенту правильно оценивать временные ресурсы при планировании собственного учебного процесса. Предлагается вариант согласования времени СРС по каждому предмету с учетом современных технических, информационных и коммуникационных технологий, реализованных в вузе. Предлагаемый подход к планированию и учету СРС реализован в виде приложения «Ежедневник студента». Предложена также концепция применения в учебном процессе нового типа расписания, включающая базовый учебный процесс и самостоятельную работу студента с учетом технологии Аватар.

### **Katayev Mikhail Yurievich,**

Doctor of Engineering, Professor, Department of Automatic Control Systems, Tomsk University of Radioelectronics; Professor of Urga Technological Institute (branch) of the Tomsk National Research Polytechnic University, Tomsk, Russia.

### **Korikov Anatoly Mikhailovich,**

Doctor of Engineering, Professor, Head of Department of Automatic Control Systems, Tomsk University of Radioelectronics; Professor of Tomsk National Research Polytechnic University, Tomsk, Russia.

### **Mkrтчян Vardan Surenovich,**

Doctor of Engineering, Professor, Chief Manager – Rector, Internet University of Management and Information and Communication Technologies, Sydney, Australia.

## **INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AT THE UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** learning process; norms of learning process; independent work; electronic timetable; avatar.

**ABSTRACT.** Modern paradigm of higher professional education, which assumes the use of active methods of learning by the students, gives rise to multiple problems due to the secondary education quality, psychological aspects of teaching and the difficulty of planning of the educational process in higher school. The problem of timing becomes urgent when the student has to do independent tasks, which are included in the curriculum. These tasks include reading for lectures, labs and practical classes, writing tests and course papers. The paper offers to include independent work in the electronic timetable and to show it on the web-site of the university, which will help every student to manage their time. It is suggested that independent work for every academic subject should be adjusted in time with the help of technical, information and communication technologies used in the university. This approach to planning and inclusion of independent work of students is shown in the form of “Student’s Planner”. The concept of the use of such timetable that includes both usual academic subjects planning and independent work can be implemented with the help of the technology Avatar.

**В** Российской Федерации учебный процесс в вузах реализуется в соответствии с Федеральным законом «Об об-

разовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ [15]. Последние изменения в этот закон вступили в силу 15.07.2016. Закон определяет три уровня высшего профессионального образования в РФ: первый уровень – бакалавриат, второй уровень – магистратура либо специалитет (подготовка специалистов), тре-

<sup>1</sup> Данная статья выполнена в рамках проекта Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ) № 15-07-01553.

тий уровень – подготовка кадров высшей квалификации (аспирантура). Для каждого уровня вводятся отдельные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО) и федеральные государственные требования [14; 12; 6].

Согласно этим стандартам и требованиям в учебном процессе технических вузов предусматривается сокращение количества аудиторных часов в учебном плане и увеличение числа часов на самостоятельную работу студентов. Сокращение аудиторных часов означает сокращение объема очной коммуникации с преподавателем и, как следствие, сокращение объема получаемой студентом информации в очном режиме, при непосредственном общении с преподавателем. В этой связи самостоятельная работа студента становится не просто важной составляющей учебного процесса, а его основой [6; 13].

Роль высшего образования в жизни человека заключается в формировании его личности как специалиста, способного к саморазвитию и инновационной деятельности, которая определяется набором утвержденных образовательным стандартом компетенций. При этом усиливается роль преподавателя при контроле полученных студентом знаний и трансформации студента из пассивного накопителя знаний в активного потребителя знаний. Это предполагает ориентацию студента на активные методы овладения знаниями, развитие его творческих способностей при индивидуализированном варианте обучения, который учитывает уровень знаний и возможности каждой личности.

Однако при реализации данного современного подхода получения знаний возникает множество проблем, которые обусловлены качеством образования, полученного учащимся в средней школе, психологическими аспектами обучения и сложностью учета (нормирования) времени учебного процесса по изучаемым предметам в вузе. Сложность оценки временных ресурсов учебного дня возрастает при необходимости выполнять определенные работы в рамках предполагаемой учебным планом вуза самостоятельной работы студента (СРС). В данной статье предлагается вариант учета СРС в расписании вуза, что должно помочь каждому студенту правильно оценивать временные ресурсы при планировании собственного учебного процесса.

#### **Самостоятельная работа студента**

В соответствии с упомянутыми выше ФГОС ВО в настоящее время происходит переход высшего профессионального образования на новую парадигму, когда одной из важнейших компонент образова-

ния становится самостоятельная работа. Самостоятельная работа – это вид учебной деятельности, выполняемый студентом без непосредственного контакта с преподавателем. Этот вид учебного процесса управляется преподавателем опосредовано через специально разработанные учебные материалы, на основе которых выполняются определенные задания, устанавливается форма контроля усвоения полученных в этом процессе студентом знаний. Этот процесс обучения предусматривает индивидуальную работу студента по получению знаний [6]. Согласно требованиям образовательного стандарта самостоятельная работа студентов занимает большую долю времени учебного процесса при подготовке к лекциям, лабораторным и практическим занятиям, выполнении курсовых и контрольных работ.

Главная задача самостоятельной работы студентов – развитие приобретаемых знаний, умений, навыков, ценностных установок, опыта деятельности и компетенций путем организации индивидуального поиска информации, формирования активного интереса к творческому подходу в учебной и научной работе при выполнении курсовых работ, рефератов и выпускной квалификационной работы (магистерской диссертации). В процессе самостоятельной работы студент должен научиться глубоко анализировать поставленную проблему и приходить к собственным обоснованным выводам. Все элементы учебного процесса должны выполняться при правильном планировании времени по изучаемым предметам в соответствии с объемом получаемой информации и формой изучения (устной и практической). Практически в каждом вузе имеются современные технические, информационные и коммуникационные технологии, которые могут быть использованы при планировании и учете СРС.

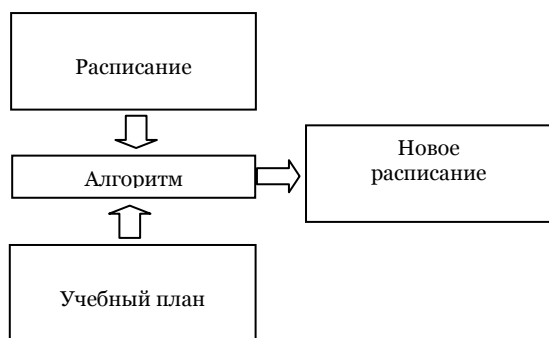
#### **Предлагаемый подход к учету самостоятельной работы студента**

В любом высшем образовательном учреждении происходит планирование учебного процесса согласно заранее разработанным учебным планам. Это позволяет сформулировать логически связанную последовательность элементов изучаемых предметов по учебным аудиториям и преподавателям. В большинстве вузов расписание реализовано в виде электронного учебного расписания на интернет-сайте. Учебные планы могут храниться на уровне как вуза, так и кафедры [7; 11].

В соответствии с положениями Федерального закона «Об образовании в РФ» [15] организация учебного процесса в образовательном учреждении регламентируется учебным планом, на основе которого разра-

батывается расписание занятий. Расписание учебных занятий – это документ, регламентирующий работу студентов и преподавателей всего учебного заведения, распределяющий содержание учебного плана и рабочих программ по календарным дням учебного года [9]. Расписание учебных занятий должно удовлетворять педагогическим требованиям. Оптимально составленное расписание учебных занятий является важным атрибутом учебного процесса и способствует правильному усвоению материала студентом. Следует отметить, что расписание не учитывает [4; 10] возможности для последовательного выполнения учебной работы студентом, когда между выполнением студентом СРС и ее сдачей могут возникать длительные паузы. В этом случае возникает необходимость оптимального учета времени выполнения СРС в согласованности с расписанием.

Предлагаемый нами подход связан с возможностью современных программных технологий манипулировать информацией, располагающейся на различных носителях (файлах и интернет-сайтах). Для реализации алгоритма реализации нового вида расписания с учетом СРС необходимо использование учебного расписания и учебного плана (рис. 1). Учебное расписание, как правило, располагается на сайте вуза, а учебный план – на сайте кафедры. Отметим, что расположение этих источников информации может отличаться от предлагаемого варианта, что определяется правилами вуза.



**Рис. 1. Процесс подготовки нового типа расписания**

Согласно нормативным документам [15; 14; 12; 6] самостоятельная работа студента составляет суммарно время, не меньшее основному образовательному процессу. Это нам дает право предположить, что для каждого занятия (одна пара) у студента имеется ровно такое же время на подготовку к этому занятию, включая лекции, лабораторные (практические) занятия и курсовые работы.

Предлагаемый подход к учету самостоятельной работы студента (СРС) в уже раз-

работанном учебном расписании заключается в том, что для занятия, которое должно пройти в определенное время недели, ищут предшествующее свободное время, равное по длительности этому занятию. Типично составленное расписание занятий вуза составляется без учета СРС [5; 3; 1; 2], что приводит к неоптимальному для обучения студента использованию времени для подготовки к занятиям. Проблема заключается в значительных перерывах времени (до нескольких дней) между подготовкой и самим занятием или даже переносе выполнения на другую неделю. Правильно найти решение распределения времени СРС между занятиями, указанными в расписании, поможет предлагаемый нами алгоритм.

Считаем, что учебную неделю можно представить в виде матрицы  $R_{ij}$ , где  $i$  – это номера пары ( $i=1,7$ ), а  $j$  – номер дня (день недели ( $j=1,6$ )), как это представлено на рис. 2. Элементами расписания являются лекции ( $L_k$ ) и лабораторные (практические  $P_k$ ), для  $k$ -ого предмета ( $k=1, K$ , где  $K$  – число предметов), изучаемых в данном семестре.

Для примера, на рис. 2 показано предлагаемое расположение самостоятельной работы по лекциям (сЛ) и лабораторным (практическим сП) в наилучшем варианте. Если возникает ситуация (см. правую матрицу рис. 2 и 6-ой день), когда практика и две лекции по различным предметам поставлены в расписании на утреннее время, то СРС – подготовка к ним должна проходить днем ранее (см. 5-ый день). Изложенный подход к планированию и учету СРС реализован нами в виде алгоритмического и программного обеспечения как приложение Windows.

	1	2	3	4	5	6
1						
2						
3		$L_k$				
4			$P_k$			
5						
6						
7						

*Учебная неделя*

	1	2	3	4	5	6
1						$P_{k-1}$
2		сЛ <sub>k</sub>				$L_k$
3		сЛ <sub>k</sub>		сП <sub>k</sub>		$L_{k+1}$
4		$L_k$		сП <sub>k</sub>		
5		$L_k$		$P_k$	сП <sub>k</sub>	
6				$P_k$	сЛ <sub>k</sub>	
7					сЛ <sub>k+1</sub>	

*Последующая учебная неделя*

**Рис. 2. Матрица учебного расписания на неделю**

Предложенный алгоритм эффективно работает в случае, когда студент обучается без учебных долгов. Естественно предположить, что при накоплении учебных долгов предлагаемый алгоритм не позволит студенту правильно распределить учебное время. Для данной ситуации разработан другой алгоритм, этот вариант алгоритма нами будет реализован в последующих публикациях.

#### Описание программного обеспечения

Предлагаемый подход к планированию и учету СРС был реализован нами в Томском государственном университете систем управления и радиоэлектроники (ТУСУР) на кафедре автоматизированных систем управления. В разработке программного обеспечения (название «Ежедневник студента») использовались программа Visual Studio Professional 2012 и язык программирования Visual C#. Программное обеспече-

ние реализовано как приложение Windows с использованием конструктора Windows Forms.

В ТУСУРе расписание расположено на сайте университета ([www.tusur.ru](http://www.tusur.ru)), а учебный план на сайте кафедры ([www.asu.tusur.ru](http://www.asu.tusur.ru)). Для получения данных с сайта ТУСУРа и с сайта кафедры использовалась библиотека Html Agility Pack (<https://htmlagilitypack.codeplex.com>). Программа «Ежедневник студента» необходима для наглядного представления расписания учебной недели студента, чтобы составить правильный распорядок подготовки к тем или иным занятиям.

Для студента в данной программе достаточно ввести факультет и номер группы, чтобы получить стандартный и новый распорядок недели студента с учетом самостоятельной работы, как это показано на рис. 3 и 4.

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
08:50 10:25		УР Практика ф 437 Шелестов А.А.		ПОДМИ Практика		
10:40 12:15		УР Практика ф 437 Шелестов А.А.		ПОДМИ Практика		
13:15 14:50				ПОДМИ Практика	Деловой этикет / Геополитика Лекция рк 227 Казакевич Л.И.	
15:00 16:35	ФилЛП Лекция ф 230 Ковшов А.В.			СЦОС Лекция ф 439 Астафуров В.Г.	Деловой этикет / Геополитика Практика рк 227 Казакевич Л.И.	
16:45 18:20	ФилЛП Практика ф 439 Ковшов А.В.				Экспертные системы / Базы знаний Лекция ф 412 Суханов А.Я.	
18:30 20:05					Экспертные системы / Базы знаний Практика ф 412 Суханов А.Я.	
20:15 21:50						

Рис. 3. Стандартное расписание занятий

	Понедельник	Вторник	Среда	Четверг	Пятница	Суббота
08:50 10:25	СП18	П16	СП17	П17	СП3/4	СП5/6
10:40 12:15	СП18	П16	СП17	П17	СП3/4	СП5/6
13:15 14:50	СП18	СП17	СП17	П17	Л3/4	СП5/6
15:00 16:35	Л18	СП11	СП17	СП3/4	П3/4	СП5/6
16:45 18:20	П18	СП11	СП17	СП19	Л19	СП18
18:30 20:05	СП16	СП11	СП17	СП19	П19	СП18
20:15 21:50	СП16		СП7	СП19	СП18	СП18

Расшифровать индексы предметов

Рис. 4. Расписание с учетом самостоятельной работы

Из рис. 4 хорошо видно, что при учете самостоятельной работы расписание учеб-

ного процесса студента является заполненным до конца во время учебной недели.



Студенту чрезвычайно сложно самостоятельно выполнить анализ времени, необходимого для каждого предмета. Поэтому считаем, что данный вид программного обеспечения является чрезвычайно полезным и необходимым для каждого студента.

Особенно это важно, когда в помощники студенту предлагается автоматизированный, интеллектуальный помощник Аватар [8]. Одной из функций Аватара может являться расчет нового варианта расписания (с учетом самостоятельной работы) и представление его студенту. С учетом того, что современная молодежь активно пользуется

новыми интеллектуальными устройствами, помощь Аватара будет востребованной в студенческой среде.

Таким образом, в статье представлено описание подхода к учету самостоятельной работы студента при заданном учебном расписании вуза и учебного плана кафедры. Предлагается алгоритм составления нового расписания с учетом времени выполнения самостоятельной работы. Описано программное обеспечение, реализующее данный подход. Предлагается этот подход реализовать как функцию Аватара, интеллектуального виртуального помощника студента.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Богословский В. А., Караваева Е. В., Ковтун Е. Н. Переход российских вузов на уровневую систему подготовки кадров в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами: нормативно-методические аспекты. М. : Университетская книга, 2010.
2. Броннов С. А., Степанова Е. А., Кудрявцева Ю. М. Методологические проблемы автоматизированного формирования образовательных программ в рамках ФГОС ВПО // Современные информационные технологии и ИТ-образование : сб. изб. тр. VII науч.-практ. конф. М., 2012. С. 103-111.
3. Галужин К. С., Столбов В. Ю. Методика составления оптимального учебного расписания с учетом предпочтений // Теоретические и прикладные аспекты информационных технологий : сб. науч. тр. ГосНИИУМС. Вып. 53. Пермь, 2004. С. 43-50.
4. Гончарова Ю. А. Организация самостоятельной работы студентов : метод. рекомендации для преподавателей. Воронеж, 2007.
5. Ерунов В. П. Некоторые вопросы формирования автоматизированной системы управления учебным процессом // Технология образовательного процесса : тез. докл. Межвуз. научн.-метод. конф. Оренбург : ОГУ, 1997. С. 111.
6. Инструктивное письмо МО РФ от 27.11.2002 № 14-55-99бин/15 «Об активизации самостоятельной работы студентов высших учебных заведений». URL: <http://de.nspu.ru/mod/resource/view.php?id=3220>.
7. Истомин А. Л., Бадеников В. Я. Оптимизация учебного процесса в вузе в условиях ограниченных ресурсов // Естественные и технические науки : сб. науч. тр. Ангарск : АГТА, 2003. С. 9-16.
8. Катаев М. Ю., Катаев С. Г. Подход к контролю знаний в виртуальной образовательной среде // Вестник Томского гос. пед. ун-та. 2014. № 5 (146). С. 41-44.
9. Лазарев А. А., Гафаров Е. Р. Теория расписаний. Задачи и алгоритмы. М., 2011.
10. Малкова Т. В. Исследование учебных проблем студентов при обучении в вузе. Сибирский фед. ун-т, 2006.
11. Орлова Л. Н. Сравнительная характеристика учебного процесса в многоуровневой системе образования в вузе : учеб. пособие для студ. вузов. Омск, 2003.
12. Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. URL: <http://fgosvo.ru>.
13. Проект государственной программы «Комплексная модернизация образования как механизм обеспечения инновационного развития социально-экономической сферы». URL: <http://www.mon.gov.ru/>.
14. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/336>.
15. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в РФ» (от 29 дек. 2012 г., № 273-ФЗ). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2974>.

#### REFERENCES

1. Bogoslovskiy V. A., Karavaeva E. V., Kovtun E. N. Perekhod rossiyskikh vuzov na urovnevuyu sistemu podgotovki kadrov v sootvetstvii s federal'nymi gosudarstvennymi obrazovatel'nymi standartami: normativno-metodicheskie aspekty. M. : Universitetskaya kniga, 2010.
2. Bronov S. A., Stepanova E. A., Kudryavtseva Yu. M. Metodologicheskie problemy avtomatizirovannogo formirovaniya obrazovatel'nykh programm v ramkakh FGOS VPO // Sovremennye informatsionnye tekhnologii i IT-obrazovanie : sb. izb. tr. VII nauch.-prakt. konf. M., 2012. S. 103-111.
3. Galuzin K. S., Stolbov V. Yu. Metodika sostavleniya optimal'nogo uchebnogo raspisaniya s uchetom predpochteniy // Teoreticheskie i prikladnye aspekty informatsionnykh tekhnologiy : sb. nauch. tr. Gos-NIIUMS. Vyp. 53. Perm', 2004. S. 43-50.
4. Goncharova Yu. A. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty studentov : metod. rekomendatsii dlya преподаvateley. Voronezh, 2007.
5. Erunov V. P. Nekotorye voprosy formirovaniya avtomatizirovannoy sistemy upravleniya uchebnym protsessom // Tekhnologiya obrazovatel'nogo protsessa : tez. dokl. Mezhvuz. nauchn.-metod. konf. Orenburg : OGU, 1997. S. 111.
6. Instruktivnoe pis'mom MO RF ot 27.11.2002 № 14-55-996in/15 «Ob aktivizatsii samostoyatel'noy raboty studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy». URL: <http://de.nspu.ru/mod/resource/view.php?id=3220>.
7. Istomin A. L., Badenikov V. Ya. Optimizatsiya uchebnogo protsessa v vuze v usloviyakh ogranichennykh resursov // Estestvennye i tekhnicheskie nauki : sb. nauch. tr. Angarsk : AGTA, 2003. S. 9-16.

8. Kataev M. Yu. , Kataev S. G. Podkhod k kontrolyu znaniy v virtual'noy obrazovatel'noy srede // Vestnik Tomskogo gos. ped. un-ta. 2014. № 5 (146). S. 41-44.
9. Lazarev A. A., Gafarov E. R. Teoriya raspisaniy. Zadachi i algoritmy. M., 2011.
10. Malkova T. V. Issledovanie uchebnykh problem studentov pri obuchenii v vuze. Sibirskiy fed. un-t, 2006.
11. Orlova L. N. Sravnitel'naya kharakteristika uchebnogo protsessa v mnogourovnevnoy sisteme obrazovaniya v vuze : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. Omsk, 2003.
12. Portal Federal'nykh gosudarstvennykh obrazovatel'nykh standartov. URL: <http://fgosvo.ru>.
13. Proekt gosudarstvennoy programmy «Kompleksnaya modernizatsiya obrazovaniya kak mekhanizm obespecheniya innovatsionnogo razvitiya sotsial'no-ekonomicheskoy sfery». URL: <http://www.mon.gov.ru/>.
14. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty. URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/336>.
15. Federal'nyy zakon Rossiyskoy Federatsii «Ob obrazovanii v RF» (ot 29 dek. 2012 g., № 273-FZ). URL: <http://minobrnauki.rf/dokumenty/2974>.

Статью рекомендует д-р технич. наук, проф. В. Г. Спицын.

УДК 37.013.42:378.147  
ББК 4448.986+4424.78

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК; 13.00.08

### **Лужков Юрий Васильевич,**

педагог дополнительного образования, Специальное учебно-воспитательное учреждение закрытого типа для обучающихся с девиантным (общественно опасным) поведением; 620024, г. Екатеринбург, ул. Бисертская, д. 143; e-mail: ylis.e@mail.ru

## **ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ОРГАНИЗАЦИИ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ С ДЕЛИНКВЕНТНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** добровольческая деятельность; профессиональная подготовка будущих педагогов; подростки с делинквентным поведением; специальное учебно-воспитательное учреждение.

**АННОТАЦИЯ.** Цель статьи заключается в поиске идей, которые позволяют выстроить модель профессиональной подготовки будущих педагогов к организации добровольческой деятельности подростков с делинквентным поведением, находящихся в специальных учебно-воспитательных учреждениях закрытого типа. Оптимизация профессиональной подготовки студентов к данному виду деятельности может идти за счет формирования у обучающихся общепрофессиональных и специальных компетенций, необходимых как для личностного, так и для профессионального становления будущего педагога. Автор предлагает ввести в программу подготовки бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» любого профиля, практико-ориентированный модуль, реализуемый за счет вариативной части учебного плана. Обучение предполагает последовательное прохождение студентами этапов: информационного, технологического, проектного. Для каждого этапа предложено содержание, выделены методы и формы организации процесса обучения. На каждом из этапов студенты осваивают разные социальные роли (наблюдателя-исследователя, участника, организатора добровольческой деятельности). Спроектированная модель позволяет сформировать готовность студентов к организации добровольческой деятельности с подростками, совершившими общественно опасные деяния, а реализуемые совместные проекты позволяют существенно влиять на реабилитационный процесс в специальном учебно-воспитательном учреждении.

### **Luzhkov Yuri Vasilievich,**

Additional Education Teacher, Special Secondary School for Children Showing Deviant Behavior № 124. Ekaterinburg, Russia.

## **TRAINING OF TEACHERS TO THE VOLUNTARY ACTIVITY ORGANIZATION OF TEENAGERS WITH DELINQUENT BEHAVIOUR**

**KEYWORDS:** voluntary activity; professional training of future teachers; teenagers with delinquent behaviour, special educational institution.

**ABSTRACT.** The goal of this article is to find the ideas that allow to build a model of professional training of future teachers to the organization of voluntary activity of teenagers with delinquent behavior in special educational institutions of the closed type. Optimization of professional training of prospective teachers to such kind of activity may include formation of general professional and specific competences necessary not only for personal, but also for professional formation of future teachers. The author suggests introducing the practice-oriented module into the program of training Bachelors of pedagogical education. This module is expected to be implemented in the variable part of the curriculum. The students are supposed to go through the succession of stages: informative, technological, and a project stage. For each stage the content, methods and forms of organization of the learning process are offered. On each of the stages the students try different social roles (observer and researcher, participant, facilitator of the voluntary activity). The designed model enables to prepare the students to the organization of voluntary activity with teenagers who committed socially dangerous crimes. At the same time the joint projects can significantly affect the rehabilitation process in the special educational institution of the closed type.

**П**рофессиональная подготовка будущих педагогов к организации и в последующем к управлению добровольческой деятельностью обучающихся актуализируется Федеральным государственным образовательным стандартом основного общего образования (ФГОС ООО), который конкретизирует основные цели внеурочной деятельности. Согласно ФГОС ООО, любое образовательное учреждение должно создать необходимые условия для развития и социализации каждого учащегося, сформировать воспитывающую среду, обеспечивающую активизацию социальных, интеллек-

туальных ресурсов обучающихся для формирования здоровой, творчески растущей личности, у которой сформированы гражданская ответственность и правовое самосознание, которая подготовлена к жизнедеятельности в новых условиях, способна на социально значимую деятельность по преобразованию социальной среды, реализации социальных, в том числе и добровольческих проектов [14].

Одним из типов образовательных учреждений, согласно ФЗ «Об образовании в РФ», являются специальные учебно-воспитательные учреждения для подростков с де-

виантным (общественно опасным поведением). В такие учреждения помещаются подростки в возрасте от 11 до 18 лет, нуждающиеся в особых условиях воспитания и обучения и не подлежащие уголовной ответственности в связи с тем, что к моменту совершения общественно опасного деяния не достигли уголовно наказуемого возраста или имеют отставания в психическом развитии, которые не позволили им во время совершения общественно опасного деяния в полной мере осознавать фактический характер и общественную опасность своих действий либо бездействий [9]. Подростки могут быть помещены в данный тип учреждения до достижения ими 18-летнего возраста, но не более чем на 3 года. Уголовный кодекс РФ такую изоляцию несовершеннолетних от общества трактует как принудительную меру воспитательного воздействия в целях исправления несовершеннолетнего [12].

Поэтому, наряду с выполнением задачи по созданию условий для получения несовершеннолетними образования, значимой становится задача организации в специальном учебно-воспитательном учреждении реабилитационной работы с детьми, находящимися в конфликте с законом. На необходимость проведения комплекса реабилитационных мероприятий (медицинских, правовых, психологических, социально-педагогических), указывает и «Национальная стратегия действий в интересах детей на 2012-2017 годы», предписывающая внедрение в практику работы образовательных организаций эффективных технологий реабилитационной работы с детьми, имеющими разные формы делинквентного поведения [13].

В отличие от других типов общеобразовательных организаций, специальные учебно-воспитательные учреждения имеют ряд специфических признаков. Первый – круглосуточный контроль за воспитанниками, исключающий их свободный выход за пределы учреждения, что предупреждает бродяжничество несовершеннолетних. Второй – регламентированный распорядок дня, который способствует устранению у подростков привычки к безделью и позволяет вовлечь их в различные виды социально полезной деятельности. Третий – гендерный аспект, предполагающий, что в таких учреждениях находятся либо юноши, либо девушки. Четвертый, самый важный признак – это личность самого подростка. В научной литературе для характеристики данного типа личности несовершеннолетнего применяются разные термины: трудный подросток, подросток-правонарушитель, малолетний преступник, подросток с девиантным поведением, делинквент, трудновоспитуемый и т. д.

Хотя в нормативных документах, а также в названии учреждения данная категория названа как «подростки с девиантным (общественно опасным) поведением», однако исходя из анализа научной литературы (А. Г. Амбрумова, Е. Анчел, Е. В. Змановская, Г. К. Варданынц, Л. Я. Жезлова, В. В. Ковалев, Е. Я. Тищенко, Л. В. Мардахаев и др.) к данной категории подростков более всего подходит термин «делинквентное поведение» [56, с. 11]. Е. В. Москвина, анализируя сущность термина «делинквентное поведение», выделяет следующие его характеристики: повторяющиеся асоциальные поступки, нарушение правовых норм, противоправное поведение, не влекущее уголовной ответственности, угроза благополучию других людей и социальному порядку, невинность намерений поступков несовершеннолетних [8]. Для большинства подростков, попавших в такие учреждения, характерны систематические пропуски уроков или непосещение школы в течение нескольких лет, совершение правонарушений, бродяжничество, ранняя алкоголизация или употребление психоактивных веществ, аморальное поведение. Многие из детей состоят на учете в подразделениях по делам несовершеннолетних либо на внутришкольном учете. Большинство подростков – это дети из неблагополучных или асоциальных семей.

Специфические особенности учреждения, требования нормативной базы, наличие особых личностных характеристик несовершеннолетнего обуславливают разработку таких моделей образовательной и воспитательной деятельности, целью которых являлось бы формирование личностных качеств, значимых для жизнедеятельности ребенка, его активной жизненной позиции, способствующих возвращению подростков к общественно полезной деятельности, ресоциализации его в общество (Е. А. Обухова, Е. Я. Тищенко).

Результативность внедрения новых моделей, методик и технологий реабилитационной работы с делинквентными подростками зависит от подготовки педагогических кадров к такой деятельности. На основе анализа основных образовательных программ высшего образования в разных вузах страны выявлено, что подготовка будущих педагогов к работе в таких учреждениях не осуществляется. Более того, вызывает серьезные опасения и возможность реализации такой подготовки в рамках социально-педагогического образования, в котором (в соответствии с ФГОС первого, а затем и второго поколения) фрагментарно, но осуществлялась такая деятельность. Вначале такая подготовка велась в рамках специальности «социальная педагогика», специализация

«Социально-педагогическая деятельность с детьми девиантного поведения», а с принятием новых стандартов она реализовывалась в некоторых вузах (в частности, в ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет») в рамках профиля «Психология и социальная педагогика».

Реальное сокращение практических социальных педагогов в образовательных организациях, сокращение приема на профессию «социальный педагог», перевод самостоятельной специальности «социальная педагогика» в профиль «психология и социальная педагогика» в рамках направления «Психолого-педагогическое образование» с ростом ее психологической составляющей и сокращением фактически ее социально-педагогической составляющей не способствуют появлению профессионально подготовленных социальных педагогов в специальных учебно-воспитательных учреждениях. Можно привести и еще одно обстоятельство. До момента перехода системы высшего образования на трехступенчатую систему (бакалавриат, магистратура, аспирантура) специалисты для работы в таких учреждениях готовились еще и по специальности 050407 «Педагогика и психология девиантного поведения», которая предусматривала следующие специализации: «Социальная педагогика», «Пенитенциарная педагогика», «Психолого-педагогическая профилактика девиантного поведения». Первые две специализации реализовывались в вузах, в которых предусмотрена служба в правоохранительных органах или военная служба. Однако в настоящее время и такая подготовка не проводится.

Возникает серьезное противоречие, когда с одной стороны специальные учебно-воспитательные учреждения открытого и закрытого типа для детей с девиантным (общественно опасным поведением) существуют, с другой стороны – отсутствует системная работа по подготовке педагогических, социально-педагогических, психологических и управленческих кадров для этого сегмента образования.

Таким образом, выпускники педагогических вузов, имеющие дипломы бакалавра или магистра по направлению «Педагогическое образование» или «Психолого-педагогическое образование», могут быть приняты на работу в данные учреждения. Конечно, кроме ведения учебных дисциплин по предмету, педагоги сталкиваются с необходимостью организации внеурочной работы с подростками с делинквентным поведением [15]. Раскрытию специфики понятия «внеурочная деятельность» в новых изменившихся условиях современной школы,

обоснованию принципов ее организации, направлений и видов деятельности посвящен ряд психолого-педагогических исследований (Е. Б. Евладова А. В. Золотарева, А. В. Кисляков, А. В. Щербаков и др.). Как отмечает Е. Н. Барышников, «внеурочная деятельность – это особый вид деятельности, осуществляемый в рамках образовательного процесса по пяти направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное, – направленный на решение конкретных образовательных задач в соответствии с требованиями ФГОС, способствующий проявлению активности обучающихся, реализуемый различными категориями педагогических работников в различных формах работы вне урока» [2, с. 11].

Рассматривая социальное направление внеурочной работы, отметим, что оно может быть реализовано путем включения подростков с делинквентным поведением в добровольческую деятельность. Современная трактовка понятия «добровольческая деятельность» представлена рядом научных работ и нормативных документов. Так, в «Методических рекомендациях по развитию добровольческой деятельности молодежи в субъектах РФ», а также в ряде региональных правовых актов дается определение добровольческой деятельности как «формы социального служения, осуществляемой по свободному волеизъявлению граждан, направленной на бескорыстное оказание социально значимых услуг...» [7; 10]. В данном определении акцент сделан на социальной функции добровольчества. Раскрывая личностную функцию добровольческой деятельности, можно привести определение Е. С. Азаровой, которая утверждает, что «добровольческая деятельность – это тип социально одобряемой и социально признаваемой деятельности как разновидность бескорыстного общественного поведения, которое характеризуется нравственным и созидующим уровнем социальной активности, выраженной в любых общественно полезных мероприятиях с целью изменения окружающего мира, и является одним из условий интеллектуального, личностного и деятельного развития личности, определяя ее жизненную позицию как гуманистическую» [1, с. 8]. Кроме указанных двух функций, добровольческая деятельность обладает значительным педагогическим потенциалом. Л. Ф. Козодаева утверждает, что добровольческая деятельность «основывается на благотворительности, выполняет функцию сохранения и передачи духовных традиций, выступает механизмом компенсации дефицитов соци-

альной справедливости, является средством утверждения в обществе идей и ценностей добра и милосердия, составляющих аксиологическую основу нравственного воспитания личности» [6, с. 121].

Таким образом можно утверждать, что добровольческая деятельность в силу своей гуманистической направленности и универсальности позволяет, с одной стороны, находить ресурсы собственного личностного совершенствования для студентов, создает возможности будущим педагогам получить определенные знания, умения, навыки социально ориентированной деятельности, в том числе с подростками с делинквентным поведением, с другой – способствует восстановлению социально одобряемого статуса подростка с делинквентным поведением посредством включения такого подростка в общественно полезные виды деятельности. Для того чтобы реализовать эту цель, студентов необходимо готовить к организации добровольческой деятельности.

Данная подготовка может быть реализована в рамках последовательно читаемых студентам элективных курсов, а также сочетанием курсов базовой части учебного плана («Педагогика», «Методика и технология работы педагога»), в которые включены разделы социально-педагогического содержания с элективными курсами. В процессе обучения студенты осваивают разные социальные роли (наблюдателя-исследователя, участника добровольческой деятельности, организатора, который способен разрабатывать, реализовывать и оценивать добровольческие проекты и акции подростков с делинквентным поведением). В основу профессиональной подготовки заложены следующие идеи. *Во-первых*, данная подготовка должна быть практико-ориентированным обучением, реализуемым совместно со специальным учебно-воспитательным учреждением. *Во-вторых*, каждый студент должен в процессе обучения получить опыт добровольческой деятельности, необходимый как для личностного, так и для профессионального становления будущего педагога, освоив разные профессиональные роли. *В-третьих*, поскольку воспитательное влияние добровольческой деятельности на личность студента происходит не одновременно, то вовлечение студентов в совместную добровольческую деятельность с подростками с делинквентным поведением должно проходить в течение длительного времени через разные организационные формы ее реализации, так как систематичность и регулярность добровольческой деятельности увеличивают ее эффективность, способствуют формированию социальной

нормы добровольческой деятельности студента как гражданина и педагога.

Данная подготовка базируется на следующих методологических подходах:

- аксиологическом [3], обеспечивающем ценностно-смысловое содержание профессиональной подготовки будущего учителя, *деятельностном*, предполагающем технологизацию процесса обучения,

- *интегративно-дифференцированном* [4], обеспечивающем отбор содержания образования и выбор форм и методов обучения студентов организации добровольческой деятельности с подростками с делинквентным поведением.

Выбранные методологические подходы обуславливают применение в процессе подготовки следующих принципов:

- принципа *природособразности*, требующего учета психолого-физиологических и возрастных особенностей подростков делинквентного поведения,

- принципа *доступности*, означающего, что подготовленные студентами материалы для организации добровольческих акций должны быть доступными и понятными подросткам с делинквентным поведением,

- принципа *свободы выбора*, предполагающего выбор того вида деятельности и той социальной роли, к которой в настоящее время готов студент,

- принципа *преемственности*, учитывающего поэтапность и последовательность шагов в совместной работе с подростками с делинквентным поведением,

- принципа *активности*, предполагающего активную включенность студентов и подростков в добровольческие мероприятия.

Профессиональная подготовка включает несколько этапов.

*Первый этап – информационный.* Его цель – сформировать у будущих педагогов определенное видение добровольческой деятельности в специальных учебно-воспитательных учреждениях. *Задачи студентов* – научиться определять специфические характеристики подростков с делинквентным поведением, особенности внеучебной работы в специальных учебно-воспитательных учреждениях, возможные направления добровольческой деятельности подростков с делинквентным поведением с учетом режимных моментов учреждения, обобщать, систематизировать и представлять конкретную добровольческую акцию или мероприятие как научно-методический и практический кейс.

В *результате обучения* студенты должны уметь идентифицировать себя в качестве субъекта организации, занимающейся добровольческой деятельностью подростков с делинквентным поведением, ре-

флексировать профессиональные компетенции, необходимые для реализации отдельных добровольческих акций в специальных учебно-воспитательных учреждениях. *Формы обучения* – семинарские практико-ориентированные занятия, круглые столы, конференции, коллоквиумы с привлечением педагогов специального учебно-воспитательного учреждения, видеоролики о деятельности учреждения и особенностях проводимых в нем воспитательных мероприятий. *Методы обучения* – наблюдение, беседа, кейс-стади, дискуссия, дебаты.

Второй этап – *технологический*. Его цель – сформировать у будущих педагогов мотивацию к данному виду деятельности, способствовать выработке определенных коммуникативных и педагогических компетенций, необходимых для создания благоприятного социально-психологического климата в процессе организации совместных добровольческих акций. *Задачи студентов* – освоить комплекс социально-педагогических технологий, необходимых для поиска ресурсов и реализации добровольческих акций (фандрайзинг, связи с общественностью, основы делового общения), овладеть комплексом коммуникативных технологий, необходимых для организации групповой деятельности подростков с делинквентным поведением (командообразование, тайм-менеджмент, управление конфликтами).

В *результате обучения* студенты должны познакомиться с воспитанниками учреждения и наметить возможные совместные добровольческие акции, владеть умениями планировать, организовывать добровольческую акцию или мероприятие внутри специального учебно-воспитательного учреждения или вне его, иметь представления о возможных видах и формах социального партнерства, необходимых для реализации отдельных добровольческих акций. *Формы обучения* – лекции, семинарские занятия, практикумы, совместное посещение студентами и подростками концертов, театральных постановок, организация совместных товарищеских матчей по разным видам спорта. *Методы* – кейс-стади, тренинги, ролевые и организационно-деятельностные игры, совместные квесты.

Третий этап – *проектный*. Его цель – сформировать у будущих педагогов организаторские компетенции, умения и навыки планирования, проведения и оценки совместных добровольческих акций. *Задачи студентов* – освоить технологию социального проектирования, познакомиться со спецификой ее применения в общеобразовательном учреждении в соответствии с требованием ФГОС ООО, разработать и

провести совместную конкретную добровольческую акцию или мероприятие.

В *результате обучения* студенты должны научиться организовывать добровольческую деятельность подростков с делинквентным поведением и управлять ею, уметь планировать и реализовывать добровольческие проекты с учетом специфики учреждения. *Формы обучения* – семинарские практико-ориентированные занятия, практикумы, совместные добровольческие акции, участие в конкурсах на лучший совместный добровольческий проект в городе, области, РФ. *Метод* – проектное обучение.

Сделаем ряд обобщающих выводов.

1. Готовность будущего педагога к организации добровольческой деятельности учащихся в любых типах общеобразовательных организаций, в том числе в специальных учебно-воспитательных учреждениях, является важной качественной характеристикой его профессиональной подготовки в новых изменившихся условиях. Такая готовность не только обеспечивает успешное профессиональное становление учителя, расширение его ролевого репертуара, но и способствует его личностному развитию, овладению социальной ролью «гражданин», что предопределяет возможность реализации социального воспитания школьников, в том числе подростков с делинквентным поведением, посредством включения их в разные виды добровольческой деятельности.

2. На современном этапе подготовка будущих педагогов к осуществлению добровольческой деятельности происходит, как правило, стихийно, хотя остро стоит потребность в специалистах, способных организовывать добровольческую деятельность среди подростков, в том числе с делинквентным поведением, на высоком технологическом уровне. Необходимо системное профессиональное обучение студентов этим технологиям.

3. Спроектированная нами модель профессиональной подготовки студентов к организации добровольческой деятельности подростков с делинквентным поведением предоставляет возможность каждому студенту получить опыт добровольческой деятельности, необходимый как для личностного, так и для профессионального становления специалиста. Профессиональное обучение будущих педагогов в этом направлении оказывается крайне важным для развития региональной системы управления добровольчеством.

4. При обучении студентов организации добровольческой деятельности с подростками с делинквентным поведением необходимо учитывать, что такое обучение должно осуществляться в тесной связи с педагогиче-

ским коллективом специального учебно-воспитательного учреждения, носить практико-ориентированный характер, предусматривать последовательность следующих этапов:

- информационного, направленного на изучение основ добровольческой деятельности, специфики работы в учебно-воспитательном учреждении, особенностей личности и поведения подростков делинквентного поведения;

- технологического, предусматривающего установление контактов между студентами и подростками с делинквентным поведением для поиска вариантов совместных добровольческих акций;

- проектного, нацеленного на реализацию совместного добровольческого проекта с последующей рефлексией для усиления мотивации студентов и подростков с делинквентным поведением к участию в социально полезной деятельности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азарова Е. С. Психологические детерминанты и эффекты добровольческой деятельности : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Хабаровск, 2008.
2. Внеурочная деятельность обучающихся в условиях реализации ФГОС общего образования : мат-лы II Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. А. В. Кислякова, А. В. Щербакова. Челябинск : ЧИППКРО, 2014.
3. Галагузова Ю. Н., Дорохова Т. С. Профессиональная подготовка педагогов в контексте аксиологического подхода // Педагогическое образование и наука. 2013. № 6. С. 129-134.
4. Галагузова М. А., Галагузова Ю. Н. Интегративно-дифференцированная профессиональная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект : монография М. : ВЛАДОС, 2010.
5. Змановская Е. В. Девиантология (Психология отклоняющегося поведения) : учеб. пособие для студ. вузов. М. : Академия, 2004.
6. Козодаева Л. Ф. Добровольческая деятельность как основа воспитания нравственных качеств студенческой молодежи // Вестник ТГУ. 2010. Вып. 11 (91). С. 121-128.
7. Методические рекомендации по развитию добровольческой (волонтерской) деятельности по развитию добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи в субъектах Российской Федерации // Департамент молодежной политики и общественных связей Министерства спорта, туризма и молодежной политики РФ.
8. Москвина Е. В. Модель социальной реабилитации подростков с девиантным поведением в учреждении закрытого типа // Образование и наука. 2014. №4. С. 132-145.
9. Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних : федер. закон от 24.06.99 № 120-ФЗ (ред. от 31.12.14). URL: [base.garant.ru/12116087](http://base.garant.ru/12116087).
10. Областная программа развития добровольчества в образовательных учреждениях Самарской области «Молодежь в действии». URL: <http://gudocsm.ru/structure/teach/volunteering.php>.
11. Тищенко Е. Я. Теория и практика социально-педагогической реабилитации осужденных: монография. Екатеринбург : Урал. ун-т, 2001.
12. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996 г. № 63-ФЗ. URL: [base.garant.ru/58056518](http://base.garant.ru/58056518).
13. Указ Президента РФ от 01.06.2012 № 761 «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW).
14. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/>.
15. Щербакова Т. В. Материалы Всероссийского семинара «Внеурочная деятельность обучающихся – условие реализации ФГОС начальной и основной школы. URL: <http://ext.spb.ru/webinars/7579-06052015--1-1-----r.html>.

#### REFERENCES

1. Azarova E. S. Psikhologicheskie determinanty i efekty dobrovol'cheskoy deyatel'nosti : avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Khabarovsk, 2008.
2. Vneurochnaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya v usloviyakh realizatsii FGOS obshchego obrazovaniya : mat-ly II Vseros. nauch.-prakt. konf. / pod red. A. V. Kislyakova, A. V. Shcherbakova. Chelyabinsk : ChIPPKRO, 2014.
3. Galaguzova Yu. N., Dorokhova T. S. Professional'naya podgotovka pedagogov v kontekste aksiologicheskogo podkhoda // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka. 2013. № 6. S. 129-134.
4. Galaguzova M. A., Galaguzova Yu. N. Integrativno-differentsirovannaya professional'naya podgotovka spetsialistov sotsial'noy sfery: nauchno-prakticheskiy aspekt : monografiya M. : VLADOS, 2010.
5. Zmanovskaya E. V. Deviantologiya (Psikhologiya otklonyayushchegosya povedeniya) : ucheb. posobie dlya stud. vuzov. M. : Akademiya, 2004.
6. Kozodaeva L. F. Dobrovol'cheskaya deyatel'nost' kak osnova vospitaniya nrvstvennykh kachestv studencheskoy molodezhi // Vestnik TGU. 2010. Vyp. 11 (91). S. 121-128.
7. Metodicheskie rekomendatsii po razvitiyu dobrovol'cheskoy (volonterskoy) deyatel'nosti po razvitiyu dobrovol'cheskoy (volonterskoy) deyatel'nosti molodezhi v sub"ektakh Rossiyskoy Federatsii // De-partament molodezhnoy politiki i obshchestvennykh svyazey Ministerstva sporta, turizma i molodezhnoy politiki RF.
8. Moskvina E. V. Model' sotsial'noy rehabilitatsii podrostkov s deviantnym povedeniem v uchrezhdenii zakrytogo tipa // Obrazovanie i nauka. 2014. №4. S. 132-145.
9. Ob osnovakh sistemy profilaktiki beznadzornosti i pravonarusheniy nesovershennoletnikh : feder. zakon ot 24.06.99 № 120-FZ (red. ot 31.12.14). URL: [base.garant.ru/12116087](http://base.garant.ru/12116087).



10. Oblastnaya programma razvitiya dobrovol'chestva v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh Samarskoy oblasti «Molodezh' v deystvii». URL: <http://gudocsm.ru/structure/teach/volunteering.php>.
11. Tishchenko E. Ya. Teoriya i praktika sotsial'no-pedagogicheskoy reabilitatsii osuzhdennykh: monografiya. Ekaterinburg : Ural. un-t, 2001.
12. Ugolovnyy kodeks Rossiyskoy Federatsii ot 13 iyunya 1996 g. № 63-FZ. URL: [base.garant.ru/58056518](http://base.garant.ru/58056518).
13. Ukaz Prezidenta RF ot 01.06.2012 № 761 «O Natsional'noy strategii deystviy v interesakh detey na 2012-2017 gg.». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW).
14. Federal'nye gosudarstvennye obrazovatel'nye standarty obshchego obrazovaniya. URL: <http://www.edu.ru/db/portal/obschee/>.
15. Shcherbakova T. V. Materialy Vserossiyskogo seminarra «Vneurochnaya deyatel'nost' obuchayushchikhsya – uslovie realizatsii FGOS nachal'noy i osnovnoy shkoly. URL: <http://ext.spb.ru/webinars/7579-06052015---l-----r.html>.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Ю. Н. Галагузова.

**Синебрюхова Вера Леонидовна,**

кандидат педагогических наук, преподаватель, кафедра теории и методики дошкольного и начального образования, Сургутский государственный педагогический университет; 628400, г. Сургут, ул. Артема, д. 9; e-mail: sinver13@mail.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УМЕНИЙ  
У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ  
НА ЗАНЯТИЯХ ПО МЕТОДИКЕ ОБУЧЕНИЯ МАТЕМАТИКЕ В ВУЗЕ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** компетентностный подход; компетенция; профессиональные умения; ориентировочная основа действия; частное действие.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассматривается опыт проведения учебных занятий по методике обучения математике в педагогическом вузе по направлению подготовки «Педагогическое образование», направленность – «Начальное образование». Целью данной статьи является представление опыта реализации концептуальной модели формирования профессиональных умений у студентов педагогических вузов, которая была разработана академиком РАО, доктором психологических наук В. С. Лазаревым и апробирована в Сургутском государственном педагогическом университете на факультете психологии и педагогики. В основу процесса формирования профессиональных умений у студентов педагогических вузов положены принципы и основополагающие положения деятельностного подхода к обучению, разработанные отечественными учеными Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном и др., что отвечает требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и Профессионального стандарта педагога. Представленный опыт подготовки будущих учителей начальных классов к профессиональной деятельности в начальных классах может быть полезен преподавателям педагогических вузов и ссузов при организации учебных занятий по дисциплинам психолого-педагогической направленности.

**Sinebryukhova Vera Leonidovna,**

Candidate of Pedagogy, Lecturer, Department of Theory and Methods of Preschool and Primary School Education, Surgut State Pedagogical University, Surgut, Russia.

**FORMATION OF PROFESSIONAL ABILITIES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS  
IN CLASSES OF METHODS OF TEACHING MATHEMATICS  
AT A HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION**

**KEYWORDS:** competence-based approach; competence; professional abilities; approximate basis of action; private action.

**ABSTRACT.** The experience of the classes in Methods of Teaching Mathematics at pedagogical higher educational institution in the specialty Pedagogical Education, Primary Education is considered in the article. The purpose of this article is the representation of experience of realization of conceptual model formation of professional abilities of students of pedagogical higher educational institutions, which has been developed by the academician of the Russian Academy of Social Studies, Doctor of Psychology V. S. Lazarev and which was approved at the Surgut State Pedagogical University at the faculty of Psychology and Pedagogy. The principles and fundamental premises of activity approach to the training, worked out by domestic scientists L. S. Vygotsky, A. N. Leontyev, S. L. Rubenstein, etc., are the basis for process of formation of professional abilities of students of pedagogical higher educational institutions that corresponds to the requirements of the federal state educational standard of the higher education and the professional standard of the teacher. The presented experience of training of future elementary school teachers for the professional activity in primary school can be useful for teachers of pedagogical higher educational institutions and secondary specialized colleges during the organization of studies in disciplines of the psychology and pedagogical orientation.

Признанной целью высшего образования является формирование у выпускников вуза таких качеств, которые бы обеспечивали им конкурентоспособность на рынках труда (трудоустраиваемость) и способность быть эффективными субъектами трудовой деятельности [5].

Сложившаяся на протяжении многих десятилетий практика обучения в педагогических вузах свидетельствует о том, что применение в образовательном процессе традиционных технологий не обеспечивает полноценного формирования у студентов про-

фессиональных компетенций, обозначенных в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования. В связи с этим возникла потребность в перестройке учебного процесса в вузе и выборе таких моделей и педагогических технологий, которые бы обеспечили формирование профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов [3].

К числу положений компетентностного подхода относятся следующие:

1) цель подготовки, которая заключается в развитии у будущих педагогов способ-

ности самостоятельно решать профессиональные проблемы на основе сформированных компетенций,

2) содержание образовательной деятельности, которая представляет собой дидактически адаптированный опыт профессиональной деятельности по решению педагогических задач будущим педагогом,

3) сущность организации образовательного процесса, которая заключается в создании условий для формирования опыта самостоятельного решения педагогических задач, составляющих сущность профессиональной деятельности будущих специалистов [1; 2].

С точки зрения деятельностного подхода, компетенция – это функциональное состояние психики, обеспечивающее человеку способность решать задачи определенного типа на уровне предъявляемых к их решению требований, это интегративное психическое образование, включающее знания, необходимые для решения задач соответствующего типа, планировать их решение, выбирать и применять адекватные средства решения, оценивать результаты действия [8; 9].

В основу процесса формирования профессиональных умений у студентов педагогических вузов положены принципы деятельностного подхода к обучению, разработанные отечественными учеными Л. С. Выготским, А. Н. Леонтьевым, С. Л. Рубинштейном [4; 5; 9] и др., что отвечает требованиям федерального государственного образовательного стандарта высшего образования и профессионального стандарта педагога [13].

В исследованиях В. С. Лазарева, Н. В. Конопкиной отмечается, что сформировать компетенцию – значит сформировать соответствующую функциональную систему психики как целостное, интегративное образование, которое позволит решать определенные типы задач [6; 8; 9].

С целью формирования профессиональных компетенций у будущих учителей начальных классов в процессе обучения в вузе была использована концептуальная модель, разработанная В. С. Лазаревым [7].

По утверждению автора, единственным способом научить будущих профессионалов строить ориентировочную основу действия является включение их в процесс построения действий. При этом построить ориентировочную основу действия – значит следующее:

- определить требования к результату, критерии и способы оценки их выполнения;
- разработать план выполнения действия;

- определить условия, необходимые для выполнения действия [4; 5; 10; 11].

Под руководством В. С. Лазарева была апробирована схема формирования ориентировочной основы частного действия [7]. Рассмотрим ее реализацию на примере учебной дисциплины «Методика обучения математике», которая осваивается в рамках учебного плана для направления подготовки 44.03.01. «Педагогическое образование», направленность – «Начальное образование». Так, при проведении занятия на тему «Концептуальные и методические основы авторских программ по математике для начальной школы» преподаватель *на первом этапе формулирует учебную задачу*. В данном случае такой задачей будет выступать формирование у студентов профессионального умения анализировать образовательные программы на примере авторских программ по математике для начальных классов [12; 14].

*На втором этапе необходимо ввести студентов в практическую ситуацию*. В связи с этим предлагается учебно-практическая задача, имеющая профессиональную составляющую. В контексте темы учебного занятия студентам была предложена следующая профессионально ориентированная учебно-практическая задача: «В условиях реализации федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования ведущими специалистами в области математического образования в начальных классах были разработаны новые программы по математике. Перед учителями начальных классов поставлена задача – выбрать одну из предложенных образовательных программ для реализации в учебном процессе. Как должны поступить учителя? Каким должен быть результат решения этой задачи?». Уже на этом этапе студенты получают задание определить образ результата, т. е. ответить на такие вопросы: каким должен быть результат решения данной практической задачи и как будет оцениваться полученный студентами результат?

Поэтому студенты *на третьем этапе* не приступают к непосредственному решению учебно-практической задачи, а определяют образ результата ее решения и критерии оценки полученного результата. Фактически работа на данном этапе предусматривает в первую очередь выполнение завершающего действия. Однако именно такое построение учебного занятия дает возможность поставить студентов в ситуацию четкого понимания, какого результата они должны достичь и как его оценить. Оптимальной формой работы на данном этапе является групповая работа с точным указа-

нием времени совместной деятельности. В контексте темы учебного занятия «Концептуальные и методические основы авторских программ по математике для начальной школы» студенты приходят к выводу, что результатом должно стать описание авторской программы по математике.

Для оценки полученного результата следует использовать следующие критерии:

- понятность,
- точность,
- дискретность,
- конечность,
- массовость (универсальность).

Данные критерии позволяют указать, что полученное описание понятно, однозначно (не имеет других вариантов), имеет определенную последовательность шагов, конечно и универсально для образовательных программ. Другими словами, на данном этапе работы студенты (в ходе совместного обсуждения с преподавателем результатов групповой работы) приходят к выводу, что необходимо определить обобщенный способ анализа образовательных программ (в частном случае по математике для начальных классов) и дать оценку этому способу согласно выделенным критериям. Важно отметить еще один момент: каждая группа представляет свой вариант, который обязательно обсуждается. По итогам данной работы и определяется перечень критериев.

*Четвертый этап* учебного занятия посвящен разработке обобщенного способа действия, согласно которому будет осуществляться анализ образовательных программ по математике разных авторов. Эта работа выполняется фронтально и сопровождается вопросами преподавателя: какой первый шаг нужно сделать для изучения авторских образовательных программ по математике для начальных классов, что мы должны будем сделать после того, как сделаем предыдущий шаг?

Для составления плана действия студентам предлагается заполнить таблицу (табл. 1).

Таблица 1

**План действия для анализа авторских образовательных программ по математике для начальной школы**

Действия (последовательность по шагам: 1, 2, 3...), которые приведут к созданию характеристики образовательной программы	Как это сделать?

В ходе планирования дальнейших действий рассматриваются все варианты, которые предлагаются студентами. Важно обсудить все варианты с точки зрения их соот-

ветствия образу результата и выработать единый план совместной деятельности.

*На пятом этапе* учебного занятия по методике обучения математике студентам предлагается выполнить учебно-практическую задачу профессиональной направленности, предложенную на этапе введения в познавательную ситуацию (см. второй этап). Для этого студентам нужно объединиться в рабочие группы и заполнить таблицу, форма которой определяется преподавателем. В таблице выделены такие разделы – свойства программы по математике и обоснование необходимости этих требований (табл. 2).

Таблица 2

**Характеристика авторской образовательной программы по математике для начальных классов**

Свойства авторской образовательной программы по математике	Обоснование необходимости требования: что будет, если образовательная программа по математике не будет иметь этих свойств?

Групповая работа дозируется по времени. По истечении обозначенного времени группам предлагается представить полученный в совместной деятельности результат. Важной на данном этапе является серия вопросов, которые на первых занятиях даются преподавателем; когда студенты освоят данную технологию определения ориентировочной основы действия, то задавать вопросы могут сами студенты. К обязательным вопросам на данном этапе относятся следующие: каким требованиям должен удовлетворять результат решения задачи, чтобы его можно было признать хорошим, почему данное требование было выдвинуто, как вы считаете, что может произойти, если данное требование не будет выдвинуто, почему выдвигается именно это требование?

На данном этапе групповой работы студентам предлагаются рабочие материалы, в нашем случае такими являются пояснительные записки авторских программ по математике разных авторов (Н. Б. Истоминой, В. Н. Рудницкой, Л. Г. Петерсон, М. И. Моро и др.), методические материалы по данному предмету, статьи об авторских программах по математике и др.

*На шестом этапе* учебного занятия каждая рабочая группа представляет результаты решения познавательной задачи, предложенной на этапе мотивации к деятельности. В процессе выступления одной из групп другие готовятся к обсуждению и оценке представленного результата. Обязательным требованием на данном этапе является осуществление оценки с учетом вы-

работанных в совместной деятельности критериев (см. третий этап). Важно понимать, что особую ценность при выполнении такого рода заданий представляет формирование у студентов умений строго следовать заданным критериям и давать относительно объективную оценку полученному результату. В ходе обсуждения представленного способа анализа авторских образовательных программ по математике акцентируется внимание на таких моментах, как полное или частичное отсутствие некоторых его положений. Разного рода недостатки представляют особую значимость для преподавателя и студентов – появляется дополнительная возможность обсудить каждую деталь плана и условия его осуществления. На этом этапе важно создать доброжелательную обстановку и нацелить студентов на совместную продуктивную деятельность, результатом которой становится обобщенный способ анализа авторских образовательных программ, выработанный для практического использования в профессиональной деятельности.

*Шестой этап* предполагает доведение до студентов культуросообразного способа, который может быть представлен преподавателем или извлечен из достоверного источника (нормативный документ, научная теория, теоретические положения и т. д.). Если такого способа не существует, то возможно договориться о едином способе, который и будет использован при решении познавательной учебно-практической задачи.

В нашем случае итоговым продуктом стали следующие позиции анализа авторских образовательных программ по математике:

- определение целей и задач обучения математике согласно авторской программе;
- определение места учебного предмета в базисном учебном плане;
- выявление концептуальных и методических основ авторской программы по математике;
- определение структуры авторской программы по математике;
- выявление разделов и их содержания, видов деятельности учащихся при изучении математики;
- определение планируемых результатов по предмету (предметные, метапредметные, личностные);
- характеристика состава УМК по предмету (учебник, рабочая тетрадь, задания для самостоятельных работ и т. д.).

На данном этапе важно показать студентам значимость каждого из представленных шагов способа и позволить увидеть допущенные ошибки или неточности, попытаться выявить причины допущенных

ошибок. Еще одним важным аспектом на данном этапе является предположение об изменении некоторых условий или их полном отсутствии. Таким образом, у студентов появляется возможность предвидеть возможные последствия невыполнения выделенных ранее условий.

После того как выявлен обобщенный способ решения познавательной задачи конкретного вида, на *седьмом этапе* студентам предлагается осуществить все шаги для достижения результата и проверить состоятельность данного способа относительно конкретной учебно-практической задачи, представленной в самом начале учебного занятия.

Результатом деятельности студентов на данном этапе становятся описательные характеристики образовательных программ по математике авторов Н. Б. Истоминой, В. Н. Рудницкой, Л. Г. Петерсон, М. И. Моро и др., которые обсуждаются и конкретизируются в ходе коллективного обсуждения.

После получения продукта коллективной деятельности на *восьмом этапе* студентам может быть предложено задание определить условия для выполнения предложенного действия. Руководствуясь концептуальной моделью формирования профессиональных умений у студентов педагогических вузов, можно отметить, что такими условиями могут быть качества педагога, осуществляющего действия, материально-техническое, организационное и информационное обеспечение процесса и др.

На *девятом этапе* целесообразно предложить студентам изменить или исключить ряд условий. Особую ценность в данном случае будут представлять суждения студентов относительно того, как изменится при этом ранее разработанный план действий. Такая деятельность позволит студентам прийти к тому, что ранее запланированные действия непосредственно зависят от ряда условий и могут привести к изменению образа результата.

Заключительный, *десятый, этап* направлен на соотнесение учебной задачи, способа и результата действия. Другими словами, осуществляется рефлексия способа выполнения действия. Ценными становятся и выводы, которые будут сделаны студентами на заключительном этапе, и все те действия, которые были выполнены студентами в процессе решения познавательной учебно-практической задачи, имеющей профессиональную направленность. Именно такое построение учебного занятия обеспечит полноценное формирование у будущего специалиста профессиональных умений, необходимых для профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Итак, на основе представленного опыта формирования профессиональных умений у студентов на учебных занятиях по методике обучения математике можно сделать вывод о том, что преобладание лекционных форм обучения не может обеспечить обучающимся педагогических вузов полноценного овладения сформулированными в федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования професси-

ональными компетенциями. Успеха в решении данной проблемы можно достичь в том случае, если будущие специалисты на учебных занятиях будут включены в деятельность, направленную на формирование у них прежде всего умения строить ориентировочную основу действия как основу формирования способности быть субъектом своего профессионального саморазвития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Абрамовских Н. В. Методологические подходы к разработке системы профессионального педагогического образования // Вестник Сургутского гос. пед. ун-та. 2014. №1 (28). С. 18-22.
2. Абрамовских Н. В. Содержательные аспекты профессиональной подготовки будущих педагогов // Мир науки, культуры, образования. 2013. №5(42). С. 169-171.
3. Верченко И. А. Гринева К. Ю. Опыт проектирования учебной дисциплины «Психология» в деятельностной парадигме по направлению подготовки «Педагогическое образование» в соответствии с профессиональным стандартом педагога // Перспективы науки. 2015. №11. С. 9-12.
4. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследования мышления в советской психологии. М., 1966. С. 236-277.
5. Давыдов В. В., Андронов В. П. Психологические условия происхождения идеальных действий // Вопросы психологии. 1979. № 5. С. 40-54.
6. Коноплина Н. В., Лазарев В. С. Развитие педагогического вуза: методология, теория, опыт : монография. Екатеринбург : Гуманитарный ун-т, 2010.
7. Лазарев В. С. Концептуальная модель формирования профессиональных умений у студентов // Вестник СурГПУ. 2011. №2. С. 5-13.
8. Лазарев В. С. О деятельностном подходе к проектированию целей образования // Известия Российской Академии Образования. 2011. №2. С. 15-24.
9. Лазарев В. С. и др. Принципы и процедуры определения требований к результатам инновационного образования на основе компетентностного подхода. Ч. 2 // Отчет о выполнении работ по проекту «Аналитическое исследование российского и зарубежного опыта реализации инновационных подходов в образовании». М. : РАО, 2006.
10. Лазарев В. С. Понятия умственного действия и его формирования в теориях П. Я. Гальперина и В. В. Давыдова // Вопросы психологии. 2010. № 4. С. 119-128.
11. Лазарев В. С. Становление и развитие учебной деятельности в развивающем обучении // Развивающее образование: Нерешенные проблемы развивающего образования. М., 2003.
12. Примерная основная образовательная программа образовательного учреждения. Начальная школа / сост. Е. С. Савинов. М. : Просвещение, 2011.
13. Профессиональный стандарт. Педагог (педагогическая деятельность в до- школьном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель). Утв. приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 окт. 2013 г. № 544н.
14. Толмачева В. В. Методологические подходы к проектированию процесса формирования социально-экологической готовности будущих педагогов ДОО // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 126-129.
15. Федеральный государственный стандарт начального общего образования: текст с изм. и доп. на 2011 г. / М-во образования и науки РФ. М. : Просвещение, 2011.

#### REFERENCES

1. Abramovskikh N. V. Metodologicheskie podkhody k razrabotke sistemy professional'nogo pedagogicheskogo obrazovaniya // Vestnik Surgut'skogo gos. ped. un-ta. 2014. №1 (28). S. 18-22.
2. Abramovskikh N. V. Soderzhatel'nye aspekty professional'noy podgotovki budushchikh pedagogov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2013. №5(42). S. 169-171.
3. Verchenko I. A. Grineva K. Yu. Opyt proektirovaniya uchebnoy distsipliny «Psikhologiya» v deyatel'nostnoy paradigme po napravleniyu podgotovki «Pedagogicheskoe obrazovanie» v sootvetstvii s professional'nym standartom pedagoga // Perspektivy nauki. 2015. №11. S. 9-12.
4. Gal'perin P. Ya. Psikhologiya myshleniya i uchenie o poetapnom formirovanii umstvennykh deystviy // Issledovaniya myshleniya v sovetskoj psikhologii. M., 1966. S. 236-277.
5. Davydov V. V., Andronov V. P. Psikhologicheskie usloviya proiskhozhdeniya ideal'nykh deystviy // Voprosy psikhologii. 1979. № 5. S. 40-54.
6. Konoplina N. V., Lazarev V. S. Razvitie pedagogicheskogo vuza: metodologiya, teoriya, opyt : monografiya. Ekaterinburg : Gumanitarnyy un-t, 2010.
7. Lazarev V. S. Kontseptual'naya model' formirovaniya professional'nykh umeniy u studentov // Vestnik SurGPU. 2011. №2. S. 5-13.
8. Lazarev V. S. O deyatel'nostnom podkhode k proektirovaniyu tseley obrazovaniya // Izvestiya Rossiyskoy Akademii Obrazovaniya. 2011. №2. S. 15-24.
9. Lazarev V. S. i dr. Printsipy i protsedury opredeleniya trebovaniy k rezul'tatam innovatsionnogo obrazovaniya na osnove kompetentnostnogo podkhoda. Ch. 2 // Otchet o vypolnenii rabot po proektu «Analiticheskoe issledovanie rossiyskogo i zarubezhnogo opyta realizatsii innovatsionnykh podkhodov v obrazovanii». M. : RAO, 2006.

10. Lazarev V. S. Ponyatiya umstvennogo deystviya i ego formirovaniya v teoriyakh P. Ya. Gal'perina i V. V. Davydova // Voprosy psikhologii. 2010. № 4. S. 119-128.
11. Lazarev V. S. Stanovlenie i razvitie uchebnoy deyatel'nosti v razvivayushchem obuchenii // Razvivayushchee obrazovanie: Nereshennye problemy razvivayushchego obrazovaniya. M., 2003.
12. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. Nachal'naya shkola / sost. E. S. Savinov. M. : Prosveshchenie, 2011.
13. Professional'nyy standart. Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v do- shkol'nom, nachal'nom obshchem, osnovnom obshchem, srednem obshchem obrazovanii) (vospitatel', uchitel'). Utv. prikazom Ministerstva truda i sotsial'noy zashchity RF ot 18 okt. 2013 g. № 544n.
14. Tolmacheva V. V. Metodologicheskie podkhody k proektirovaniyu protsessa formirovaniya sotsial'no-ekologicheskoy gotovnosti budushchikh pedagogov DOO // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. № 12. S. 126-129.
15. Federal'nyy gosudarstvennyy standart nachal'nogo obshchego obrazovaniya: tekst s izm. i dop. na 2011 g. / M-vo obrazovaniya i nauki RF. M. : Prosveshchenie, 2011.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Е. А. Казаева.

УДК 371.31  
ББК 4420.259

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.01

## **Ахмерова Нурия Минияровна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра технологии и социальной работы, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: kafedrasr@uspu.ru

## **Маджуга Анатолий Геннадьевич,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»; 453100, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, д. 49; e-mail: Mag-d@rambler.ru

## **Уварова Людмила Николаевна,**

кандидат психологических наук, доцент, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»; 453100, Республика Башкортостан, г. Стерлитамак, пр-т Ленина, д. 49; e-mail: lnuvarova@gmail.ru

### **ГЕНЕЗИС ПРОБЛЕМЫ ТВОРЧЕСКОГО САМОРАЗВИТИЯ ШКОЛЬНИКОВ В КОНТЕКСТЕ ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** творческое саморазвитие; личностно ориентированное образование; фасилитация; фасилитация учения; самоактуализация; педагогика сотрудничества; человекоцентрированный подход; мотивация творчества; самотворчество.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассмотрены вопросы развития и саморазвития личности в различные исторические периоды. Особое внимание уделено раскрытию сущности понятия «творческое саморазвитие» с позиций личностно ориентированной образовательной парадигмы. При выявлении сущности механизмов творческого саморазвития личности авторы обращаются к концепции самоактуализации и самореализации, разрабатываемой в трудах А. Маслоу, К. Роджерса. Авторы анализируют базовые установки учителя-фасилитатора, рассматривают особенности реализации фасилитационной модели обучения, теоретические предпосылки возникновения и развития педагогики сотрудничества в системе отечественного образования. В рамках человекоцентрированного подхода показана роль учителя как фасилитатора учения, человека, создающего благоприятные условия для самостоятельного и осмысленного учения, активизирующего и стимулирующего любознательность и познавательные мотивы учащихся, их групповую учебную работу, поддерживающего проявления в ней тенденций к сотрудничеству. В исследовании акцентируется внимание на том, что для активизации творческого саморазвития личности учащегося в условиях личностно ориентированного обучения необходимо осуществлять фасилитационное взаимодействие педагога и учащегося как равноправных участников образовательного процесса, где превалирует субъект-субъектный характер межличностных отношений.

## **Akhmerova Nuriya Miniyarovna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Technology and Social Work, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Madzhuga Anatoly Gennadievich,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia.

## **Uvarova Lyudmila Nikolayevna,**

Candidate of Psychology, Associate Professor, Department of Psychological and Pedagogical Education, Sterlitamak branch of Bashkir State University, Sterlitamak, Russia.

### **THE CHALLENGES OF CREATIVE SELF-DEVELOPMENT OF STUDENTS IN PERSON-CENTERED LEARNING**

**KEYWORDS:** creative self-development; personality-oriented education; facilitation; facilitation of learning; self-actualization; cooperation pedagogy; person-centered approach; motivation; creativity; self-creation.

**ABSTRACT.** The article discusses the questions of development and self-development of a person in different historical periods. Special attention is paid to the essence of the concept «creative self-development» from the standpoint of the personality-oriented educational paradigm. In identifying the essence of the mechanisms of creative self-development of personality, the authors refer to the concept of self-actualization and self-realization developed in the works of A. Maslow and K. Rogers. The authors analyze the basic aims of the teacher-facilitator, consider the features of implementation of facilitation of the learning model, the theoretical backgrounds of the emergence and development of the pedagogy of cooperation in the system of national education. Within the person-centered approach the role of the teacher is that of a facilitator of the teaching process, the person who creates favourable conditions for independent and meaningful exercises, activating and stimulating curiosity and cognitive motives of students, their group training activities that support the manifestation of tendencies to cooperate. The study focuses on the fact that in order to enhance creative self-development of personality of a student in terms of student-centered learning, it is necessary to implement a facilitative interaction of the teacher and learner as equal participants in the educational process, where prevails subject-subject nature of interpersonal relations.



Вопросы развития и саморазвития личности на протяжении многих веков были в центре внимания наук о человеке. В философии саморазвитие рассматривается как та часть самодвижения сложных систем (в частности, личностной структуры), которая выходит за рамки самопроизвольного, спонтанного изменения и знаменует переход на более высокую ступень ее организации. Работы Аристотеля, Платона, А. Шопенгауэра, И. Канта, Н. А. Бердяева, В. С. Соловьева, М. М. Бахтина свидетельствуют о глубоком интересе философов разных исторических периодов к проблеме творческого саморазвития личности.

Существенный вклад в концепцию творческого саморазвития человека внесла начиная с эпохи Просвещения педагогическая наука и практика: Ж. Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Я. Корчак, М. Монтессори, Р. Штайнер, Л. Н. Толстой, К. Д. Ушинский, С. И. Гессен, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др. Развитие гуманистической психологии на Западе во второй половине XX столетия дало мощный импульс новым исследованиям в области саморазвития и близких к ней концепций самоактуализации и самореализации, разрабатываемых в трудах А. Маслоу, К. Роджерса, Н. Роджерс [5; 9; 10; 11].

На данный момент в психологической науке сложились три направления исследований проблемы саморазвития: функциональное, рассматривающее человека как глубоко функциональное существо во всех сферах его жизнедеятельности (Б. Г. Ананьев, Л. И. Анцыферова, В. Г. Асеев, Л. И. Божович, М. И. Лисина, В. Н. Мясищев, В. А. Петровский, Д. Н. Узнадзе), субъектно-целевое, делающее акцент на ценностно-смысловых характеристиках личности, ставя ее в центр культурных идеалов (А. Г. Асмолов, Д. А. Леонтьев, Р. М. Грановская, Ю. С. Крижанская, В. М. Розин, Б. А. Сосновский, В. В. Столин), системологическое, объединяющее два предыдущих подхода на основе принципа системной детерминации любого явления (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, К. А. Абульханова-Славская, Т. И. Армеева, А. А. Бодалев).

В концепции С. Л. Рубинштейна проблема саморазвития есть прежде всего проблема определения своего способа жизни. По мнению К. А. Абульхановой-Славской, центральным моментом личностного саморазвития является самодетерминация, собственная активность, осознанное стремление занять определенную позицию, которая формируется внутри координат системы отношений.

В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев одними из первых в отечественной психологии дали определение понятия «саморазвитие» и обосновали его отличительные признаки: саморазвитие – это фундаментальная способность человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [13]. Е. В. Бондаревская определяет саморазвитие как процесс и результат сознательного выбора личностью ценностей, целей, обретения личностных смыслов жизнедеятельности, способ свободного волеизъявления в проблемных ситуациях, результатом которого становится самореализация.

В структуре личностного саморазвития А. В. Мудрик выявляет регулятивные характеристики, рассматриваемые как механизм двуединого процесса: идентификация (уподобление, усвоение накопленного человечеством опыта) и персонификация (обособление, формирование у индивида неповторимых, только ему присущих свойств), – которые проявляются на поведенческом уровне.

Анализ исследований В. И. Андреева, Т. А. Барышевой, Д. Н. Васильевой, М. Р. Гинзбурга позволяет сделать вывод о том, что творческое саморазвитие личности – динамичный процесс перехода человека от менее сложных и упорядоченных форм деятельности и поведения к более сложным, главными признаками которого являются продуктивность (творчество), проявление процессов «самости», постоянное движение.

Таким образом, саморазвитие осуществляется в рамках жизнедеятельности человека, в процессе проявления его активности, определяемой способностью осуществлять выбор на основе познания себя.

Создание условий для творческого саморазвития – одно из самых важных направлений работы педагогов по формированию личности ребенка в условиях реализации ФГОС нового поколения.

В последние десятилетия с идеями творческого саморазвития у нас в стране связано развитие личностно ориентированной парадигмы образования, представляющей собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики в образовательном процессе. Своеобразие личностно ориентированного подхода заключается в постановке в центр внимания уникальной целостной личности, стремящейся к максимальной реализации своих возможностей, открытой для восприятия нового опыта, способной на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуа-

циях. Как отмечает Г. К. Селевко, технологии личностно ориентированного образования осуществляют поиск и апробацию методов и средств обучения и воспитания, соответствующих индивидуальным особенностям каждого ребенка, создавая условия для творчества и самоактуализации личности, культивируя атмосферу любви, заботы и сотрудничества [10].

У истоков личностно ориентированного образования стоят психологи гуманистического направления: А. Маслоу, К. Роджерс, Э. Берн, В. Сатир и др. К. Роджерс – один из немногих классиков, который перенес свои идеи в школу. Он является основателем клиент-центрированной психологии, исследовал принципы человекоцентрированного обучения, которое потом приобрело название личностно ориентированного, гуманистического, рефлексивного. К. Роджерс обозначил основную идею этой парадигмы как человекоцентрированный подход [9]. В отечественной науке этой парадигмы придерживается А. Б. Орлов [7].

Человекоцентрированный подход выражается в глобальной доверии человеку, постулирует существующую в каждом человеке актуализирующую тенденцию расти, развиваться, реализовывать весь свой потенциал. Ключевой идеей этого подхода является то, что человек в самом себе может найти огромные ресурсы для самопознания, изменения Я-концепции, целенаправленного поведения, а доступ к этим ресурсам возможен лишь при соблюдении трех условий, которые способствуют созданию определенного фасилитационного психологического климата. Этими тремя условиями, по мнению автора, являются, во-первых, подлинность, искренность, или конгруэнтность, во-вторых, безусловное позитивное отношение, в третьих, эмпатическое понимание.

Учитель в педагогическом процессе, по представлению К. Роджерса, из традиционного наставника превращается в своеобразного фасилитатора, помогающего ребенку не столько освоить знания, сколько сформировать у него направленность на изучение собственных мотивов, формулирование собственных целей.

К. Роджерс подчеркивает, что в современном мире, характеризующемся постоянными изменениями, необходимо перенести акцент в процессе обучения с преподавания на учение, организовать преподавание не как трансляцию информации, а как фасилитацию осмысленного учения. Данное изменение в обучении К. Роджерс рассматривает как проявление нового мышления, как подлинную реформу образования.

К. Роджерс анализирует три основные установки учителя-фасилитатора. Первая

из них, описываемая терминами «истинность» и «открытость», предполагает открытость учителя своим собственным мыслям и переживаниям, способность открыто выражать и транслировать их в межличностном общении с учащимися. Эта установка рассматривается как альтернатива столь типичной для традиционного учителя установке на сугубо ролевое поведение. Вторая установка учителя-фасилитатора, описываемая терминами «принятие», «доверие», представляет собой внутреннюю уверенность учителя в возможностях и способностях каждого учащегося. Во многом (но не во всем) эта установка совпадает с тем, что в отечественной психологической и педагогической науке принято называть педагогическим оптимизмом, опорой на положительные качества воспитанника. Третья установка, описываемая термином «эмпатическое понимание», – это видение учителем внутреннего мира и поведения каждого учащегося с его внутренней позиции, как бы его глазами. К. Роджерс пишет, что учитель-фасилитатор, общаясь со своими учащимися, умеет посмотреть глазами детей на все вокруг, в том числе на себя [10]. Эта установка альтернативна типичному для традиционного учителя «оценочному пониманию», пониманию через оценку, посредством приписывания учащимся фиксированных оценочных клише или ярлыков.

Таким образом, учитель, понимающий и принимающий внутренний мир своих учащихся в безоценочной манере, ведущий себя естественно и в соответствии со своими внутренними переживаниями и, наконец, доброжелательно относящийся к учащимся, создает тем самым необходимые условия для обеспечения и поддержки (фасилитации) осмысленного учения и личностного развития в целом. К. Роджерс отмечает, что на основе этих установок каждый учитель-фасилитатор вырабатывает свой собственный инструментальный обучения.

Опыт учителей, работающих в русле идей гуманистической психологии, предполагает самостоятельность и ответственную свободу учащихся при составлении учебной программы, постановке учебных целей, оценивании результатов учебной работы. При этом учитель выступает не как руководитель, а как фасилитатор учения – человек, создающий благоприятные условия для самостоятельного осмысленного учения, активизирующий и стимулирующий любознательность и познавательные мотивы учащихся, их групповую учебную работу, поддерживающий проявления в ней тенденций к сотрудничеству, предоставляющий учащимся разнообразный учебный материал.

Конец 80-х гг. XX в. ознаменовал серьезный перелом в российской школе, и к настоящему времени сформировалась значительная образовательная практика, развивающаяся в духе педагогики сотрудничества. Одним из ее истоков послужила общая либеральная атмосфера переломных лет конца перестройки в СССР.

Первый российский Закон «Об образовании» (1992 г.) юридически определил ряд принципиальных для школы положений, по сути отвечающих ценностям свободного образования: приоритет личности обучающегося, автономия образовательного учреждения, многообразие и плюрализм в образовании, определенные правовые гарантии свободы учительского труда и т. п.

Педагогика сотрудничества сегодня представлена такими именами и школами, как лично ориентированное обучение И. С. Якиманской, система преподавания литературы Е. Н. Ильина, гуманно-личностная технология Ш. А. Амонашвили, технология саморазвивающего обучения Г. К. Селевко, школа творчества И. П. Волкова, школа М. П. Щетинина, Монтессори-школа, идеи вальдорфской школы в России, идея самооценности детства Я. Корчака, идеи творческого саморазвития личности В. И. Андреева.

В основе стратегии сотрудничества лежат идеи стимулирования и направления педагогом познавательных интересов учащихся.

Название технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции отечественной школы (С. Т. Шацкий, А. С. Марченко, А. В. Сухомлинский), достижения русской (К. Д. Ушинский, Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Ш. А. Амонашвили) и зарубежной (Ж. Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс и др.) психологической и педагогической науки и практики.

Идеи педагогики сотрудничества вошли почти во все современные педагогические технологии, составили основу «Концепции среднего образования РФ», «Национальной доктрины развития образования в РФ на период до 2025 г.», поэтому педагогике сотрудничества специалисты предлагают рассматривать как особого типа «проникающую» технологию, являющуюся воплощением нового педагогического мышления и источником прогрессивных педагогических идей [4]. Значение этой формы организации обучения столь велико, что сегодня существует тенденция рассматривать весь педагогический процесс как педагогику сотрудничества.

Важнейшей составляющей педагогики сотрудничества, отличающей ее от тради-

ционного обучения, являются отношения «учитель – ученик», которые реализуются на принципиально иной основе: взамен субъект-объектным отношениям предполагаются субъект-субъектные отношения равноправных партнеров совместной деятельности. Отношения сотрудничества устанавливаются не только между учителем и учеником, но и между самими школьниками, между учителями и администрацией, между школой в целом и окружающей социальной средой. Кроме того, говоря о сотрудничестве субъектов образовательного процесса, педагоги-исследователи имеют в виду встречу ребенка с самим собой, в процессе которой происходит самопознание и развитие самости ребенка, поиск и определение границ собственного «Я». Вероятно, выделение данного вида сотрудничества с самим собой справедливо и в отношении учителя. Подтверждением тому могут быть слова, принадлежащие китайскому философу Конфуцию: «Учитель и ученик растут вместе» [2].

В мировой практике неоднократно предпринимались попытки реализовать идеи педагогики сотрудничества, основанные на принятии безусловной ценности уникальной личности ученика. При всем различии технологий, построенных на основе этой концепции, их объединяет стремление воспитать свободную личность, сделать ученика центром внимания учителя в ходе педагогического процесса, предоставить ученику возможность активной познавательной деятельности и самостоятельности. Практика показывает, что внедрение в педагогический процесс школы любой программы саморазвития способствует созданию условий для развития у учащихся целенаправленной деятельности самопознания, склонности к совершенствованию, создает зону ближайшего развития стремлению школьников к саморазвитию. По мнению Г. А. Цукерман, «переход от установки на развитие детей к педагогической ценности саморазвития ребенка и педагога – вот формула новой, зарождающейся сегодня педагогики» [15, с. 13].

Следует отметить, что термин «саморазвитие» в научной литературе употребляется наряду с терминами «самовоспитание», «самосовершенствование», «самоактуализация» и даже «самореализация». Саморазвитие определяется в философском словаре как процесс обогащения деятельных способностей и иных личностных качеств человека в ходе различных видов целесообразной деятельности [14].

Е. П. Ильин использует понятие «самосовершенствование», считая этот психологический феномен важнейшим путем фор-

мирования себя как личности, развития своих способностей, приобретения знаний и умений. Исследователь выделяет три обстоятельства, наличие каждого из которых необходимо для формирования мотивации к самосовершенствованию: а) наличие у человека потребности в самоуважении и в одобрении другими, в социальном престиже; б) рассогласование в образах своего «Я идеальное» и «Я реальное»; в) возникающие на этой основе самооценка и самоотношение [3].

По мнению авторов «Психологии саморазвития» Г. А. Цукерман и Б. М. Мастерова, саморазвитие представляет собой творчество, обращенное на свою личность – «самотворчество» [16]. Главными задачами взрослого создателя этой программы считают обучение школьников умению спрашивать, ставить проблему, формулировать альтернативные гипотезы, искать экспериментальные способы их проверки, собирать недостающую информацию. В понимании О. В. Хухлаевой саморазвитие является формой развития, двигателем которого выступает сам субъект, и «главная особенность саморазвития состоит в том, что необходимые изменения личности наступают по ее собственной воле, личность ответственна за свое развитие» [15]. В представлении П. П. Горностая источником саморазвития является потребность человека в самореализации, и саморазвитием можно называть не всякое развитие личности, а лишь то, которое предполагает высокую активность субъекта. По мнению данного автора, отличительной чертой саморазвития является то, что оно как процесс может и должно протекать в творческой деятельности [1]. П. А. Оржековский, характеризуя формируемый в процессе учебы опыт научного творчества учащихся, выделяет как компоненты, характерные для всех видов творчества, так и специфические, связанные с той наукой, в рамках которой он формируется. К компонентам, общим для всех видов творчества, он относит способность творчески мыслить, выявлять проблемы и сотрудничать. Специфическими для той или иной науки П. А. Оржековский считает мотивацию творчества, опыт использования различных знаний, решенные учеником учебные творческие задачи, опыт технического творчества [6].

С точки зрения исследователя, мотивация творчества относится к самым важным

компонентам опыта творческой деятельности. Автор полагает, что от сформированности мотивов зависит, пожелает ли учащийся решать творческие задачи или нет, предложит ли оригинальное решение. Специфическими чертами творческого мышления П. А. Оржековский называет высокую рефлексивность, которая может быть направлена на содержание своих действий, на себя или на своих товарищей, а также на группу в целом и на межгрупповое взаимодействие; способность к поиску решения в условиях неопределенности и способность к преодолению интеллектуальных трудностей. Следует отметить, что рефлексия рассматривается психологами как наиболее важный механизм творчества, обеспечивающий выработку оригинального решения.

Способность к выявлению проблем обусловлена обостренным чувством противоречия между сложившимися представлениями о каком-то явлении, предмете и имеющимися фактами, а также между свойствами предметов и возможностями их использования. От того, насколько учащиеся способны увидеть проблему и уяснить ее сущность, зависит успех ее решения.

Способность к сотрудничеству П. А. Оржековский связывает с умением сформулировать свою мысль, вникнуть в суть предложения товарища, аргументированно критиковать свои и чужие идеи для поиска решения, для лучшего понимания этих идей.

Резюмируя точки зрения отечественных и зарубежных исследователей, необходимо отметить, что саморазвитие личности происходит в рамках индивидуального жизненного пути, единицами которого являются события – события среды, события поведения человека в окружающей среде и события внутренней жизни. Для активизации творческого саморазвития личности учащихся в условиях личностно ориентированного обучения необходимо осуществлять фасилитационное взаимодействие педагога и учащегося как равноправных участников образовательного процесса. При этом саморазвитие выступает как сложный, многомерный вид творческой деятельности субъект-субъектной ориентации, направленной на самоактуализацию, самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование и творческую самореализацию личности.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Горностай П. П. Готовность личности к саморазвитию как психологическая проблема // Проблема саморазвития личности: методология и практика : сб. науч. тр. Депонировано в ИНИОН АН СССР № 42525 от 27.07.1990. С. 126-138.
2. Древнекитайская философия. М. : Политиздат, 1973.
3. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2002.

4. Концепция общего среднего образования. М. : Школа, 1988.
5. Маслоу А. Г. Дальние пределы человеческой психики. СПб. : Евразия, 1997.
6. Оржековский П. А. Формирование у учащихся опыта творческой деятельности при обучении химии. М. : ИОСО РАО, 1997.
7. Орлов А. Б. Человекоцентрированный подход в психологии, психотерапии, образовании и политике (к 100-летию со дня рождения К. Роджерса). URL: <http://www.trialog.ru/library/scipubl>.
8. Парунова Е. Ю. Анализ сформированности фасилитационной компетентности педагога профессионального обучения // Инновационные направления в педагогическом образовании : III Всерос. науч.-практ. интернет-конф. с междунар. участием. URL: <http://econf.rae.ru/article/5567>.
9. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. М. : Прогресс, 1994.
10. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. М., 2002.
11. Роджерс Н. Творчество как усиление себя // Вопросы психологии. 1990. № 1. С. 164-167.
12. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие. М. : Нар. образование, 1998.
13. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: развитие субъективной реальности в онтогенезе : учеб. пособие для вузов. М., 2000.
14. Современный философский словарь / под общ. ред. В. Е. Кемерова. М., Бишкек, Екатеринбург, 1996.
15. Хухлаева О. В. Психология саморазвития: молодость, зрелость, старость. М. : Академия, 2005.
16. Цукерман Г. А., Мастеров Б. М. Психология саморазвития. М. : Интерпракс, 1995.

#### REFERENCES

1. Gornostay P. P. Gotovnost' lichnosti k samorazvitiyu kak psikhologicheskaya problema // Problema samorazvitiya lichnosti: metodologiya i praktika : sb. nauch. tr. Deponirovano v INION AN SSSR № 42525 ot 27.07.1990. S. 126-138.
2. Drevnekitayskaya filosofiya. M. : Politizdat, 1973.
3. Il'in E. P. Motivatsiya i motivy. SPb. : Piter, 2002.
4. Kontseptsiya obshchego srednego obrazovaniya. M. : Shkola, 1988.
5. Maslou A. G. Dal'nie predely chelovecheskoy psikhiki. SPb. : Evraziya, 1997.
6. Orzhekovskiy P. A. Formirovanie u uchashchikhsya opyta tvorcheskoy deyatelnosti pri obuchenii khimii. M. : IOSO RAO, 1997.
7. Orlov A. B. Chelovekotsentrirovanny podkhod v psikhologii, psikhoterapii, obrazovanii i politike (K 100-letiyu so dnya rozhdeniya K. Rodzhersa). URL: <http://www.trialog.ru/library/scipubl>.
8. Parunova E. Yu. Analiz sformirovannosti fasilitatsionnoy kompetentnosti pedagoga professional'nogo obucheniya // Innovatsionnye napravleniya v pedagogicheskom obrazovanii : III Vseros. nauch.-prakt. internet-konf. s mezhdunar. uchastiem. URL: <http://econf.rae.ru/article/5567>.
9. Rodzhers K. Vzgl'yad na psikhoterapiyu. Stanovlenie cheloveka. M. : Progress, 1994.
10. Rodzhers K., Freyberg D. Svoboda uchit'sya. M., 2002.
11. Rodzhers N. Tvorchestvo kak usilenie sebya // Voprosy psikhologii. 1990. № 1. S. 164-167.
12. Selevko G. K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii : ucheb. posobie. M. : Nar. obrazovanie, 1998.
13. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya razvitiya cheloveka: razvitie sub"ektivnoy real'nosti v ontogeneze : ucheb. posobie dlya vuzov. M., 2000.
14. Sovremennyy filosofskiy slovar' / pod obshch. red. V. E. Kemerova. M., Bishkek, Ekaterinburg, 1996.
15. Khukhlaeva O. V. Psikhologiya samorazvitiya: molodost', zrelost', starost'. M. : Akademiya, 2005.
16. Tsukerman G. A., Masterov B. M. Psikhologiya samorazvitiya. M. : Interpraks, 1995.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. Е. Э. Кригер.

**Бачинин Игорь Владимирович,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: prosvetcentr@mail.ru

**Куприна Надежда Григорьевна,**

доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой эстетического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: nkbv@mail.ru

### ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРЕДУПРЕЖДЕНИЯ НЕГАТИВНЫХ ЗАВИСИМОСТЕЙ У ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** трезвенное просвещение; технологии предупреждения негативных зависимостей у детей и подростков; взаимодействие светских и религиозных организаций.

**АННОТАЦИЯ.** Предметом рассмотрения в статье является описание заключительного мероприятия в рамках проекта, получившего поддержку Международного открытого грантового конкурса «Православная инициатива». Название проекта – «Сетевое взаимодействие светских и религиозных организаций в подготовке педагогов, специализирующихся на профилактике алкогольной и никотиновой зависимостей среди подростков группы риска». Цель статьи – на основе материалов докладов участников конференции раскрыть современные технологии в сфере трезвенного просвещения. Материалы конференции позволили обобщить инновационные формы и методы трезвенного просвещения детей и подростков, сформулировать методические подходы и решения в создании социального партнерства семьи, дошкольных и школьных образовательных организаций, светских и религиозных организаций в предупреждении негативных зависимостей у детей и подростков. По результатам работы конференции сделаны выводы о необходимости системного подхода к организации трезвенного просвещения, обобщающего традиции отечественной культуры, теоретические исследования и инновационные практики трезвенного просвещения подрастающего поколения, включающего систему формирования у педагогов – будущих специалистов в сфере духовно-нравственного воспитания профессиональных компетенций, позволяющих им обучать подростков и молодежь умениям конструктивно решать свои жизненные задачи, содействовать формированию в подростковой и молодежной среде ценности здорового образа жизни.

**Bachinin Igor Vladimirovich,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor of Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Kuprina Nadezhda Grigorievna,**

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Department of Aesthetic Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### THE EXPERIENCE OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IMPLEMENTATION TO PREVENT ADDICTION DEVELOPMENT OF CHILDREN AND ADOLESCENTS

**KEYWORDS:** sobriety education; prevention technology of addictions of children and adolescents; interaction of secular and religious organizations.

**ABSTRACT.** The goal of the article is to describe the final event in the framework of the projects supported by the International open grant competition "Orthodox Initiative". The name of the project is "Cooperation between secular and religious organizations in the training of teachers specializing in the prevention of alcohol and nicotine addiction among adolescents at risk." The article is based on reports of the conference participants and uncovers the advanced technologies in the field of sobriety education. The results are the following: the conference papers allowed to generalize innovative forms and methods of sobriety education for children and adolescents, to formulate the methodological approaches and solutions in the creation of social partnership of family, preschool and school educational organizations, both secular and religious, in prevention of addictions of children and adolescents. According to the results of the conference, conclusions are made about the need for a systematic approach to the organization of sobriety education, summarizing national culture traditions; for theoretical research and innovative practice of the younger generation, including formation of professional competencies of the teachers-experts in the field of spiritual and moral education that enable them to teach adolescents and young people to solve their problems, and to promote the formation of the values of a healthy lifestyle.

**12** октября 2016 г. в Духовно-просветительском центре «Царский» (по адресу: г. Екатеринбург, ул. Царская, 8) прошла Всероссийская научно-практическая конференция «Опыт реализации педагогических технологий предупреждения

негативных зависимостей у детей и подростков». Организаторы конференции – преподаватели кафедры эстетического воспитания Института педагогики и психологии детства УрГПУ. Конференция стала заключительным этапом в реализации проекта «Сетевое

взаимодействие светских и религиозных организаций в подготовке педагогов, специализирующихся на профилактике алкогольной и никотиновой зависимостей среди подростков группы риска», получившего поддержку международного открытого грантового конкурса «Православная инициатива».

В рамках проекта реализована программа курсов повышения квалификации «Трезвенное просвещение подростков в условиях взаимодействия светских и религиозных организаций», концепция которой «основана на идеях отечественных философов о понятии «трезвость» как важнейшей ценности православного сознания» [10, с. 158], разработано методическое сопровождение воспитательной работы по данному направлению. Цель конференции – подведение итогов проведенных грантовых мероприятий и обобщение практического опыта в сфере трезвенного просвещения. На конференции были вынесены следующие вопросы для обсуждения:

- опыт взаимодействия светских и религиозных организаций в социально-педагогическом проекте «Будь здоров!»;
- содержание и формы реализации культурно-исторических, художественно-творческих, спортивных мероприятий в проекте «Будь здоров!»;
- инновационные формы и методы трезвенного просвещения детей и подростков в воспитательной работе школы;
- методические решения в создании социального партнерства семьи, школы, светских и религиозных организаций в предупреждении негативных зависимостей у детей и подростков;
- мониторинг работы по профилактике негативных зависимостей у несовершеннолетних.

К участию в работе конференции были приглашены представители городской администрации, представители Русской православной церкви, слушатели курсов повышения квалификации, педагоги системы общего, профессионального и дополнительного образования, студенты, специалисты по социальной работе, журналисты.

Почетным гостем конференции стал министр общего и профессионального образования Свердловской области Ю. И. Биктуганов, который обратился с приветственным словом к участникам конференции. В своей речи Ю. И. Биктуганов отметил актуальность работы по трезвенному просвещению, подчеркнул значимость объединения усилий в этом направлении педагогической общественности и религиозных организаций. В истории русской православной церкви содержится богатейший и многовековой практический опыт духовно-нрав-

ственной жизни и поддержания идеалов трезвости. Необходимо учитывать исторический опыт, возрождать традиции трезвенного просвещения, наполняя их новым, современным содержанием. Обобщить, осмыслить сложившиеся издавна традиции трезвенного просвещения и реализовать их в конкретной работе – вот одна из важнейших задач современного трезвенного движения. Для этого необходимо объединение усилий государства, церкви, педагогической общественности – всех, кто хочет видеть свою страну сильной и свободной.

В пленарной части конференции с докладами выступили: директор Института педагогики и психологии детства, д-р пед. наук, профессор С. А. Новоселов, зав. кафедрой эстетического воспитания, д-р пед. наук, профессор Н. Г. Куприна, доцент кафедры эстетического воспитания, канд. пед. наук, магистр богословия И. В. Бачинин, доцент кафедры эстетического воспитания, канд. пед. наук С. Т. Погорелов, начальник учебного отдела Муниципального бюджетного учреждения «Развивающее образование», канд. филос. наук Е. Н. Плотникова.

В своем выступлении С. А. Новоселов охарактеризовал работу по профилактике негативных зависимостей у подрастающего поколения как значимый компонент современной системы образования и воспитания. Устойчивость к негативным зависимостям является основой развития личности, способной самостоятельно, эффективно и ответственно строить свою жизнь, ориентируясь на ценности физического и духовного здоровья. В докладе С. А. Новоселова были раскрыты методологические основы воспитательной работы по трезвенному просвещению, отражена история разработки коллективом кафедры эстетического воспитания и реализации с 2010 г. программы магистратуры «Педагогика духовно-нравственного воспитания» (направление – «Педагогическое образование»). С. А. Новоселов подчеркнул, что идея взаимодействия систем светского и религиозного образования является концептуальной идеей обучения по данной программе, что выражается в постоянном обмене опытом с ведущими учеными, специалистами, сотрудниками Русской православной церкви, привлекаемыми к участию в различных мероприятиях (стажировки, образовательные семинары, научно-практические конференции, социальные проекты).

В пленарном докладе И. В. Бачинина были раскрыты социально-психологические причины «бегства многих современников в область алкогольных или наркотических иллюзий». Это связано с разрушением нормативных и ценностных ориентаций в современном обществе, формированием

идеологии потребительства, культ материального преуспевания. Молодежь, особенно подростки, находясь под воздействием хронических, непрерывно возрастающих интенсивных стрессовых ситуаций, не готовы к их преодолению и страдают от их последствий – попадают в различные виды негативных зависимостей, в зону социального риска. Очевидно, что работа по предупреждению и профилактике негативных зависимостей окажется эффективной только в том случае, если будет основываться на четкой системе духовно-нравственных ценностей, на понимании трезвости как нравственной основы личности, что позволит ей сохранить свою индивидуальность и сформировать здоровый и эффективный жизненный стиль. В выступлении И. В. Бачинина было представлено содержание информационно-просветительского кластера «Живем трезво!», объединяющего усилия церкви и государственной власти, бизнеса и общественных структур с целью утверждения трезвости как нормы жизни. В содержании кластера отражен отечественный опыт взаимодействия государства и русской православной церкви в трезвом просвещении населения: на исторических примерах показаны способы профилактической и воспитательной деятельности отдельных просветителей (педагогов, врачей, священников и др.), общественных организаций, обществ трезвости. Докладчик подчеркнул, что возрождение педагогики православия, утверждение ее ценностных оснований в образовании и воспитании подрастающего поколения необходимо нашему обществу, особенно в условиях противоречивых морально-нравственных тенденций, существующих в нем на современном переходном этапе. «Все, что воспитывает духовный характер человека, – все хорошо для России, все должно быть принято, творчески продумано, утверждено, насаждено и поддержано. И обратно: все, что не содействует этой цели, должно быть отвергнуто, хотя бы оно было принято всеми остальными народами» [13, с. 23].

В докладе С. Т. Погорелова проблема трезвого просвещения была рассмотрена в контексте духовно-нравственного воспитания гражданина России. Докладчик представил развернутый анализ понятия «трезвость», которое в православной традиции характеризуется как «ум, стоящий на страже сердца», и раскрывается как глубинный, духовный стержень личности, защищающий ее от разрушения внешними силами и собственными инстинктами. С. Т. Погорелов охарактеризовал трезвое просвещение как необходимое условие становления гражданского общества в Рос-

сии, подчеркнув, что отсутствие системы трезвого просвещения имеет своим следствием неэффективность и процесса становления гражданской позиции личности, встречающей психологические, педагогические и социальные препятствия. Трезвое просвещение как основа гражданственности осуществимо только в социуме, только на основе интеграции усилий семьи, школы, церкви, здравоохранения, силовых структур, СМИ, культуры, общственности. Для осуществления такой интеграции необходимо выработка общего понимания проблемы, единого языка описания явлений негативных зависимостей и трезвого просвещения, организация постоянного мониторинга распространенности негативных зависимостей в различных социальных группах, прежде всего среди детей, подростков, учащейся молодежи.

В выступлении Е. Н. Плотниковой были раскрыты возрастные особенности трезвого просвещения в семье, в дошкольных и школьных образовательных учреждениях. Основу трезвого просвещения в семье с момента рождения ребенка, по мнению докладчика, составляет обеспечение системы эмоциональной регуляции, связанной с привязанностью ребенка и матери. При нормальном эмоциональном развитии ребенок научается находить утешение, поддерживать свое хорошее настроение, бодрость, вдохновение, понимать эмоциональное состояние другого человека, сорадоваться ему или проявлять сочувствие разными способами – пассивным состраданием и активным содействием. Деформация отношений ребенка со значимыми взрослыми в семье и является основой возникновения в дальнейшем различных негативных зависимостей как неосознанного способа поиска эмоционального эквивалента гармоничного состояния, не заложенного в детстве в психологическую основу личности. В этой же логике, по мнению докладчика, необходимо выстраивать и систему трезвого просвещения детей и подростков в детском саду и школе. Основу этой работы составляют не разговоры о трезвости а прежде всего формирование в каждом возрасте на основе ведущей деятельности качеств, свойственных трезвому человеку, – саморегуляции, самоопределения, самопроектирования будущего.

В докладе Н. Г. Куприной были охарактеризованы технологии трезвого просвещения, связанные с использованием художественных средств: художественное переживание, диалоговые обсуждения просмотренных кинофильмов, эмоционально-образная визуализация проблемных ситуаций, образное моделирование ценностного



поведения в творческой деятельности (создание медиапрезентаций, слайд-фильмов, медиароликов, выполнение творческих заданий, самовыражение в изобразительной, музыкальной, театрализованной деятельности и пр.). Докладчик представил примеры обращения к художественной культуре России в социально-педагогических проектах, направленных на нравственно-патриотическое воспитание и трезвенное просвещение подростков.

Во второй части конференции состоялась презентация методической продукции, разработанной педагогами кафедры эстетического воспитания на средства Международного гранта «Православная инициатива».

В пособии Е. Н. Бородиной «Наследие» обобщен опыт нравственно-патриотического воспитания детей в художественно-игровой деятельности. Описана авторская методика, представлены оригинальные творческие задания для детей, основанные на проблемных игровых ситуациях, образном моделировании, художественном переживании, ценностно-смысловом анализе содержания художественных произведений. Пособие адресовано студентам педагогических вузов – будущим педагогам периода детства, родителям, педагогам дошкольных образовательных организаций, преподавателям системы дополнительного образования [6].

Содержание монографии С. Т. Погорелова «Теория и практика духовно-нравственного воспитания детей и подростков» является результатом исследований, проводимых в рамках деятельности научно-исследовательской Лаборатории духовно-нравственного воспитания при кафедре эстетического воспитания Института педагогики и психологии детства УрГПУ в сфере предупреждения негативных зависимостей несовершеннолетних на основе духовно-нравственного и трезвенного просвещения [14].

В пособии Н. Г. Куприной «Духовно-нравственное воспитание детей в традициях народной педагогики» изложены современные подходы к проблеме опоры на традиции народной педагогики в духовно-нравственном воспитании современного ребенка. Раскрыта актуальность фольклорного мышления для ребенка-дошкольника, описаны методы и приемы организации развивающей художественно-игровой деятельности на основе игровых моделей детского фольклора. Учебное пособие предназначено для студентов педагогического вуза, педагогов дошкольных образовательных учреждений, специалистов в области художественного образования, педагогики и психологии детства [9].

В пособии И. В. Бачинина «Теория и практика трезвенного просвещения: опыт

обращения к педагогике православия» обобщены материалы лекционных и практических занятий, проводимых по дисциплине «Методика предупреждения негативных зависимостей у несовершеннолетних» для студентов Института педагогики и психологии детства УрГПУ. Содержание дисциплины связано с освоением студентами понятия «трезвость» как важнейшей ценности православного сознания, формированием профессиональной компетенции в вопросах трезвенного просвещения и личных трезвеннических убеждений [4].

В методических рекомендациях «Трезвенное просвещение подростков в условиях взаимодействия светских и религиозных организаций», составителями которых являются И. В. Бачинин, Н. Г. Куприна, С. Т. Погорелов, обобщен опыт работы Института педагогики и психологии детства УрГПУ в сфере трезвенного просвещения детей и подростков. Описаны разделы программы курсов повышения квалификации для педагогов, специализирующихся на профилактике алкогольной и никотиновой зависимостей среди подростков группы риска, представлены конкретные примеры воспитательных мероприятий социально-педагогического проекта «Будь здоров!» [5].

В сборнике материалов Всероссийской научно-практической конференции «Опыт реализации педагогических технологий предупреждения негативных зависимостей у детей и подростков» представлены статьи педагогов, работающих в данной сфере: обобщены инновационные формы и методы трезвенного просвещения детей и подростков в воспитательной работе школы, описаны методические решения в создании социального партнерства семьи, школы, светских и религиозных организаций в предупреждении негативных зависимостей у детей и подростков. В сборник вошли статьи педагогов, проходивших курсы повышения квалификации. В статьях описаны примеры совместной воспитательно-образовательной деятельности семьи, системы образования, православных педагогов, направленной на становление духовно самостоятельного, свободного мыслящего человека, способного противостоять любым зависимостям [12].

В процессе работы Круглого стола были обсуждены материалы, представленные в качестве отчетности, педагогами, прошедшими курсы повышения квалификации «Трезвенное просвещение подростков в условиях взаимодействия светских и религиозных организаций». Слушателям, предоставившим отчетность, были торжественно вручены сертификаты о прохождении курсов.

В завершении работы конференции для ее участников была проведена экскурсия по выставке «Живем трезво!». В роли комментаторов информационных стендов выступили студенты-волонтеры Института педагогики и психологии детства, в подготовке стендов приняли активное участие сотрудники «Просветительского центра» Т. И. Жгутова, О. Г. Чекедова, преподаватель Института педагогики и психологии детства О. В. Жилина.

По результатам работы конференции сделаны выводы о необходимости системного подхода к организации трезвеного про-

свещения, обобщающего традиции отечественной культуры, теоретические исследования и инновационные практики трезвеного просвещения подрастающего поколения. Данный подход включает систему формирования у педагогов – будущих специалистов в сфере духовно-нравственного воспитания – профессиональных компетенций, позволяющих обучать подростков и молодежь умениям конструктивно решать свои жизненные задачи, содействовать формированию в подростковой и молодежной среде ценности здорового образа жизни.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Алмазов Б. Н. Психолого-педагогическое обоснование реабилитации социально дезадаптированных подростков : дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1997.
2. Аникин С. С. Информационное пространство как фактор становления трезвеного мировоззрения: монография. Красноярск, 2004.
3. Бачинин И. В., Терещенко Н. В. Подготовка студентов педагогического вуза к трезвеному просвещению детей и подростков // Педагогическое образование в России. 2016. № 3. С. 188-193.
4. Бачинин И. В. Теория и практика трезвеного просвещения: опыт обращения к педагогике православия : метод. пособие для студ. пед. вуза. Екатеринбург, 2016.
5. Бачинин И. В., Куприна Н. Г., Погорелов С. Т. Трезвеное просвещение подростков в условиях взаимодействия светских и религиозных организаций : метод. рекомендации. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016.
6. Бородин Е. Н. Наследие : метод. рекомендации по нравственно-патриотическому воспитанию детей в художественно-игровой деятельности. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016.
7. Данилюк А. Я., Кондаков А. М., Тишков В. А. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России. М. : Просвещение, 2009.
8. Губочкин П. И. Психология сознательной трезвости. Рыбинск : Рыбинское подворье, 2001.
9. Куприна Н. Г. Духовно-нравственное воспитание детей в традициях народной педагогики : учеб. пособие для студ. пед. вузов. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016.
10. Куприна Н. Г., Бачинин И. В. Проведение курсов повышения квалификации «Трезвеное просвещение подростков в условиях взаимодействия светских и религиозных организаций» // Педагогическое образование в России. 2016. № 8. С. 158-164.
11. Куприна Н. Г. Профилактика негативных зависимостей у подростков: опыт взаимодействия светских и религиозных организаций // Педагогическое образование в России. 2016. № 5. С. 167-171.
12. Опыт реализации педагогических технологий предупреждения негативных зависимостей у детей и подростков : мат-лы Всерос. науч.-практ. конф., Екатеринбург, 12 окт. 2016 г. / отв. ред. Н. Г. Куприна, Л. В. Ясинских. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2016.
13. Основы социальной концепции Русской Православной Церкви : сб. документов и мат-лов юбилейного Архиерейского собора Русской Православной Церкви. XI, 6. Нижний Новгород, 2001.
14. Погорелов С. Т. Теория и практика духовно-нравственного воспитания. Екатеринбург, 2016.
15. Слободчиков В. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. М. : Школа-Пресс, 1995.

#### R E F E R E N C E S

1. Almazov B. N. Psikhologo-pedagogicheskoe obosnovanie reabilitatsii sotsial'no dezadaptirovannykh podrostkov : dis. ... d-ra ped. nauk. Ekaterinburg, 1997.
2. Anikin S. S. Informatsionnoe prostranstvo kak faktor stanovleniya trezvennogo mirovozzreniya: monografiya. Krasnoyarsk, 2004.
3. Bachinin I. V., Tereshchenko N. V. Podgotovka studentov pedagogicheskogo vuza k trezvennomu prosveshcheniyu detey i podrostkov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 3. S. 188-193.
4. Bachinin I. V. Teoriya i praktika trezvennogo prosveshcheniya: opyt obrashcheniya k pedagogike pravoslaviya : metod. posobie dlya stud. pед. vuza. Ekaterinburg, 2016.
5. Bachinin I. V., Kuprina N. G., Pogorelov S. T. Trezvennoe prosveshchenie podrostkov v usloviyakh vzaimodeystviya svetskikh i religioznykh organizatsiy : metod. rekomendatsii. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016.
6. Borodina E. N. Nasledie : metod. rekomendatsii po nrvstvenno-patrioticheskomu vospitaniyu detey v khudozhestvenno-igrovoy deyatel'nosti. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016.
7. Danilyuk A. Ya., Kondakov A. M., Tishkov V. A. Kontseptsiya dukhovno-nravstvennogo razvitiya i vospitaniya lichnosti grazhdanina Rossii. M. : Prosveshchenie, 2009.
8. Gubochkin P. I. Psikhologiya soznatel'noy trezvosti. Rybinsk : Rybinskoe podvor'e, 2001.
9. Kuprina N. G. Dukhovno-nravstvennoe vospitanie detey v traditsiyakh narodnoy pedagogiki : ucheb. posobie dlya stud. pед. vuzov. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016.

10. Kuprina N. G., Bachinin I. V. Provedenie kursov povysheniya kvalifikatsii «Trezvennoe prosveshchenie podrostkov v usloviyakh vzaimodeystviya svetskikh i religioznykh organizatsiy» // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 8. S. 158-164.

11. Kuprina N. G. Profilaktika negativnykh zavisimostey u podrostkov: opyt vzaimodeystviya svetskikh i religioznykh organizatsiy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. № 5. S. 167-171.

12. Opyt realizatsii pedagogicheskikh tekhnologiy preduprezhdeniya negativnykh zavisimostey u detey i podrostkov : mat-ly Vseros. nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, 12 okt. 2016 g. / otv. red. N. G. Kuprina, L. V. Yasin-skikh. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2016.

13. Osnovy sotsial'noy kontseptsii Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi : sb. dokumentov i mat-lov yubileynogo Arkhiereyskogo sobora Russkoy Pravoslavnoy Tserkvi. XI, 6. Nizhniy Novgorod, 2001.

14. Pogorelov S. T. Teoriya i praktika dukhovno-nravstvennogo vospitaniya. Ekaterinburg, 2016.

15. Slobodchikov V. I. Osnovy psikhologicheskoy antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub"ektivnosti. M. : Shkola-Press, 1995.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. С. А. Новоселов.

**Еремина Ольга Александровна,**

бакалавр, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: eriomina.o@yandex.ru

**Попова Нина Евгеньевна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра технологии и экономики, Институт физики, технологии и экономики, Уральский государственный педагогический университет; 620151, г. Екатеринбург, ул. К. Либкнехта, д. 9; e-mail: nerorova@66.ru

### **ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДЕЙСТВИЙ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ДИАЛОГА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** роль педагогической технологии «Диалог в учебном процессе» при формировании личностных, метапредметных универсальных учебных действий учащихся на основе свойств, функций, видов речи; метапредметные универсальные учебные действия учащихся; свойства, функции, виды речи; педагогическая технология.

**АННОТАЦИЯ.** В данной статье раскрываются концептуальные положения педагогической технологии «Диалог в учебном процессе», способствующей формированию личностных и метапредметных универсальных действий учащихся, обозначенных в ФГОС СОО. Цели и задачи технологии направлены на развитие психических процессов личности, связанных со свойствами, функциями и видами речи. В данной педтехнологии особое внимание уделено свойствам речи (содержательность, понятность, выразительность, воздейственность), функциям речи (выражение, воздействие, обозначение, сообщение) и видам речи (устная, письменная, монологическая, диалогическая, внутренняя). Педагог, зная свойства, функции и виды речи, сможет на своих уроках целенаправленно формировать грамотную речь учеников, готовить их к осознанному употреблению речи, к умению поддерживать диалог и адекватно анализировать свою речь, чтобы уметь намечать пути совершенствования индивидуальной речи. Системное применение данной педагогической технологии будет основой для развития и совершенствования личностных, метапредметных универсальных учебных действий учеников, что станет перспективой для формирования предметных универсальных действий учеников. Данный навык позволит ученикам определиться в выборе профессии и самоутвердиться в социуме.

**Eremina Olga Aleksandrovna,**

Bachelor Student, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Popova Nina Evgenyevna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Department of Technology and Economics, Institute of Physics, Technology and Economy, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **FORMATION OF UNIVERSAL EDUCATIONAL ACTIONS OF PUPILS IN DIALOGUE**

**KEYWORDS:** pedagogical technology "Dialogue in Educational Process"; personal, metasubject universal educational actions of pupils; properties, functions, types of the speech.

**ABSTRACT.** The article discusses the concept of the pedagogical technology "Dialogue in Educational Process" promoting formation of personal and metasubject universal actions of pupils included in the Federal State Educational Standard of Secondary Education. The goals and tasks of the technology are aimed at the development of the mental processes of a person, which are connected with properties, functions and types of speech. This pedagogical technology gives special attention to the properties of the speech (content, clarity, expressiveness and effect), functions of speech (expression, persuasion, denotation and the message) and types of speech (oral, written, monological, dialogical, internal). The teacher, knowing the properties, functions and types of speech, will be able to form proper and correct speech of pupils at the lessons, to train them for the conscious use of speech, to start and continue a dialogue and to adequately analyze speech in order to find ways of improvement of the individual speech. Systematic use of this pedagogical technology will be the basis for development and improvement of personal, metasubject universal educational actions of pupils that will become the foundation for formation of subject universal actions of pupils. This skill will allow the pupils to choose profession and to find their place in the society.

Опора на традиционную форму организации учебного процесса не развивает современных учащихся, которые в первую очередь должны быть заинтересованы в собственном развитии. В настоящее время вступили в силу **федеральные государственные образовательные стандарты среднего общего (полного) об-**

**разования** (далее – ФГОС СОО) [14], которые являются ориентиром для освоения учащимися **универсальных учебных действий** (далее – УУД).

УУД формируются каждым предметом, поэтому необходима интегративная технология [4; 5 и др.], которая помогала бы формировать УУД в системе и на каждом

уроке. Такой универсальной педагогической технологией по праву считается технология «Диалог в учебном процессе», берущая в основу деятельности свойства речи.

В ходе реализации данной технологии учитываются такие **свойства речи**, как содержательность, понятность, выразительность, воздейственность, и такие **функции речи**, как выражение, воздействие, обозначение, сообщение, а также такие **виды речи**, как устная, монологическая, диалогическая, письменная, внутренняя [3; 13].

Педагогическая технология «Диалог в учебном процессе» строится на основе личностно ориентированного обучения и включает **следующие подходы**:

1) *разноуровневый* – ориентация на разную степень речевой сложности изучения программного материала, который при этом должен быть доступным каждому ученику;

2) *дифференцированный* – выделение групп детей на основе внешней дифференциации речевой подготовленности;

3) *индивидуальный* – распределение детей по однородным группам с одинаковыми речевыми навыками;

4) *субъективно-личностный* – отношение к каждому ребенку как к уникальности, несхожести, неповторимости в стилях выражения мысли.

Основными *концептуальными положениями* педтехнологии являются следующие [2; 6; 11; 12; 15]:

1) язык как средство общения, социализации, приобщения к ценностям культуры;

2) овладение различными стилями речи;

3) отражение в речи психологических операций, форм, способов мышления [15];

4) организация предметно-коммуникативной деятельности с опорой на свойства, функции, виды речи и дидактические подходы к их реализации;

5) использование речевых навыков как способа формирования универсальных учебных действий ученика.

*Цель* данной технологии – процесс теоретического изучения и практического применения языка для общения с другими людьми при освоении учебных дисциплин на основе учета свойств, функций, видов речи.

*Задачи* данной технологии следующие:

1) создание атмосферы заинтересованности каждого ученика в диалоге с учителем и классом;

2) стимулирование учащихся к высказываниям без боязни ошибиться;

3) использование разнообразных форм и методов организации учебной деятельности, позволяющей раскрывать речевой опыт учащихся;

4) создание педагогических ситуаций общения для развития инициативы, самостоятельности, избирательности ученика к речевым способам работы;

5) использование в ходе урока дидактического материала, позволяющего ученику выбирать наиболее значимые для него вид и форму изложения учебного содержания;

6) оценка речевой деятельности ученика не только по конечному результату (правильно / неправильно), но и по процессу достижения результата.

В ходе реализации данной педагогической технологии формируются личностные и метапредметные УУД [1; 8; 9].

### **I. Личностные универсальные действия ученика**

Личностные УУД – это *самоопределение ученика*, включающее профессиональное и жизненное самоопределение, развитие «Я-концепции», *смыслообразование*, направленное на развитие знаний, мотивов деятельности, *нравственно-этическое оценивание* своих поступков.

В ходе реализации данной педагогической технологии формируются следующие личностные УУД.

#### **1.1. Свойства речи**

*1.1.1. Содержательность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога определяют границы собственных знаний и незнания, совершенствуют навыки демонстрации индивидуальных знаний, умеют задавать вопросы по ключевым словам и давать грамотный ответ на поставленный вопрос.

*1.1.2. Понятность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога демонстрируют навыки отбора лексики для ответа на поставленный вопрос, выражают личное нравственно-этическое отношение к проблеме.

*1.1.3. Выразительность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога демонстрируют навык аргументированного доказательства состоятельности своих решений, создают предметно-образную речь.

#### **1.2. Функции речи [10]**

*1.2.1. Выражение речи* учащихся проявляется, когда они развивают индивидуальный стиль общения, используют тропы (переносное значение, аллегория, гипербла, ирония, литота, метафора, метонимия, олицетворение, перефраз, синекдоха, сравнительный эпитет) и речевые фигуры (анафора, антитеза, бессоюзие, градация, инверсия, многосоюзие, параллелизм, риторические вопросы, риторические обращения, умолчание, эллипсис, эпифора).

*1.2.2. Воздействие речи* учащихся проявляется, когда они формируют навык выслушивания мнения других, способны раз-

вивать мысль своими словами, видят сторонников и противников личных высказываний, формируют способность личностно-эмоционального отклика на изучаемый материал.

### 1.3. Виды речи

1.3.1. *Устная диалогическая и монологическая речь учащихся* проявляется, когда они умеют осмысливать свой опыт и давать устную оценку проживаемому опыту, актуализируют свою речь на основе саморефлексии.

1.3.2. *Внутренняя речь учащихся* проявляется, когда они самостоятельно формируют речевую «Я-концепцию», оценивают собственную учебную деятельность и свои достижения, анализируют жизненные ситуации и делают личные выводы [7], развивая критическое мышление и на его основе формируя индивидуальную речь [15].

## II. Метапредметные

### универсальные действия ученика:

познавательные, коммуникативные, регулятивные

**2.1. Метапредметные познавательные универсальные учебные действия ученика** – это система способов познания окружающего мира, самостоятельный процесс поиска информации и ее обработки, систематизации, обобщения и использования полученной информации.

На основе диалога в учебном процессе развивается речь учащихся и происходит формирование следующих *речевых метапредметных познавательных УУД*.

#### 2.1.1. Свойства речи

2.1.1.1. *Содержательность речи* прослеживается, если в ходе диалога учащиеся демонстрируют навыки индивидуальных знаний при изучении различных дисциплин, воспроизводят информацию из памяти, приводят примеры в качестве доказательства выдвинутых положений в устной и письменной речи, самостоятельно выделяют и формулируют ответы, используют речь для определения собственного уровня ближайшего развития.

2.1.1.2. *Понятность речи* учащихся демонстрируется, если они аргументированно высказывают свои мнения, доказательно формулируют свою точку зрения по обсуждаемому вопросу, в ходе диалога умеют задавать вопросы по ключевым словам, владеют навыком отбора лексики для ответа на поставленный вопрос.

2.1.1.3. *Выразительность речи* учащихся проявляется, если они эмоционально выражают свою мысль, используют навыки логического ударения, пауз, владеют экспрессивной лексикой, помогающей выразить одобрение, согласие или несогласие с чужой речью и т. д.

2.1.1.4. *Воздействие речи* учащихся проявляется, если они понимают информацию о системе их речевых знаний и определяют, какую еще информацию предположительно нужно усвоить для убеждения оппонентов, развивают абстрактно-логическую речь на основе интуитивно-образного и метафорического мышления, совершенствуют целенаправленную мыслительную деятельность и направляют ее в речь.

#### 2.1.2. Функции речи

2.1.2.1. *Воздействие речи* учащихся на слушателей проявляется, если они умеют использовать в своей речи предметную направленность восприятия, применяют нравственные методы убеждения словом через разъяснение, доказательство, обоснование обсуждаемых идей.

2.1.2.2. *Обозначение речи* учащихся проявляется, если они осознанно характеризуют изучаемые явления, используют речь для комментирования темы, демонстрируют логическую последовательную речь для выведения понятий, обоснования причин и следствий.

2.1.2.3. *Сообщение речи* проявляется, когда учащиеся посредством слов, фраз умеют обмениваться мыслями с другими учащимися и на основе совместной деятельности формулируют цели урока и намечают пути выполнения заданий.

**2.2. Метапредметные коммуникативные универсальные учебные действия** направлены на планирование и реализацию сотрудничества, на постановку вопросов, построение речевых высказываний, согласование действий с партнерами и формирование лидерских качеств учащихся. Коммуникативные УУД выполняют главную роль в процессе обучения, благодаря которым школьники учатся красиво, правильно и понятно строить свою речь, слушать и слышать друг друга, участвовать в коллективном обсуждении проблем.

На основе диалога в учебном процессе происходит формирование следующих *метапредметных коммуникативных УУД*.

#### 2.2.1. Свойства речи

2.2.1.1. *Содержательность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога используют речевые средства для убедительности собственной точки зрения, формулируют личное мнение и позицию, совершенствуют навыки демонстрации индивидуальных знаний с помощью разных стилей речи, синтаксических конструкций предложений, умеют дополнять ответ друг друга, вырабатывают правильное оценочное суждение в ходе диалога.

2.2.1.2. *Понятность речи* учащихся проявляется, когда они в ходе диалога уме-

ют задавать вопросы по ключевым словам, владеют навыком отбора лексики для ответа на поставленный вопрос, понимают позицию партнера, адекватно используют речевые высказывания с учетом фонетических, лексических и синтаксических подходов к речи.

**2.2.1.3. Выразительность речи** учащихся проявляется, когда они строят речевые высказывания с применением эмоциональной лексики, например, с уменьшительно-ласкательными суффиксами, междометиями или вводными словами [10].

**2.2.1.4. Воздейственность речи** учащихся проявляется, когда они помогают формулировать или интерпретировать чужие мысли, умело используют собственно вопросительные, вопросительно-утвердительные, вопросительно-отрицательные, вопросительно-побудительные, вопросительно-риторические предложения [10].

### **2.2.2. Функции речи**

**2.2.2.1. Выражение речи** учащихся проявляется, когда они демонстрируют логическую цепочку рассуждений от лица объекта, с помощью лексических средств (логическое ударение на наиболее значимые слова), словообразовательных средств (особое ударение на приставку, суффикс, окончание), грамматических средств (аллегория, гипербола, ирония, литота, метафора, метонимия, олицетворение, перифраза, синекдоха, сравнение, эпитет) демонстрируют личную экспрессию [10].

**2.2.2.2. Воздействие речи** учащихся проявляется, когда они демонстрируют синергетический эффект от коллективного диалога: краткость высказываний, владение интонацией, использование предложений неполного состава, произношение свободных от норм синтаксических предложений, преобладание разговорной речи.

**2.2.2.3. Обозначение речи** учащихся проявляется, когда они через обобщение и конкретизацию ситуации, мыслительные операции (анализ, синтез, сравнение, обобщение, конкретизацию) дают предметам или явлениям присущие только им названия.

**2.2.2.4. Сообщение речи** учащихся проявляется, когда они умело обмениваются словами, несущими фонетический, лексико-семантический и грамматический признаки, фразами как наименьшей единицей речи и предложениями как минимальной единицей речи, обладающей смысловой и интонационной законченностью.

**2.2.3. Виды речи** учащихся проявляется, если они демонстрируют навыки устного и письменного изложения собственного мнения по изучаемому вопросу, взаимодействуют в ходе групповой работы, ведут диалог,

участвуют в дискуссии, обмениваются мнениями и согласовывают индивидуальное осмысление предмета с общественным.

**2.3. Метапредметные регулятивные универсальные действия ученика** формируются для организации учебной деятельности на протяжении всего урока самим же учеником. На основе диалога в учебном процессе развивается речь учащихся и происходит формирование следующих *метапредметных регулятивных УУД*.

### **2.3.1. Свойства речи**

**2.3.1.1. Содержательность речи** учащихся проявляется, когда они в ходе диалога демонстрируют навык целеполагания и конструирования устной и письменной речи, прогнозируют примерные результаты личного речетворчества, намечают пути совершенствования собственной речи.

**2.3.1.2. Понятность речи** учащихся проявляется, когда они в ходе диалога умеют задавать вопросы по ключевым словам, владеют навыком контроля ответа на поставленный вопрос, выбирают критерии оценки речи и определяют степень успешности личных высказываний.

**2.3.1.3. Выразительность речи** учащихся проявляется, когда они планируют речевые высказывания с применением эмоциональной лексики с уменьшительно-ласкательными суффиксами и междометиями, умеют прогнозировать результат такого воздействия на слушателей-одноклассников.

### **2.3.2. Функции речи**

**2.3.2.1. Выражение речи** проявляется, когда учащиеся знают, как планировать, совершенствовать, контролировать и корректировать свою речь, владеют знаниями о речетворчестве, чтобы не повторять ошибок в дальнейшем.

**2.3.2.2. Воздействие речи** проявляется, когда учащиеся планируют, а затем анализируют воздействие на слушателей употребленной ими авторской, косвенной, прямой, несобственно-прямой, отрывистой, полупрямой речи [10].

**2.3.2.3. Обозначение речи** проявляется, если ученик употребляет номинативные односоставные предложения, рассказывая о предметах или явлениях, умеет прогнозировать, корректировать и анализировать свою речь с использованием распространенных и нераспространенных номинативных предложений, повествовательных и восклицательных номинативных предложений, указательных и назывных номинативных предложений.

**2.3.2.4. Сообщение речи** проявляется, если ученик умеет планировать, произносить и анализировать собственную речь с использованием разговорного, официаль-

но-делового, научного, публицистического, художественного стилей.

### 2.3.3. Виды речи

Ученик должен уметь анализировать свою монологическую или диалогическую речь, поэтому внутренняя регулятивная речь должна стать основой деятельности. *Внутренняя речь* помогает ученику проанализировать собственное высказывание, оценить качество речи в монологах и диалогах. На основе анализа ученик должен уметь ставить цели приращения навыков речи на основе самооценки и самоконтроля, самостоятельно конструировать образцы правильной речи с учетом свойств риторики: логичность, последовательность, выра-

зительность, понятность, содержательность. Кроме того, ученик должен научиться сравнивать свою речь с речью других, корректировать, учиться на образцах чужой речи.

Работа по формированию речи учащихся на основе концептуальных положений педагогической технологии «Диалог в учебном процессе» должна обеспечить осознание учениками лексического значения терминов, умело сочетаться с текстом, содержать внутрипредметную и межпредметную связь с ранее изученным материалом. Системная работа по формированию речи учащихся на всех уроках в конечном результате должна привести к формированию речевой среды и овладению УУД.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Асмолов А. Г. и др. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя. М. : Просвещение, 2008.
2. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : мат-лы для специалиста образовательного учреждения. СПб. : КАРО, 2006.
3. Крысько В. Г. Психология и педагогика : учебник для бакалавров. М. : Юрайт, 2013.
4. Ксензова Г. Ю. Перспективные школьные технологии : учеб.-метод. пособие. М. : Пед. о-во России, 2000.
5. Логвинов И. И. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования. М. : ВЛАДОС, 2001.
6. Панфилова А. П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования. М. : Академия, 2011.
7. Педагогика : учебник академического бакалавриата. М. : Юрайт, 2015.
8. Попова Н. Е. Формирование компетенций учащихся через игровые методы обучения // Scientific Review Proceeding of the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Russia, 2015. P. 375-363.
9. Попова Н. Е., Муравьева И. И. Формирование универсальных учебных действий учащихся на уроках обществознания методом беседы // Педагогическое образование в России. 2016. №2. С. 168-171.
10. Розенталь Д. Э., Теленкова М. А. Справочник лингвистических терминов : пособие для учителя. М. : Просвещение, 1972.
11. Селевко Г. К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. Т. 1. М. : НИИ школьных технологий, 2006.
12. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. М. : КНОРУС, 2011.
13. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений. М. : Азбуковник, 1997.
14. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования второго поколения, утвержденный приказом Министерства образования и науки РФ от 17 дек. 2010 г. : принят 21 дек. 2012 г. : одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.
15. Хуторской А. В., Король А. Д. Диалогичность как проблема современного образования (философско-методологический аспект) // Вопросы философии. 2008. №4.

### REFERENCES

1. Asmolov A. G. i dr. Kak proektirovat' universal'nye uchebnye deystviya v nachal'noy shkole: ot deystviya k mysl'i: posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 2008.
2. Kolechenko A. K. Entsiklopediya pedagogicheskikh tekhnologiy : mat-ly dlya spetsialista obrazovatel'nogo uchrezhdeniya. SPb. : KARO, 2006.
3. Kry's'ko V. G. Psikhologiya i pedagogika : uchebnik dlya bakalavrov. M. : Yurayt, 2013.
4. Ksenzova G. Yu. Perspektivnye shkol'nye tekhnologii : ucheb.-metod. posobie. M. : Ped. o-vo Rossii, 2000.
5. Logvinov I. I. Novye pedagogicheskie i informatsionnye tekhnologii v sisteme obrazovaniya. M. : VLADOS, 2001.
6. Panfilova A. P. Innovatsionnye pedagogicheskie tekhnologii: Aktivnoe obuchenie: ucheb. posobie dlya stud. uchrezhdeniy vyssh. prof. obrazovaniya. M. : Akademiya, 2011.
7. Pedagogika : uchebnik akademicheskogo bakalavriata. M. : Yurayt, 2015.
8. Popova N. E. Formirovanie kompetentsiy uchashchikhsya cherez igrovye metody obucheniya // Scientific Review Proceeding of the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary – Russia, 2015. P. 375-363.
9. Popova N. E., Murav'eva I. I. Formirovanie universal'nykh uchebnykh deystviy uchashchikhsya na urokakh obshchestvoznaneya metodom besedy // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. №2. S. 168-171.
10. Rozental' D. E., Telenkova M. A. Spravochnik lingvisticheskikh terminov : posobie dlya uchitelya. M. : Prosveshchenie, 1972.
11. Selevko G. K. Entsiklopediya obrazovatel'nykh tekhnologiy: v 2 t. T. 1. M. : NII shkol'nykh tekhnologiy, 2006.
12. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii : ucheb. posobie / pod red. N. V. Bordovskoy. M. : KNORUS, 2011.
13. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka: 80 000 slov i frazeologicheskikh vyrazheniy. M. : Azbukovnik, 1997.



14. Federal'nyy gosudarstvennyy obrazovatel'nyy standart osnovnogo obshchego obrazovaniya vtorogo pokoleniya, utverzhdenyy prikazom Ministerstva obrazovaniya i nauki RF ot 17 dek. 2010 g. : prinyat 21 dek. 2012 g. : odobren Sovetom Federatsii 26 dek. 2012 g.

15. Khutorskoy A. V., Korol' A. D. Dialogichnost' kak problema sovremennogo obrazovaniya (filosofsko-metodologicheskyy aspekt) // Voprosy filosofii. 2008. №4.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. П. В. Зув.

**Колесникова Гульнара Григорьевна,**

аспирант, кафедра общей педагогики, Шуйский филиал ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет»; 155908, Ивановская область, г. Шуя, ул. Кооперативная, д. 24; e-mail: mag-d@rambler.ru

**МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА  
ВОСПИТАТЕЛЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ  
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** моделирование; творчество; педагогическое творчество воспитателя; структурно-функциональная модель развития педагогического творчества воспитателя; методологические подходы; структурные компоненты педагогического творчества воспитателя; педагогические условия.

**АННОТАЦИЯ.** В статье рассмотрены сущность, структура и дефиниции понятия «педагогическое творчество». Особое внимание автор уделяет особенностям моделирования процесса развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации, характеризует основные компоненты разработанной им структурно-функциональной модели. В контексте своего исследования он представляет и описывает систему методологических подходов и принципов, лежащих в основе проектирования процесса развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации. Концептуализируя идею развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации, автор рассматривает целостное развитие личности обучающегося как субъекта жизнетворчества. При рассмотрении структурных компонентов педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации автор показывает взаимосвязь между ними, опираясь на закономерности системного и личностно-деятельностного подходов.

**Kolesnikova Gul'nara Grigor'evna,**

Post-graduate Student of Department of General Pedagogy, Shuya Branch of Ivanovo State University, Shuya, Russia.

**MODELING THE PROCESS OF DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL CREATIVITY  
OF TEACHERS OF PRESCHOOL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS IN CONTINUING EDUCATION**

**KEYWORDS:** modeling; creation; pedagogical creativity of a preschool teacher; structural-functional model of development of pedagogical creativity of a preschool teacher; methodological approaches; structural components of pedagogical creativity of a preschool teacher; pedagogical conditions.

**ABSTRACT.** The article dwells on the essence, structure and definition of the concept of «pedagogical creativity of teachers of preschool education institutions». Particular attention is paid to the peculiarities of modeling of pedagogical creativity of preschool teachers; the author describes the basic components of the developed structural and functional model. In the context of her investigation, the author presents and describes a system of methodological approaches and principles, on which the design of the process of pedagogical creativity of teachers of preschool educational organizations is based. Conceptualizing the idea of development of pedagogical creativity of teachers of preschool educational institutions, the author considers the holistic development of the individuality of the student as a subject of vital and creativity. While considering the structural components of pedagogical creativity of teachers of preschool education institutions the author shows the relationship between them, based on the regularities of the systemic and student-oriented approaches.

В теории познания одной из главных категорий является моделирование. В педагогическом энциклопедическом словаре моделирование определяется следующим образом: 1) метод исследования объектов на их моделях – аналогов определенного фрагмента природной или социальной реальности; 2) построение и изучение моделей реально существующих предметов и явлений (органических и неорганических систем, инженерных устройств, разнообразных процессов – физических, химических, биологических, социальных) и конструируемых объектов [8, с. 146].

В современной педагогической науке под моделью понимается упрощенный иде-

альный или знаковый образ объекта, который используется как заместитель, в том числе и обучения [1]. Модель может также выступать как координатно-матричный каркас определенного процесса, явления, объекта [12]. Специфика и смысл результатов такого моделирования заключаются в том, что они отображают явление или объект в целостной форме, необходимой для оперирования элементами (анализа и синтеза) данного отображения.

В настоящее время в образовании широко используется моделирование при изучении проблем формирования профессионального мастерства специалиста, поэтому создаются модели учебно-профессиональ-

ной деятельности, а также модели профессионального совершенствования.

В ходе нашего исследования проектировалась модель развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации в системе непрерывного образования.

На наш взгляд, необходимым условием для моделирования процесса развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации в системе непрерывного образования является определение методологических основ данного процесса.

В ряде исследований показано, что педагогическое творчество охватывает все стороны педагогической деятельности: планирование, организацию, осуществление и анализ результатов [2; 11]. Педагогическое творчество предполагает внутреннюю свободу личности и реализуется через создание психолого-педагогических условий, предоставляющих каждому учителю, воспитателю возможность для субъективного (открытие для себя новых знаний) и объективного (создание нового продукта деятельности) творчества. Такое творчество ориентировано на организацию успешной жизнедеятельности воспитанников, способствует их творческому самовыражению в различных видах деятельности [7].

Следует отметить, что в процессе педагогического творчества воспитатель демонстрирует высокий уровень развития педагогических способностей, среди которых на первое место выходят перцептивные способности (профессиональная зоркость, эмпатия, педагогическая интуиция), суггестивные способности (способности к внушению, волевому влиянию на воспитанника), эмоциональная устойчивость, умение владеть собой, коммуникативные способности, оптимистическое прогнозирование, креативные способности.

Раскрывая сущность педагогического творчества как вида профессиональной деятельности, можно обозначить ряд основных признаков, характеризующих уровень развития творчества воспитателя дошкольной образовательной организации. К названным признакам большинство исследователей, занимающихся проблемой педагогического творчества, относят владение приемами научного анализа и синтеза, умение внедрять науку в практику, видение основополагающих идей внедрения, способность разрабатывать научно-практические методики (инструментарий) внедрения, способность видеть в опыте других педагогов идеи, руководствуясь которыми они успешно продвигаются к вершинам профессионализма, умение использовать опыт

других педагогов применительно к условиям собственной деятельности, способность прогнозировать и экстраполировать продуктивную педагогическую деятельность, создавать педагогические инновации, технологии, прогнозирование оптимальных в деятельности результатов средствами прозорливого движения в неизвестное («скачок в неизвестное»), умение корректировать, реконструировать собственную деятельность в связи с изменяющимися социальными и региональными условиями, способность создавать в своем сознании оптимистический образ результата и достигать максимально адекватный ему на практике, проявление гибкости в педагогическом труде – умение принимать оптимальные решения в конкретных ситуациях, выход за пределы образовавшейся системы знаний (рассмотрение явления с новых сторон, восстановление связи между явлениями, видеть общие признаки между отдельными фактами и т. д.), умение сопротивляться педагогическому консерватизму, преодолевать неоправданные или вредные стереотипы в образовании, умение переносить знания в различные педагогические ситуации и условия, способность развивать в ученике стремление к инновационной продуктивности в деятельности [2; 4; 5; 9].

Таким образом, педагогическое творчество – это процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога. Педагогическое творчество в контексте непрерывного образования может выступать в качестве ресурса преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности воспитателя, стать основой построения воспитателем своей индивидуальной образовательной траектории, которая может быть как индивидуально личностно ориентированной, так и социально-личностной или профессионально-личностной [3; 10].

Педагогическое творчество воспитателя дошкольной образовательной организации рассматривается нами как интегративная профессионально-личностная характеристика, включающая ценностно-мотивационную установку на готовность к избранной профессии и проявляющаяся в реализации ряда важных индивидуально-личностных качеств воспитателя: ценностное отношение к детям, любовь к детям, педагогическая интуиция, стремление к активной творческой деятельности в работе с детьми, углубленное знание дошкольной педагогики и психологии, владение коммуникативными навыками, педагогический такт, педагогическая эмпатия, способность к проблематизации, стремление к инновациям, целенаправлен-

ное использование педагогических средств, способствующих когнитивному и личностному развитию детей [6].

В контексте нашего исследования была выявлена структура педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации, которая представлена рядом компонентов: ценностно-мотивационным, когнитивным, креативным, коммуникативным, эмоционально-экспрессивным.

*Ценностно-мотивационный компонент* направлен на ценностное отношение к детям, понимание ценности избранной профессии, значения педагогического творчества для эффективной педагогической деятельности, формирование ценностно-мировоззренческих индивидуальных установок [4].

*Когнитивный компонент* включает систему знаний по педагогике и психологии обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

*Креативный компонент* ориентирован на умение целенаправленно использовать оригинальные педагогические средства в процессе обучения и воспитания детей дошкольного возраста.

*Коммуникативный компонент* предполагает владение компетенциями, связанными с организацией общения с детьми и их родителями, конструированием разнообразных коммуникативных ситуаций.

*Эмоционально-экспрессивный компонент* направлен на проявление эмпатии, педагогического такта, толерантности по отношению к ребенку, умение владеть собой в конфликтных ситуациях.

Основываясь на обозначенных структурных компонентах, при разработке структурно-функциональной модели развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации (ДОО) в системе непрерывного образования мы осуществляли опору на следующие методологические подходы:

– системный подход, позволяющий рассмотреть процесс совершенствования педагогического творчества воспитателя ДОО в системе развития общих профессиональных знаний, умений, общей и педагогической культуры воспитателя. С точки зрения системного подхода, педагогическое творчество представляет собой совокупность структурных и функциональных компонентов. Эти компоненты существуют во взаимосвязи друг с другом и отражают сущность педагогического творчества, которое является целостным, многомерным явлением;

– деятельностный подход, который позволяет воплотить принцип системности на практике и предусматривает реализацию

форм и эвристических методов, обеспечивающих успешное развитие педагогического творчества воспитателя ДОО в системе непрерывного образования;

– компетентностный подход, который предполагает ориентацию воспитателя на освоение умений и обобщенных способов деятельности, лежащих в основе развития педагогического творчества;

– личностно ориентированный подход, представляющий собой методологическую ориентацию в педагогической деятельности воспитателя, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его неповторимой индивидуальности;

– интегративный подход, который определяется как реальное воплощение интегративного принципа в профессиональной деятельности воспитателя – совокупность задач, содержания, форм, методов, приемов, средств, оказывающих влияние на развитие педагогического творчества воспитателя. Данный подход предполагает комплексное, системное использование методологических средств познания – аксиологического, деятельностного, личностного, инструментального и др., отображающих в своем единстве многоаспектное видение профессиональной деятельности воспитателя и особенностей его педагогического творчества;

– культурологический подход, который предполагает рассмотрение феномена культуры в качестве стержневого в понимании и объяснении человека, его сознания и жизнедеятельности. Данный подход позволяет трактовать педагогическое творчество воспитателя как процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, участия в диалоге культур, при котором происходит индивидуально-личностная актуализация заложенных в ней смыслов. В этом контексте культурологический подход является принципиальной гуманистической позицией, признающей воспитателя субъектом культуры, ее главным действующим лицом;

– коммуникативный подход, который направлен на осмысление форм, содержания и развития общественной коммуникации, выступающей в роли одного из главных факторов социальной эволюции и педагогического творчества воспитателя. Основная характеристика коммуникативного подхода в обучении – «учиться общению общаясь». Это касается специфики структуры педагогического общения в образовательной деятельности ДОО, условий создания коммуникативной обстановки, особен-

ностей речи воспитателя и др., умения менять коммуникативную задачу в соответствии с контекстом деятельности (способность к переносу в аналогичную речевую ситуацию и в новую ситуацию общения).

Актуализация взаимосвязи всех обозначенных нами подходов, по нашему мнению, – это процесс и результат конструктивного взаимодействия субъектов образовательной деятельности дошкольной образовательной организации по созданию нового продуктивного знания. Конструктивное взаимодействие основано на высокоразвитой способности воспитателя моделировать и употреблять средства, внешние по преимуществу, но адекватные содержанию современного педагогического образования.

В ходе реализации структурно-функциональной модели развития педагогического творчества воспитателя ДОО в системе непрерывного образования мы основывались на следующих принципах:

– индивидуализации (учет индивидуальных особенностей воспитателя ДОО, реализация инициативной авторской позиции воспитателя);

– дифференциации (уровень самостоятельности, субъективности воспитателей определяется степенью их инициативы);

– педагогической целесообразности (учет воспитателем собственных ресурсов, видение вариантов, осуществление своего выбора с учетом педагогических возможностей, психологических особенностей детей, анализ уникального опыта воспитателя его коллегами);

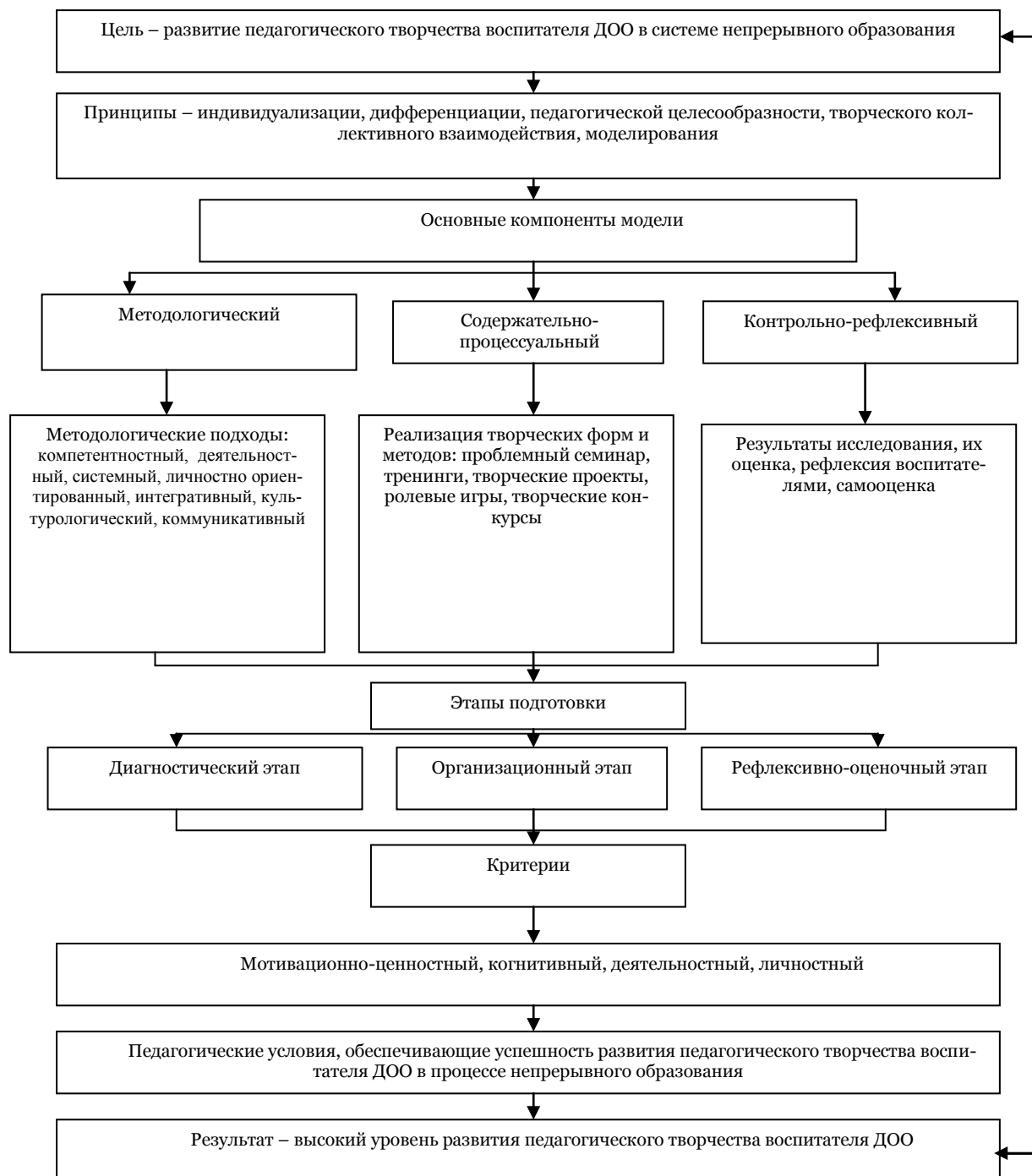
– творческого коллективного взаимодействия (развитие индивидуальных особенностей воспитателя и детей, способность к рефлексии);

– моделирования (моделирование реальных профессиональных ситуаций).

Разработанная нами структурно-функциональная модель развития педагогического творчества воспитателя ДОО в системе непрерывного образования интегрирует три компонента: методологический, содержательно-процессуальный и контрольно-рефлексивный. Методологический компонент представлен рассмотренными методологическими подходами; содержательно-процессуальный компонент характеризует реализацию творческих форм и методов

(проблемный семинар, тренинги, творческие проекты, ролевые игры, творческие конкурсы); контрольно-рефлексивный компонент отражает характеристику уровней развития педагогического творчества воспитателей ДОО (рис. 1). В рамках данной модели реализуются устойчивые базовые связи основных структурных компонентов, возникающие в процессе образовательной деятельности в дошкольной образовательной организации, тем самым обуславливающие движение, развитие, совершенствование педагогической системы и, вследствие этого, ее устойчивость. По структуре разработанная модель является функциональной, предполагая глубокий анализ профессиональных задач, которые воспитатель должен решать при реализации своих функциональных обязанностей. В связи с этим мы предлагаем осуществлять развитие педагогического творчества воспитателей дошкольных образовательных организаций на основе структурно-функциональной модели, состоящей из взаимосвязанных структурных блоков и позволяющей обеспечить возможность более четкого представления целенаправленного процесса развития профессиональных качеств воспитателя, способствующих профессиональному развитию.

Успешность реализации развития педагогического творчества воспитателя дошкольной образовательной организации определяется комплексом педагогических условий, среди которых следующие: 1) ценностно-мотивационная установка воспитателя ДОО на готовность к избранной профессии; 2) создание игрового воспитательного пространства с учетом возрастных особенностей детей; 3) создание предметно-развивающей среды ДОО; 4) ориентация воспитателя на сотрудничество с родителями в процессе развития творческих способностей детей; 5) создание положительной эмоциональной сферы при общении с детьми; 6) организация постоянно действующих научно-методических семинаров, способствующих проявлению у воспитателей творческой активности. Обозначенные условия обеспечивают целостное развитие личности воспитателя дошкольной образовательной организации по индивидуальной траектории как субъекта жизнетворчества.



**Рис. 1. Структурно-функциональная модель развития педагогического творчества воспитателя ДОО в системе непрерывного образования**

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г., Шукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий. М. : ИКАР, 2009.
2. Андреев В. И. Педагогика : учеб. курс для творческого саморазвития. Казань: Центр инновационных технологий, 2000.
3. Жуков Г. Н. Разработка и практическая реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования // Образование и наука. 2013. № 4 (103). С. 58–76.
4. Жукова Е. Д. Сущность гуманитарной культуры личности // Образование и наука. 2014. № 8(117). С. 92–105.
5. Кан-Калик В. А., Никандров Н. Д. Педагогическое творчество. М. : Педагогика, 1990.
6. Колесникова Г. Г., Волкова Т. Н. Совершенствование педагогического творчества воспитателей дошкольных образовательных учреждений в рамках проблемного семинара // Вестник Владимирского гос. гум. ун-та. Педагогические и психологические науки. 2011. Вып. 11 (30). С. 422–427.
7. Огоновская А. С. Образовательно-событийная среда как средство развития личности // Образование и наука. 2013. № 3(102). С. 37–46.

8. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая Рос. энциклопедия, 2003.
9. Педагогическое творчество и мастерство : хрестоматия / сост. Н. В. Гузий. М. : ИЗМН, 2000.
10. Сыманюк Э. Э., Девяткина И. В. Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности // Образование и наука. 2015. № 1(120). С. 80–92.
11. Харламов И. Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве // Педагогика. 1992. № 7. С. 7–8.
12. Штейнберг В. Э., Вахидова Л. В., Давлетов О. Б. Дидактическое моделирование: дидактическая многомерная технология и персонафицированная информационно-образовательная среда // Образование и наука. 2014. № 4 (113). С. 69–90.

#### REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy. M. : IKAR, 2009.
2. Andreev V. I. Pedagogika : ucheb. kurs dlya tvorcheskogo samorazvitiya. Kazan': Tsentr innovatsionnykh tekhnologiy, 2000.
3. Zhukov G. N. Razrabotka i prakticheskaya realizatsiya sistemy nepreryvnogo professional'no-peda-gogicheskogo obrazovaniya // Obrazovanie i nauka. 2013. № 4 (103). S. 58–76.
4. Zhukova E. D. Sushchnost' gumanitarnoy kul'tury lichnosti // Obrazovanie i nauka. 2014. № 8(117). S. 92–105.
5. Kan-Kalik V. A., Nikandrov N. D. Pedagogicheskoe tvorchestvo. M. : Pedagogika, 1990.
6. Kolesnikova G. G., Volkova T. N. Sovershenstvovanie pedagogicheskogo tvorchestva vospitateley doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy v ramkakh problemnogo seminara // Vestnik Vladimirskogo gos. gum. un-ta. Pedagogicheskie i psikhologicheskie nauki. 2011. Vyp. 11 (30). S. 422–427.
7. Ogonovskaya A. S. Obrazovatel'no-sobytiynaya sreda kak sredstvo razvitiya lichnosti // Obrazovanie i nauka. 2013. № 3(102). S. 37–46.
8. Pedagogicheskiy entsiklopedicheskiy slovar' / gl. red. B. M. Bim-Bad. M. : Bol'shaya Ros. entsiklopediya, 2003.
9. Pedagogicheskoe tvorchestvo i masterstvo : khrestomatiya / sost. N. V. Guziy. M. : IZMN, 2000.
10. Symanyuk E. E., Devyatkina I. V. Nepreryvnoe obrazovanie kak resurs preodoleniya psikhologicheskikh bar'erov v protsesse professional'nogo razvitiya lichnosti // Obrazovanie i nauka. 2015. № 1(120). S. 80–92.
11. Kharlamov I. F. O pedagogicheskom masterstve, tvorchestve i novatorstve // Pedagogika. 1992. № 7. С. 7–8.
12. Shteynberg V. E., Vakhidova L. V., Davletov O. B. Didakticheskoe modelirovanie: didakticheskaya mnogomernaya tekhnologiya i personifitsirovannaya informatsionno-obrazovatel'naya sreda // Obrazovanie i nauka. 2014. № 4 (113). S. 69–90.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Н. М. Ахмерова.

**Мухамедьярова Наталья Андреевна,**

ассистент, кафедра дополнительного и технологического образования, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского; 150000, г. Ярославль, ул. Республиканская, д. 108/1; e-mail: fominan.a@mail.ru

**ОПЫТ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ТАЛАНТЛИВЫМИ ДЕТЬМИ И МОЛОДЕЖЬЮ<sup>1</sup>**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** коммуникативная компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью; процесс формирования коммуникативной компетентности; методы формирования коммуникативной компетентности; методы оценки сформированности коммуникативной компетентности; формы и условия формирования коммуникативной компетентности.

**АННОТАЦИЯ.** Работа направлена на решение проблемы повышения качества педагогического взаимодействия с талантливыми детьми и молодежью. Коммуникативная компетентность современного педагога относится к списку ключевых, поэтому ее формирование и развитие является важным и обязательным, особенно в условиях работы с таким особым контингентом детей, как талантливые обучающиеся. В статье описывается имеющийся на сегодняшний день практический опыт формирования коммуникативной компетентности различных субъектов педагогической деятельности. Опыт рассмотрен и представлен с учетом его дальнейшего использования в условиях работы с талантливыми детьми и молодежью. Автор дает обзор существующих практик, систематизировал информацию по категориям: методы, формы, условия, этапы формирования коммуникативной компетентности, а также методы ее оценки. Результатом проделанной работы является предложенный вариант формирования коммуникативной компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью. В этом варианте учитывается структура данной компетентности (когнитивный, поведенческий, мотивационно-ценностный компоненты), особенности педагогической коммуникации с одаренными обучающимися. Материал предназначен для педагогических и управленческих кадров сферы образования детей, для учреждений высшего профессионального образования, занимающихся подготовкой педагогических кадров, и организаций дополнительного профессионального образования.

**Mukhamed'yarova Natalia Andreevna,**

Assistant Lecturer, Department of Additional and Technological Education, Yaroslavl State Pedagogical University, Yaroslavl, Russia.

**COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF A TEACHER WORKING WITH GIFTED CHILDREN AND YOUNG PEOPLE**

**KEYWORDS:** communicative competence of a teacher working with gifted children and young people; the process communicative competence formation; methods of communicative competence formation; methods of assessment of the level of communicative competence formation; forms and conditions of communicative competence formation.

**ABSTRACT.** The paper discusses the issue of the quality of pedagogical interaction between a teacher and gifted children or young people. Communicative competence of a teacher today is one of the key competences, that's why its formation and development are important and obligatory, especially when the teacher works with gifted children and young people. The paper describes the practical experience of communicative competence formation. This experience is discussed with regard to its further use in the work with gifted children and young people. The author gives an overview of the methods, forms, conditions and stages of communicative competence formation, as well as the method for its assessment. The result of the work is the way of communicative competence formation of a teacher working with gifted children and young people. Such way takes into account the structure of the competence (cognitive, behavioral motivational and value components), and the features of communication with gifted students. The paper may be useful for teachers and managers of educational sphere, higher educational institutions for teachers and the bodies of additional professional education.

**К**оммуникативная компетентность педагога является одной из ключевых компетентностей в его профессиональной деятельности. На сегодняшний день мы можем отметить, что феномен «коммуникативная компетентность» является достаточно хорошо изученным. Теоре-

тический анализ научной, методической, публицистической литературы показал разноаспектный интерес ученых и практиков к этому понятию и его многогранность. Опыт формирования рассматриваемой компетентности является весьма интересным и полезным для педагогов, работающих с талантливыми детьми и молодежью. Обобщив имеющиеся материалы по данному вопросу, мы выделили методы и средства формирования коммуникативной компетентности, формы и условия формирования, методы оценки сформированности

<sup>1</sup> Статья подготовлена в рамках выполнения Государственного задания Министерства образования и науки РФ ЯГПУ им. К. Д. Ушинского № 27.35.2016/НМ по теме «Формирование компетенций педагога, необходимых для работы с талантливыми детьми и молодежью средствами дополнительного профессионального образования».



компетентности, а также этапы данного процесса. Весь опыт формирования изучаемой компетентности относится либо к сфере высшего профессионального образования, либо к школьному образованию, и касается, соответственно, либо студентов различных вузов и профилей подготовки, либо детей разного школьного возраста. Поэтому далее мы представляем два вида опыта формирования коммуникативной компетентности.

*Опыт формирования коммуникативной компетентности у студентов различных специальностей гуманитарных и технических вузов*

Большинство ученых и практиков, занимающихся данной проблемой, склонны утверждать, что формирование коммуникативной компетентности является процессом обязательным для современного студента вуза, поскольку коммуникативные знания, умения и навыки – это универсальные, ключевые компоненты профессиональной деятельности практически любой сферы (Д. В. Воронков, И. В. Лаврентьева, А. В. Лапшина, М. С. Матцуева, М. М. Северин, О. Ю. Шубкина и др.) [3; 17; 21; 11; 10; 13].

Среди **методов (средств) формирования коммуникативной компетентности студентов** авторы отдают предпочтение следующим:

- *диалог с элементами групповой дискуссии* (групповые дискуссии стимулируют и активизируют глубинные ассоциации, заставляют людей высказать то, что они не могут сформулировать в других условиях, регламентирующих учебный процесс. Главным стимулом в процессе применения такого рода методов является эмоционально-заразительная атмосфера интеллектуального соперничества. Групповая дискуссия, согласно М. Р. Битяновой, помогает обучить людей навыкам диалога, эффективного слушания, открытой коммуникации и сотрудничества [2]. Каждый член группы получает возможность прояснить свою позицию, выяснить многообразие подходов, обеспечить всестороннее видение предмета. Кроме того, групповая дискуссия активизирует творческие возможности человека, его интерес к предмету обсуждения, является средством сплочения и развития группы. Но продуктивность групповой дискуссии во многом зависит от уровня коммуникативных умений ведущего и самой группы);

- *имитационные упражнения (игры)* в ситуациях, моделирующих условия профессиональной деятельности (на занятиях имитируется деятельность какой-либо организации, предприятия или его подразделения, например, фирмы, отдела, цеха,

участка и т. д. Имитироваться могут события, конкретная деятельность людей (деловое совещание, обсуждение плана, проведение беседы и т. д.) и обстановка, условия, в которых происходит событие или осуществляется деятельность (кабинет начальника отдела, зал заседаний и т. д.). Сценарий имитационной игры, кроме сюжета события, содержит описание структуры и назначения имитируемых процессов и объектов);

- *тренинговые коммуникативные упражнения на основе профессионально-контекстных ситуаций, кейс-метод* (позволяют усвоить эффективные технологии (методы, приемы, техники) делового общения, раскрыть индивидуальные особенности студентов и скорректировать их поведение в ситуациях общения. Кроме того, в процессе тренинга у участников формируются индивидуально-специфические приемы и способы коммуникации и принятия решений. Эмоциональная включенность участников в ситуации тренинга позволяет создать высокую мотивацию к обучению, помогает закрепить знания, сформировать умения и навыки. Метод кейсов предполагает использование реальных (или приближенных к реальным) ситуаций с целью анализа их обучающимися и выбора наиболее правильного и(или) оптимального решения [18]);

- *деловые и ролевые игры* (ролевые и деловые игры объединяются общим принципом имитации действий. Их предметным содержанием является моделирование двух реальностей: процесса профессиональной деятельности в целом и существования отдельной личности внутри этого процесса. Наибольший интерес в системе формирования коммуникативной компетентности представляют ролевые игры с элементами драматизации, выступающие имитационными моделями проблемных ситуаций межличностного общения. В условиях ролевых игр их участники сталкиваются с ситуациями, релевантными тем случаям, которые характеризуют их профессиональную деятельность. Поэтому игра создает условия для определения индивидуальных норм поведения и общения в различных ситуациях, собственных социальных установок, воспитывает чувства и мысли, связанные с той или иной ролью);

- *социально-психологический тренинг* (один из методов активного обучения и психологического воздействия, осуществляемого в процессе интенсивного группового взаимодействия и направленного на повышение компетентности в сфере общения, в котором общий принцип активности обучающегося дополняется принципом рефлексии над собственным поведением и поведением других участников групп [16]. Данный

метод Л. П. Литовченко считает одним из основных методов формирования коммуникативной компетентности, так как только с помощью этой формы работы можно сформировать умения управлять своим поведением, развивать восприимчивость к психическим состояниям окружающих людей, их установкам и стремлениям, акцентировать внимание на самореализации в общении. Тренинг может быть ориентирован на развитие специальных умений, например, вести дискуссию, разрешать межличностные конфликты, а может быть нацелен на углубление опыта анализа ситуаций общения).

Процесс формирования коммуникативной компетентности у студентов осуществляется как через **традиционные учебные формы** (лекция-диалог, семинар-конференция), так и посредством **внеучебных форм**: участие в социально одобряемых видах деятельности (самоуправление, художественная самодеятельность, волонтерство). Интересными являются следующие учебные формы:

- **лекция-диалог** (содержание здесь подается через серию вопросов, на которые студенты должны отвечать непосредственно в ходе лекции. Диалоговая форма заключается в коллективном поиске истины (правильного ответа, решения проблемной ситуации) путем диалога преподавателя и аудитории. Предметом диалога не обязательно может быть спорное положение или проблемный вопрос. Преподаватель может поставить студентам вопрос, касающийся одной или нескольких проблемных ситуаций, уяснить знание нормативов и тому подобное. Здесь правильный ответ может быть найден не сразу, потребуется выяснение мнения нескольких человек);

- **Семинары-конференции** (это такая форма организации обучения, при которой на этапе подготовки доминирует самостоятельная работа студентов с учебной литературой и другими дидактическими средствами над серией вопросов, проблем и задач, а в процессе семинара идут активное обсуждение, дискуссия и выступления обучающихся, где они под руководством педагога делают обобщение).

**Методами оценки** сформированности коммуникативной компетентности у студентов выступают авторские методики и диагностики, методы самооценки, экспертная оценка, например:

- для оценки уровня развития коммуникативных умений можно использовать **тест коммуникативных умений Л. Михельсона** – методика оценки реакции личности на различные ситуации общения, определяющая ведущий тип поведения –

«зависимый», «агрессивный» или «компетентный» [8];

- для определения мобильности, адаптивности в различных ситуациях общения применяют **методику «Изучение способности к самоуправлению в общении»** [7];

- диагностика коммуникативного контроля (М. Шнайдер);

- диагностика коммуникативно-характерологических особенностей личности (Л. И. Уманский, И. А. Френкель, А. Н. Лутошкин, А. С. Чернышов и др.);

- диагностика потенциала коммуникативной импульсивности (В. А. Лосенков);

- диагностика коммуникативной толерантности (В. В. Бойко);

- диагностика доминирующей перцептивной модальности (С. Ефремцева);

- диагностика мотивационных ориентаций в межличностных коммуникациях (И. Д. Ладанов, В. А. Уразаева);

- диагностика межличностных отношений (А. А. Рукавишников).

Анализ опыта формирования коммуникативной компетентности позволяет нам выделить **условия, при которых этот процесс будет эффективным**:

- признание коммуникативной компетентности как одной из основных целей высшего образования;

- разработанность дидактических средств, обеспечивающих формирование коммуникативной компетентности специалиста в целостном учебно-воспитательном процессе как в учебное, так и во внеучебное время;

- осознание значимости коммуникативной компетентности в профессиональной деятельности, как студентами, так и преподавателями;

- моделирование коммуникативных ситуаций в процессе обучения, обеспечивающее свободное вхождение студентов в процесс общения;

- внедрение в учебный процесс спецкурсов, дисциплин (факультативов), например, курс «Коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности» предполагает прохождение таких модулей, как нормативный аспект культуры речи, стратегия коммуникации, структура коммуникации, коммуникативные стили, публичное выступление, устная презентация и межличностная коммуникация, деловой этикет;

- индивидуальный и дифференцированный подход к студентам в процессе формирования у них коммуникативных способностей.

**Формирование коммуникативной компетентности является поэтапным процессом**, последовательное прохождение этапов которого ведет к эффективному овладению этой компетентностью. Например, можно выделить такие этапы:

- коммуникативно-диагностический этап, предполагающий диагностику реального уровня развития необходимых коммуникативных знаний, умений и навыков, достижение внутренней мотивации для понимания трудностей и противоречий при реализации коммуникативных функций, планирование будущего уровня развития необходимых умений в общении;
- коммуникативно-деятельностный этап, предполагающий контролируемые изменения коммуникативных способностей; формирование коммуникативных умений может осуществляться педагогом как в группе, так и индивидуально посредством комплекса методов и средств формирования коммуникативной компетентности;
- завершающий оценочно-результативный этап, на котором проводится контроль достигнутых результатов, а также планирование дальнейших действий по развитию коммуникативных умений и навыков.

*Опыт формирования коммуникативной компетентности у детей разных ступеней школьного образования*

Коммуникативная компетентность подрастающего поколения является важнейшей качественной характеристикой, позволяющей развивающейся личности реализовать свои потребности в социальном принятии, признании, уважении, ее формирование определяет успешность процесса социализации ребенка (О. А. Белянкина, В. Н. Елагина, О. А. Костылева, И. М. Шаркаева, Э. Н. Шатило) [6; 19; 20; 9; 1].

Эффективность формирования коммуникативной компетентности у детей разного возраста обеспечат такие **методы**, как:

- *сюжетно-ролевые игры* (в играх школьники овладевают такими элементами общения, как умение начать беседу, поддержать ее, прервать собеседника, в нужный момент согласиться с его мнением или опровергнуть его, умение целенаправленно слушать собеседника, задавать уточняющие вопросы и т. д.) [15];
- *дискуссия* (предметом дискуссии могут выступать как социальные значимые проблемы, так и межличностные отношения учеников, включая анализ конкретных ситуаций морального выбора, конфликтов, с которыми учащиеся сталкиваются в реальной жизни. В последнем случае групповые взаимоотношения выступают в качестве учебной

модели, с помощью которой учащиеся «проигрывают» возможные формы межличностных отношений, усваивают возможные способы самоопределения и понимания друг друга. Метод группового обсуждения способствует выработке собственной точки зрения, развитию инициативы, становлению соответствующих коммуникативных умений и навыков) [4];

- *работа в парах на уроке* (рассказать соседу по парте правило, определение, выслушать ответ, инсценировать отрывок, разговор двух героев произведения, придумать разговор героев произведения по телефону и т. д.);

- *технология развития критического мышления* (ТРКМ, авторы – Т. И. Шамова, Т. Н. Давыденко. В ТРКМ есть много различных приемов для развития коммуникативных компетенций, например, составление кластера позволяет учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Ученик записывает в центре листа ключевое понятие, а от него рисует стрелки-лучи в разные стороны, соединяя это слово с другими, от которых в свою очередь лучи расходятся далее и далее. Благодаря составлению рисунков, схем, кластеров развивается творчество ученика, ведь каждый кластер индивидуален и неповторим. Прием «Кластера» используется также для организации индивидуальной и групповой работы как в классе, так и дома. У учеников формируются умения выделять ключевые слова, найти и исправить ошибку, сравнивать, выделять главное, прогнозировать, обобщать и систематизировать, работать в группе. Учащиеся практически осваивают способ самостоятельного приобретения нового знания, самостоятельного обучения на основе текстов, который могут применять в дальнейшем, и с удовольствием учиться в течение всей жизни. Формируются функциональная грамотность, информационно-коммуникативные умения [12]);

- *технология проблемного диалога* (автор – Е. Л. Мельникова, учитель сначала посредством диалога, иногда побуждающего, иногда подводящего, помогает ученикам поставить учебную проблему, т. е. сформулировать тему урока или вопрос для исследования, в крайнем случае, педагог сообщает тему с мотивирующим приемом. Тем самым у школьников вызывается интерес к новому материалу, возникает бескорыстная познавательная мотивация. Затем учитель посредством побуждающего или подводящего диалога организует поиск решения, т. е. открытие знания школьниками. При этом достигается подлинное понимание материала учениками, ибо нельзя не понимать то, до чего додумался лично [14]).

**Методы оценки** сформированности различных компонентов коммуникативной компетентности (умений, способностей) включают апробированные методики, например, в форме тестов:

- «Каковы ваши коммуникативные способности» (КОС-1),
- «Умеете ли вы слушать»,
- «Оценка самоконтроля в общении» (по М. Снайдеру),
- тестовая методика Т. А. Фотековой «Самооценка коммуникативного развития» (для младших школьников),
- методика исследования коммуникативных и организаторских способностей (КОС), состоящая из 40 вопросов [5];
- диагностика эмоциональных барьеров в межличностном общении (В. В. Бойко).

**Учебная программа формирования коммуникативной компетентности** учащихся включает следующие тематические разделы: развитие коммуникативной компетентности подростков, расширение знаний подростков о себе как субъекте общения, своих коммуникативных способностях и возможностях, развитие умений ориентироваться в мире взрослых и сверстников, развитие умения преодолевать трудности адаптации к ситуации общения в современном социуме.

**К условиям формирования коммуникативной компетентности детей** разного школьного возраста относятся следующие:

- погружение учеников в социокультурное пространство коммуникации;
- обеспечение учебно-педагогического сотрудничества в процессе обучения;
- культивирование различных форм и способов учебного диалога, направленного на взаимопознание и самопознание подростков;
- развитие у школьников уверенности в собственных силах; готовности к коммуникативной деятельности, способности к саморазвитию;
- установление равноценных субъект-субъектных отношений;
- построение обучения на основе активных, игровых, интерактивных, ситуационно-моделирующих методов.

Таким образом, представленный опыт формирования коммуникативной компетентности относится к детям разного возраста и молодежи. Нам не встретились материалы, отражающие опыт формирования коммуникативной компетентности педагогов, работающих с талантливыми детьми и молодежью.

На основе проведенной работы по данной проблеме мы можем предположить, что процесс формирования коммуникативной

компетентности педагогов включает целый комплекс взаимосвязанных компонентов таких как, методы, формы, условия и этапы формирования, методы оценки уровня сформированности компетентности.

**Целью формирования коммуникативной компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью**, является высокий уровень овладения ее компонентами, а именно знаниями об особенностях коммуникации с талантливыми детьми и молодежью, коммуникативными умениями и навыками, необходимыми для эффективной работы с данным контингентом воспитанников. Соответственно, процесс формирования коммуникативной компетентности будет отражать как специфику компонентов компетентности, так и особенности профессиональной деятельности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью.

В качестве **методов формирования коммуникативной компетентности** можно использовать целый комплекс активных, проблемных, индивидуальных и групповых методов и средств.

**Для формирования когнитивного компонента коммуникативной компетентности** подходят следующие методы:

- групповые дискуссии (например, на темы «Определения коммуникативной компетентности педагога», «Особенности коммуникации с талантливыми детьми и молодежью»);
- групповая работа с представлением перед аудиторией ее результатов (например, групповая работа по формулировке правил педагогического общения с талантливыми детьми);
- беседа на актуальные темы (например, «Талантливый ребенок – это радость или проблема общения для педагога»);
- индивидуальные презентации проблемных вопросов (например, «Коммуникативные барьеры в общении с талантливыми детьми», «Коммуникативное поведение разных групп талантливых детей»).

**Для формирования поведенческого компонента коммуникативной компетентности** подходят следующие методы:

- ситуационные методы (обсуждение кейсов, предполагающих использование реальных (или приближенных к реальным) ситуаций с целью анализа их обучающимися и выбора наиболее правильного и (или) оптимального решения);
- проблемно-поисковые упражнения (являются действенным методом формирования и развития различных умений и навыков, поскольку предполагают сочетание индивидуальных, самостоятельных, групповых, устных и письменных форм ра-

боты, включают создание и описание проблемной ситуации, организацию коллективного обсуждения возможных альтернатив ее разрешения, выбор и обоснование варианта решения, обобщение полученных результатов, их презентация, формулировка выводов и дальнейших перспектив);

- мультимедийные презентации, представляющие опыт работы с талантливыми детьми;

- коммуникативные тренинги (целью тренингов является развитие различных коммуникативных умений и навыков, например, отработать навыки убеждения, отработать умение найти аргументы в пользу своей позиции, развить умение находить подход к талантливым детям, развить умение использовать невербальные средства общения, обучить эффективным способам общения с талантливыми детьми. Кроме того, тренинг может состоять из комплекса упражнений, направленных на развитие эмпатии, настойчивости, навыков убедительной речи, на отработку навыков понимания других людей, принятия решения).

Формирование коммуникативной компетентности педагога может осуществляться с помощью таких **форм работы**:

- лекция-встреча с высококвалифицированными специалистами, работающими с талантливыми детьми и молодежью (например, с психологами, педагогами, управленцами);

- мастер-классы с целью обмена опытом работы и решения проблем, возникающих во взаимодействии с талантливыми детьми;

- круглый стол с целью создания программы развития коммуникативных умений талантливого ребенка;

- конференция, позволяющая педагогом высказать свое мнение на тему «Коммуникативная деятельность педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью», задать волнующие вопросы;

- дистанционные семинары, позволяющие расширить круг обсуждения проблемы за рамки региона.

Среди **методов оценки сформированности коммуникативной компетентности** мы выделяем следующие:

- «Индивидуальный стиль педагогического общения» (И. М. Юсупов) – позволяет диагностировать эффективные и неэффективные модели общения педагога;

- «Стратегия и тактика поведения в конфликтной ситуации» К. Томаса;

- «Диагностика эффективности педагогических коммуникаций» (модифицированный вариант анкеты А. А. Леонтьева) – позволяет выявить уровень владения прие-

мами общения и вариант проявления стиля педагогического взаимодействия с обучающимися;

- Оценка уровня коммуникативных особенностей педагога (В. Ф. Ряховский);

- самооценка коммуникативных умений и навыков педагогов;

- экспертная оценка проявления коммуникативных умений и навыков во время групповых дискуссий, выполнения упражнений, обсуждения кейсов, публичных выступлений, презентаций и др.

Формирование коммуникативной компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью, возможно осуществлять **в условиях повышения квалификации, реализуя программу**, состоящую, например, из разделов:

- *научно-теоретические основы педагогической коммуникации с талантливыми детьми и молодежью* (в результате у слушателей будут сформированы понимание особенностей талантливых детей как партнеров и субъектов коммуникации, знание различных возможностей построения коммуникационного взаимодействия с талантливыми детьми и молодежью, умение решать коммуникативные проблемы талантливых детей, устранять коммуникативные барьеры в общении с ними);

- *управление процессом коммуникации с талантливыми детьми и молодежью* (в результате сформируется умение воздействовать на талантливого ребенка адекватно целям коммуникации и задачам совместной деятельности, управлять процессом коммуникации с талантливыми детьми, демонстрируя способность принимать во внимание их взгляды, цели и особенности);

- *коммуникативная компетентность педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью* (в результате будут развиты навыки работы с различными средствами коммуникации в разных видах профессиональной деятельности в условиях работы с талантливыми детьми, слушатели овладеют опытом взаимодействия с различными группами талантливых детей – разными по возрасту, статусу, роду деятельности и т. п.);

- *практикум эффективных коммуникаций с талантливыми детьми и молодежью* (практикум даст возможность дальнейшего формирования и развития коммуникативных умений и навыков педагогов).

Обобщая все вышесказанное, мы отмечаем, что формирование коммуникативной компетентности педагога, работающего с талантливыми детьми и молодежью, является сложным и многоаспектным процессом, практическая реализация которого

возможна через сочетание и использование сложившегося на сегодня в науке и практике опыта по данной проблеме. Именно грамотное и обдуманное применение апробированных методов, технологий, форм поз-

воляет развить коммуникативную компетентность у разных категорий людей путем адаптации к специфике и особенностям педагогической деятельности с талантливыми детьми и молодежью.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Белянкина О. А. Формирование коммуникативных компетенций учащихся на уроках истории и обществознания // Молодой ученый. 2013. №4. С. 525-527.
2. Битянова М. Р. Психология личностного роста. М. : Междунар. пед. акад., 2005.
3. Воронков Д. В. Формирование коммуникативной компетентности студентов технического вуза // Известия Волгоградского гос. технич. ун-та. 2009. № 6.(Т. 9). С. 113-116.
4. Галлямова Н. Ш. Активные методы обучения в процессе формирования коммуникативной компетенции. URL: <http://naukarus.com/aktivnye-metody-obucheniya-v-protseste-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii>.
5. Диагностика коммуникативных и организаторских склонностей (КОС-2) // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С.263-265.
6. Елагина В. Н. Формирование коммуникативной компетенции подростков в образовательном процессе школы // Научное сообщество студентов XXI столетия. гуманитарные науки : сб. ст. по мат-лам XVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 2(17). URL: [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf).
7. Изучение способности к самоуправлению в общении // Фетискин Н. П., Козлов В. В., Мануйлов Г. М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М., 2002. С.164-166.
8. Колмогорова Л. С. Диагностика психологической культуры школьников : практ. пос. для школьных психологов. М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
9. Костылева О. А. Формирование коммуникативной компетентности учащихся через применение активных методов обучения. URL: <http://www.pedsovet.pro/index.php>.
10. Лаврентьева И. В. Оценка коммуникативной компетентности будущих социальных работников // Вестник СПбГУ. Сер. 12. 2012. Вып. 2. С. 163-167.
11. Лапшина А. В. Формирование коммуникативной компетентности в профессиональной подготовке будущих специалистов социально-культурной деятельности вузов культуры и искусств : автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2012.
12. Маргюшова Н. В. Формирование коммуникативной компетенции младших школьников на уроках и во внеурочное время. URL: <http://www.schoolint5v.ru/>.
13. Мацуева М. С. Критерии оценки профессиональной коммуникативной компетентности у будущих специалистов в области администрирования информационных // Опыт и перспективы использования информационно-коммуникационных технологий в образовании : междунар. науч.-практ. конф., 22-23 нояб. 2009 г., г. Томск. URL: <http://ito.edu.ru/2009/Tomsk/II/II-o-53.html>.
14. Мельникова Е. Л. Технология проблемного диалога: методы, формы, средства обучения. URL: [http://school2100.com/school2100/nashi\\_tehnologii/tehnologiya\\_problemnogo\\_dialoga.pdf](http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/tehnologiya_problemnogo_dialoga.pdf).
15. Морозова К. С. Использование игровых технологий для развития коммуникативной компетенции у обучающихся начальной школы. URL: [www.protvino-licey.ru](http://www.protvino-licey.ru).
16. Педагогика : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М. : Школа – Пресс, 2010.
17. Северин М. М. Формирование коммуникативной компетентности у будущих офицеров-воспитателей // Студенческий научный форум : IV Междунар. студ. электронная науч. конф., 15 февр. – 31 марта 2012 г. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2096.pdf>.
18. Сергеева Б. В. Использование метода кейс-стади как средство формирования профессиональной компетентности будущих педагогов начального образования // Концепт. 2015. Т. 9. С. 16–20. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95020.htm>.
19. Шаркаева И. М. Приемы формирования коммуникативной компетенции младших школьников // Студенческий научный форум : IV Междунар. студ. электронная науч. конф., 15 февр. – 31 марта 2012 г. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2096.pdf>.
20. Шатило Э. Н., Горелова И. В. Формирование коммуникативной компетентности в процессе обучения математике учащихся 5–9 классов посредством устных упражнений // Педагогика: традиции и инновации : мат-лы III междунар. науч. конф. (г. Челябинск, апр. 2013 г.). Челябинск : Два комсомольца, 2013. С. 104-106.
21. Шубкина О. Ю. Формирование коммуникативной компетентности студентов в образовательном процессе технического вуза // Фундаментальные исследования. 2014. № 8-5. С. 1206-1210. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34744>.

#### R E F E R E N C E S

1. Belyankina O. A. Formirovanie kommunikativnykh kompetentsiy uchaschchikhsya na urokakh istorii i obshchestvoznaniya // Molodoy uchenyy. 2013. №4. S. 525-527.
2. Bityanova M. R. Psikhologiya lichnostnogo rosta. M. : Mezhdunar. ped. akad., 2005.
3. Voronkov D. V. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza // Izvestiya Volgogradskogo gos. tekhnich. un-ta. 2009. № 6.(T. 9). S. 113-116.
4. Gallyamova N. Sh. Aktivnye metody obucheniya v protseste formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii. URL: <http://naukarus.com/aktivnye-metody-obucheniya-v-protseste-formirovaniya-kommunikativnoy-kompetentsii>.

5. Diagnostika kommunikativnykh i organizatorskikh sklonnostey (KOS-2) // Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M., 2002. С.263-265.
6. Elagina V. N. Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii podrostkov v obrazovatel'nom protsesse shkoly // Nauchnoe soobshchestvo studentov XXI stoletiya. gumanitarnye nauki : sb. st. po mat-lam XVII mezhdunar. stud. nauch.-prakt. konf. № 2(17). URL: [http://sibac.info/archive/guman/2\(17\).pdf](http://sibac.info/archive/guman/2(17).pdf).
7. Izuchenie sposobnosti k samoupravleniyu v obshchenii // Fetiskin N. P., Kozlov V. V., Manuylov G. M. Sotsial'no-psikhologicheskaya diagnostika razvitiya lichnosti i malykh grupp. M., 2002. С.164-166.
8. Kolmogorova L. S. Diagnostika psikhologicheskoy kul'tury shkol'nikov : prakt. pos. dlya shkol'nykh psikhologov. M. : VLADOS-PRESS, 2002.
9. Kostyleva O. A. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti uchashchikhsya cherez primenenie aktivnykh metodov obucheniya. URL: <http://www.pedsovet.pro/index.phr>.
10. Lavrent'eva I. V. Otsenka kommunikativnoy kompetentnosti budushchikh sotsial'nykh rabotnikov // Vestnik SPbGU. Ser. 12. 2012. Vyp. 2. S. 163-167.
11. Lapshina A. V. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti v professional'noy podgotovke budushchikh spetsialistov sotsial'no-kul'turnoy deyatel'nosti vuzov kul'tury i iskusstv : avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. M., 2012.
12. Martyushova N. V. Formirovanie kommunikativnoy kompetentsii mladshikh shkol'nikov na urokakh i vo vneurochnoe vremya. URL: <http://www.schoolint5v.ru/>.
13. Matsueva M. S. Kriterii otsenki professional'noy kommunikativnoy kompetentnosti u budushchikh spetsialistov v oblasti administrirovaniya informatsionnykh // Opyt i perspektivy ispol'zovaniya informatsionno-kommunikatsionnykh tekhnologiy v obrazovanii : mezhdunar. nauch.-prakt. konf., 22-23 no-yab. 2009 g., g. Tomsk. URL: <http://ito.edu.ru/2009/Tomsk/II/II-0-53.html>.
14. Mel'nikova E. L. Tekhnologiya problemnogo dialoga: metody, formy, sredstva obucheniya. URL: [http://school2100.com/school2100/nashi\\_tehnologii/tehnologiya\\_problemnogo\\_dialoga.pdf](http://school2100.com/school2100/nashi_tehnologii/tehnologiya_problemnogo_dialoga.pdf).
15. Morozova K. S. Ispol'zovanie igrovyykh tekhnologiy dlya razvitiya kommunikativnoy kompetentsii u obuchayushchikhsya nachal'noy shkoly. URL: [www.protvino-licey.ru](http://www.protvino-licey.ru).
16. Pedagogika : ucheb. posobie dlya stud. ped. ucheb. zavedeniy / V. A. Slastenin, I. F. Isaev, A. I. Mishchenko, E. N. Shiyarov. M. : Shkola – Press, 2010.
17. Severin M. M. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti u budushchikh ofitserov-vospitateley // Studencheskiy nauchnyy forum : IV Mezhdunar. stud. elektronnyaya nauch. konf., 15 fevr. – 31 marta 2012 g. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2096.pdf>.
18. Sergeeva B. V. Ispol'zovanie metoda keys-stadi kak sredstvo formirovaniya professional'noy kompetentnosti budushchikh pedagogov nachal'nogo obrazovaniya // Kontsept. 2015. T. 9. S. 16–20. URL: <http://e-koncept.ru/2015/95020.htm>.
19. Sharkaeva I. M. Priemy formirovaniya kommunikativnoy kompetentsii mladshikh shkol'nikov // Studencheskiy nauchnyy forum : IV Mezhdunar. stud. elektronnyaya nauch. konf., 15 fevr. – 31 marta 2012 g. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/2096.pdf>.
20. Shatilo E. N., Gorelova I. V. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti v protsesse obucheniya matematike uchashchikhsya 5–9 klassov posredstvom ustnykh uprazhneniy // Pedagogika: traditsii i innovatsii : mat-ly III mezhdunar. nauch. konf. (g. Chelyabinsk, apr. 2013 g.). Chelyabinsk : Dva komsomol'tsa, 2013. S. 104-106.
21. Shubkina O. Yu. Formirovanie kommunikativnoy kompetentnosti studentov v obrazovatel'nom protsesse tekhnicheskogo vuza // Fundamental'nye issledovaniya. 2014. № 8-5. S. 1206-1210. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34744>.

Статья рекомендует канд. филол. наук, доцент М. Б. Ворошилова.

## ЮБИЛЕЙ ГЕОГРАФО-БИОЛОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УРГПУ

---

УДК 378.4(470.5)096:57  
ББК 4448.93(235.55)+ЕОр

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

### **Абрамова Надежда Леонидовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 423; e-mail: abramova\_nadin@mail.ru

### **Данилов Алексей Николаевич,**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 426; e-mail: aldantex@mail.ru

### **Дьяченко Александр Петрович,**

доктор биологических наук, профессор, кафедра биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 426; e-mail: eadyach@yandex.ru

### **Дьяченко Елена Александровна,**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 426; e-mail: eadyach@yandex.ru

### **Мещеряков Павел Викторович,**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 426; e-mail: mescheryakov\_p\_v@mail.ru

### **Таршис Людмила Григорьевна,**

доктор биологических наук, профессор, кафедра биологии, экологии и методики их преподавания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 426; e-mail: tarshis.liudmila@yandex.ru

### **ОТ КАФЕДРЫ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ К КАФЕДРЕ БИОЛОГИИ, ЭКОЛОГИИ И МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ: ФАКТЫ, СОБЫТИЯ, ЛИЦА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** биологическое образование; биологические кафедры; история; биостанция; лаборатория прикладной ботаники; географо-биологический факультет; УрГПУ.

**АННОТАЦИЯ.** Описана совместная 80-летняя история географо-биологического факультета и кафедр биологии, экологии и методики их преподавания, обобщены и представлены главные достижения профессорско-преподавательского состава биологических кафедр на разных исторических этапах становления биологического образования в УрГПУ. В историческом контексте представлены произошедшие изменения в структурной организации системы биологического образования вуза, показан вклад в развитие научных биологических исследований 70–80-х годов факультетской биостанции и научно-исследовательской лаборатории. Отражены основные направления и результаты научно-методического и организационного сотрудничества коллектива кафедры с различными научно-исследовательскими институтами, вузами, учреждениями дополнительного образования школьников и добровольными научными обществами. Отмечено, что научно-методические исследования преподавателей, сотрудников и аспирантов всех биологических кафедр факультета всегда охватывали наиболее актуальные проблемы биологической науки, теории и методики обучения биологии и экологии. Практически все члены кафедры – организаторы и эксперты олимпиад, конкурсов, образовательных проектов, реализуемых сегодня в образовательном пространстве г. Екатеринбурга и Свердловской области. Названы приоритетные направления научных исследований сотрудников и преподавателей кафедры для разных этапов становления системы биологического образования в нашем вузе. Представлен современный коллектив кафедры как союз единомышленников, сохраняющий преемственность профессиональных знаний, практических умений, берегающий и преумножающий сложившиеся за 80-летний период традиции в подготовке компетентных специалистов.

### **Abramova Nadezhda Leonidovna,**

Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Head of Department of Biology, Ecology and Methods of Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Danilov Alexey Nikolayevich,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Biology, Ecology and Methods of Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **D'yachenko Alexandr Petrovich,**

Doctor of Biology, Professor, Department of Biology, Ecology and Methods of Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **D'yachenko Elena Alexandrovna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Biology, Ecology and Methods of Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.



**Meshcheryakov Pavel Viktorovich,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Biology, Ecology and Methods of Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Tarshis Lyudmila Grigorievna,**

Doctor of Biology, Professor, Department of Biology, Ecology and Methods of Teaching, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### THE WAY FROM DEPARTMENT OF NATURAL SCIENCES TO DEPARTMENT OF BIOLOGY, ECOLOGY AND METHODS OF TEACHING: FACTS, EVENTS AND PEOPLE

**KEYWORDS:** biological education; Departments of Biology; history; biostation; applied botany lab; Faculty of Geography and Biology; USPU.

**ABSTRACT.** This is an overview of the 80-year collaboration between the Faculty of Geography and Biology and the Department of Biology, Ecology and Methods of Teaching. The paper highlights the main achievements of Professors and Lecturers at different stages of biological education development in the Ural State Pedagogical University (USPU). The changes in the structure in biological education in USPU are shown in historical aspect. The paper discusses the contribution of the biological station and the scientific laboratory of the faculty to the development of scientific biological researches in 1970-1980s. The main areas and results of the scientific and methodological collaboration of the staff with different scientific and research institutes, universities, additional educational establishments and voluntary scientific bodies are described. It is emphasized that the scientific and methodological works of the staff and post-graduates of all the biological departments of the faculty covered the most urgent issues of Biology, theory and methods of teaching Biology and Ecology. Almost all the lecturers of the Department are experts of contests and research projects held in Ekaterinburg and Sverdlovsk Region. The paper mentions the areas of research that lecturers of the Department dealt with at different stages of biological education development. Today the staff of the Department are a group of likeminded people who support the continuity of profession, theoretical knowledge, practical activity and traditions in teaching.

**В**ся история кафедры биологии, экологии и методики обучения УрГПУ неразрывно связана с географо-биологическим факультетом (ГБФ), который в этом году отмечает свой солидный юбилей. Факультет был организован в ноябре 1936 г., но только в апреле 1942 г. была образована кафедра естествознания. Первым заведующим кафедрой стал Г. И. Роскин, д-р биол. наук, проф. (1942-1943), его сменили В. Г. Гепнер, д-р биол. наук, проф. (1943-1944), К. К. Полуяхтов, канд. биол. наук, доц. (1944-1953), Н. С. Спиридонова, канд. биол. наук, доц. (1953-1962). Эта кафедра, ставшая предшественницей всех биологических кафедр, обеспечивала преподавание биологических дисциплин как на географическом, так и на других факультетах вуза до сентября 1962 г. В это время кафедра естествознания была разделена на два самостоятельных структурных подразделения – кафедру ботаники и кафедру зоологии. На кафедре естествознания начинали работать преподаватели, продолжившие свою деятельность на вновь созданных в роли заведующих: кафедрой зоологии (доц. П. Ф. Недоводиев), ботаники (доц. Н. С. Спиридонова). Они обеспечили в весьма непростые для биологической науки годы научное и организационно-методическое становление этих новых структурных подразделений факультета.

Создание новых кафедр позволило осуществлять более качественную подго-

товку учителей по специальности «География с дополнительной специальностью биология», которая была начата еще в 1959 г., а за факультетом с 1962 г. было закреплено название биолого-географического. Для вновь созданных кафедр 60-70-е гг. стали периодом активного наращивания методического обеспечения и материально-технической базы для проведения аудиторных занятий и полевых практик. В 1972 г. название факультета изменяется на географо-биологический. Именно в 80-х гг. на факультете появляется и активно функционирует биостанция (Сысертский район, д. Вьюхино), где не только проводятся летние учебные практики по основным дисциплинам кафедр, но и организуются стационарные и полустационарные наблюдения за биологическими и зоологическими объектами. По образному выражению проф. Ю. И. Новоженова, биостанция для преподавателей и студентов факультета была «натуралистической Меккой и биологическим раем», а время, проведенное на биостанции, превращало студентов-биологов в настоящих натуралистов.

Вместе с биостанцией в эти годы весьма эффективно функционирует и лаборатория прикладной ботаники, в которой под руководством научных сотрудников В. С. Сединкина, О. А. Доценниковой, П. В. Мещерякова и др. студенты ГБФ принимают реальное участие в выполнении хозяйственных работ. За время существования лаборато-

рии были разработаны приемы управления продуктивностью растений в закрытом грунте, разработаны рекомендации по планированию и прогнозированию урожайности зерновых культур, выполнены работы по оценке свойств почв опытных участков. Научными руководителями договоров и лаборатории в разные годы были Ю. А. Терешин и Г. И. Таршис.

В 90-е гг. сложившаяся к тому времени на ГБФ система биологического образования претерпевает существенные трансформации. В 1991 г. был выполнен переход на подготовку специалистов по двум основным специальностям: «География с дополнительной специальностью биология» и «Биология с дополнительной специальностью география»; в этом же году происходит образование кафедры экологии и экологического образования, а в 1995 г. – введение дополнительной специальности «Экология». Таким образом, начиная с середины 90-х гг. на факультете функционирует три кафедры, обеспечивающие в комплексе биологическую подготовку студентов не только родного факультета, но и других подразделений вуза, где преподаватели читают курсы «Экология», «Биология», «Концепции современного естествознания», «Социальная экология» и др., обеспечивая экологизацию и биологизацию высшего образования.

Кафедра ботаники на протяжении всех лет своего функционирования постоянно обеспечивала на ГБФ УрГПУ преподавание дисциплин биологического цикла: ботаники, физиологии растений, биогеографии, теоретических основ сельского хозяйства (теперь курса практической биологии), методики преподавания биологии и целого ряда других. Особенностью кафедры был всегда небольшой, но исключительно высококвалифицированный коллектив преподавателей, сотрудников и аспирантов. Были годы, когда на кафедре работало 4 профессора и 5 доцентов, хозяйственные и вопросы методического обеспечения учебного процесса обеспечивали двое заведующих кабинетами и один лаборант.

Кроме преподавательской деятельности члены кафедры всегда активно занимались научной и научно-методической работой. Научные интересы преподавателей и сотрудников кафедры охватывали широкий круг проблем современной биологии.

В мае 1981 г. Г. И. Таршис защитила докторскую диссертацию в области ризологии – науки о подземных органах растений и подземной сфере фитоценозов. В 2000 г. в далекой Японии на VI Международном симпозиуме по корневым системам будет официально признана новая биологическая

наука – ризология, но за 20 лет до этого она уже была провозглашена на кафедре ботаники, был разработан и успешно апробирован курс лекций по ризологии.

О международном признании научных исследований, выполненных на кафедре, свидетельствуют зарубежные публикации ее преподавателей Г. И. Таршис, Л. Г. Таршис, а также многочисленные приглашения участвовать в работе престижных международных симпозиумов и конгрессов, проводимых на территории США, Японии, Китая и т. д.

В 2000 г. А. П. Дьяченко успешно защитил докторскую диссертацию на тему «Структура и история становления флоры листостебельных мхов Урала».

Научно-методические исследования преподавателей, сотрудников кафедры и аспирантов охватывают широкий круг актуальных проблем по теории и методике обучения биологии и региональной экологии. В 2000 г. по этому направлению преподавателями и соискателями кафедры Н. Г. Лаврентьевой, И. Г. Адодиной, С. В. Захаровой были защищены кандидатские диссертации.

Широкой известностью среди учащихся и учителей биологии и экологии учебных заведений Уральского региона пользуются научно-методические труды преподавателей кафедры. Среди них – справочник – определитель мхов (А. П. Дьяченко), определители лишайников Урала (К. А. Рябкова) и папоротников закрытого грунта (И. М. Скулкин).

Коллективом сотрудников кафедры (авторы – В. Н. Большаков, Г. И. Таршис, В. С. Безель, Л. Г. Таршис, С. В. Захарова) выпущен в свет учебник для 10-11 классов общеобразовательных школ «Региональная экология» и пособие для учителя по этой же тематике. В 1998 г. было издано учебное пособие Л. Г. Таршис «Ландшафтное искусство и фитодизайн». В 2000 г. был опубликован энциклопедический справочник-словарь по биологии для школьников (Г. И. Таршис, Л. Г. Таршис). Среди интересных работ, выпущенных на кафедре, следует отметить методические разработки К. А. Рябковой (в соавт. с Е. С. Некрасовым), посвященные проведению учебных экскурсий в природные сообщества.

Кафедра в течение трех лет сотрудничала с группой экспертов фонда Помпиду (Совет Европы). В результате этого было разработано (адаптировано к нашим условиям) и подготовлено к печати учебное пособие Ричарда Айвса «Обучение детей и подростков жизненным навыкам», с помощью которого учителя смогут осуществлять профилактику детской наркомании.

Много лет проработали и внесли свой вклад в развитие и формирование имиджа

кафедры, факультета и вуза следующие преподаватели.

Г. И. Таршис – заведующий кафедрой ботаники, доктор биологических наук, профессор, член-корреспондент Экологической академии и академик Международной Академии наук педагогического образования, крупнейший на Урале и в России ризолог. На факультете работала с 1964 г., читала курс ботаники, несколько спецкурсов, в т. ч. и по ризологии, автор 120 научных работ, в том числе 7 учебников и учебных пособий. Ею подготовлено 10 кандидатов биологических наук, более десяти лет была председателем диссертационного совета в УрГПУ и членом диссертационного совета в Институте экологии растений и животных (ИЭРиЖ).

В. С. Безель – доктор биологических наук, профессор кафедры (по совместительству), заведующий лабораторией экологической токсикологии в ИЭРиЖ УрО РАН.

К. А. Рябкова – профессор, кандидат биологических наук, известный на Урале и в России специалист по лишайникам.

А. П. Дьяченко – профессор, доктор биологических наук, известный бриолог – специалист по мхам, заведовавший кафедрой все последние годы.

На кафедре в разные годы работали кандидаты наук, доценты: Н. С. Спиридонова (зав. каф.), А. В. Коробейникова (декан ГБФ в 1963-66 гг.), М. А. Зайцева, З. Г. Щенникова, А. Г. Фокина (декан ГБФ в 1966-70 гг.), Ю. А. Терешин (зав. каф.), И. М. Скулкин, Т. А. Комарова, Е. А. Гончарова, Л. Г. Таршис; зав. кабинетами: Н. А. Капустина, М. И. Лахтина.

Кафедра зоологии всегда была укомплектована высококвалифицированными преподавателями, которые в большинстве закончили биологический факультет Уральского государственного университета им. А. М. Горького, а с конца 90-х гг. на кафедре начинают работать и выпускники ГБФ. На этапе становления кафедры (60-е гг.) на ней работали кандидаты наук, доценты и преподаватели: П. Ф. Недоводиев (разработал курс зоологии, изучал позвоночных Урала), Б. Н. Горбачев (занимался исследованиями энтомофауны), Л. Н. Харченко (интересовали вопросы экологии амфибий и рептилий), Г. П. Балакина, Г. В. Лошкарева. Именно в этот период кафедра зоологии взяла на себя методическое руководство секцией Юных натуралистов Свердловского дворца пионеров, а руководитель секции – Р. А. Мальшев – преподавал на кафедре по совместительству. В дальнейшем в разные годы на кафедре преподавали доценты, кандидаты наук Е. С. Некрасов (был деканом в 1977-83 гг.), В. Н. Амеличев, М. Н. Данилова, А. Н. Дани-

лов, Н. И. Останин, Т. Н. Филинкова, Н. В. Погодина, ст. преподаватели и ассистенты С. А. Моргунова, П. В. Окунев, А. А. Бердюгина, В. Г. Конев, И. В. Синельникова. Долгие годы заведовала кабинетом зоологии Э. М. Степанович, а зав. кабинетом химии была Б. Н. Лушина.

Очень разнообразен был перечень дисциплин, преподаваемых на кафедре: зоология, генетика, теория эволюции, этология, цитология, микробиология, молекулярная биология, биохимия, общая и неорганическая химия, органическая химия и др. В 70-80-е гг. силами преподавателей и студентов был создан учебный зоологический музей, насчитывающий в настоящее время несколько сотен единиц хранения. Он является излюбленным местом посещения на факультете студентами и школьниками.

Основным направлением научных исследований кафедры долгие годы была популяционная экология животных в условиях глобального антропогенного воздействия. Значительная часть работ сотрудников кафедры была посвящена орнитологическим исследованиям (Е. С. Некрасов, В. С. Амеличев), теоретическим вопросам полиморфизма и популяционной фенетики (Ю. И. Новоженов). За время существования кафедры опубликован ряд фундаментальных фаунистических работ, учебных пособий по эволюции человека и социобиологии, получивших признание не только у нас в стране, но и за ее пределами. Кафедрой зоологии в прошлом ежегодно проводились регулярные экспедиции по Уралу, позволившие собрать достаточно богатую энтомологическую коллекцию.

Кафедру в разные годы возглавляли: в 1963-73 гг. – П. Ф. Недоводиев, канд. биол. наук, доц. (заведовал кафедрой и одновременно до 1967 г. был заместителем ректора по учебной работе); с 1971 по 1986 г. – Ю. И. Новоженов, д-р биол. наук, проф.; с 1986 по 2000 г. – А. К. Назаров, канд. биол. наук, доц.; с 2000 по 2004 г. – Е. В. Колтунов, д-р биол. наук, проф., зав. лабораторией леса Ботанического сада-института УрО РАН. Выпускник ГБФ, канд. биол. наук, доц. О. Л. Орлов заведовал кафедрой с 2004 по 2010 г. и уже вплоть до объединения с кафедрой ботаники, руководил кафедрой зоологии доц. А. Н. Данилов. Именно в этот период началось исследование фауны особо охраняемых природных территорий, активно развиваются появившиеся в начале 2000-х гг. на кафедре новые направления ее научной деятельности: изучение цитогенетических основ наследственности, генетика человека, биоэнергетика, палеонтологические исследования, к сотрудничеству активно привлекаются специалисты

ИЭРиЖ УрО РАН и Уральского государственного университета.

В 1990 г. ректором УрГПУ проф. В. Д. Жаворонковым на основании решения Ученого Совета института от 17.05.1990 (протокол №9) был подписан приказ об организации кафедры экологии. Кафедра была создана с целью совершенствования учебно-воспитательного процесса на ГБФ и в связи с экологизацией высшего педагогического образования. Она стала пятой по счету на ГБФ, кроме географических кафедр, кафедры ботаники и кафедры зоологии. Костяк кафедры в те далекие годы составили преподаватели, ранее работавшие на выше названных кафедрах: Г. П. Сикорская, К. Г. Силантьева, Е. С. Некрасов, П. В. Мещеряков, М. В. Полякова. В 1991 г. при кафедре был создан центр новых информационных технологий, включающий два компьютерных учебных класса. Сразу же появилась и должность инженера, которую заняла Т. Г. Хисматуллина, впоследствии проработавшая на кафедре около 15 лет. Одним из продуктов центра стал первый в стране учебник с программным компьютерным обеспечением «Основы экологии и природопользования» для учащихся 9-10 классов общеобразовательных школ (авторы – В. Ф. Шолохович, А. Г. Гейн, С. В. Комов, И. И. Данилина, Е. С. Некрасов). Данная книга была предназначена для изучения информатики на экологическом материале. Время шло, преподавательский состав кафедры дополнили ее выпускники – студенты, закончившие аспирантуру у профессора Г. П. Сикорской, – Т. В. Савельева и Н. Л. Абрамова.

Первым заведующим кафедрой экологии стал канд. биол. наук, доц. Е. С. Некрасов. Чуть позже на этом посту его сменила д-р пед. наук, проф. Г. П. Сикорская. Именно Г. П. Сикорская была инициатором открытия этой кафедры в вузе, разработала несколько концепций и моделей педагогических систем экологического образования студентов и школьников, представила теоретическую модель ноосферно-гуманистического педагогического образования. При ее активном участии кафедрой были реализованы крупные международные образовательные проекты.

В целом, история кафедры охватывает период в 20 лет. Ее создание совпало с политикой нашего государства, ориентированной на воспитание личности с экоцентрическим сознанием, осознающей насущную необходимость охраны природы и осуществляющей защиту окружающей среды. В связи с данными установками была принята коррекция школьных дисциплин. Именно тогда предмет «Экология» вошел в

планы общеобразовательных школ. В стране появилась потребность в обучении будущих учителей экологии. За годы работы кафедры было подготовлено более 300 специалистов – учителей экологии. Дальнейшие тенденции трансформации экологического образования в образовании для устойчивого развития привели не только к модернизации учебных планов и программ в школе, но и к изменениям в структуре кафедры. С 2004 г. кафедра экологии стала называться кафедрой экологии и экологического образования. Изменения на кафедре совпали с рекомендациями Федеральной целевой программы «Интеграция» и с новыми тенденциями в политике УрГПУ, связанными с переходом образования на двухуровневую подготовку студентов. Восемь лет с 2004 до 2012 гг. кафедра готовила бакалавров и магистров сначала естественно-научного, а затем педагогического образования. Параллельно на кафедре реализовались две магистерские программы: «Экологическое образование» и «Экологическое образование в области дизайна среды». При кафедре также была открыта аспирантура по двум направлениям: «Экология» и «Методика экологического образования». В это время ряды преподавателейполнились целой когортой совместителей – научных сотрудников ИЭРиЖ УрО РАН. Это, безусловно, сказалось на рейтинге кафедры. По показателям научной активности кафедр УрГПУ в рейтинге за 2005 г. кафедра экологии и экологического образования заняла первое место, в 2006 г. – второе, и далее в течение нескольких лет кафедра занимала места в первой десятке среди более чем 70 кафедр вуза.

В разное время на кафедре трудились академик В. Н. Большаков, профессора В. Н. Безель, Ф. В. Кряжимский, В. Н. Ольшванг, доценты Л. А. Пустовалова, А. Ю. Беляев, О. Л. Орлов. В 2004 г. на заведование кафедрой из Ботанического сада УрО РАН пришла тогда еще кандидат биологических наук Л. Г. Таршис и из лица № 116 – его завуч, кандидат педагогических наук С. В. Захарова, впоследствии ставшая доцентом и ведущим методистом кафедры экологии и экологического образования. Несколько позже, в 2007 г., с кафедры ботаники на кафедру экологии переходит проф. Г. И. Таршис. Она активно занялась процессом подготовки магистров и продолжила осуществлять руководство аспирантурой. К этому времени завершила обучение в аспирантуре ассистент кафедры Т. В. Ванюкова, и ей как молодому и талантливому педагогу было предложено включиться в работу по созданию новых УМК. С 2009 г. на должность специалиста по учебно-методической работе

на кафедру пришла В. Ф. Антонова. В течение нескольких лет на кафедре велась работа по созданию новых программ, направленных на углубленное изучение теоретических и прикладных проблем науки, ознакомление студентов с новейшими методами экспериментальных исследований. Преподаватели кафедры подготовили учебно-методическое пособие для студентов «Экологический практикум» (2009), сняли документальный фильм о ботаническом саду УрО РАН, на базе которого проходила полевая практика студентов, издали методические пособия по подготовке курсовых, ВКР и магистерских диссертаций. Одновременно с этим были разработаны новые элективные курсы, например: «Антропоэкология» (асс. Т. В. Ванюкова), «Природоохранные системы и сооружения» (канд. биол. наук, доц. П. В. Мещеряков), «Менеджмент в экологии» (канд. пед. наук, доц. Н. Л. Абрамова), «Экологическая анатомия растений» (д-р биол. наук, проф. Г. И. Таршис), «Экология в профильной школе» (канд. пед. наук, доц. С. В. Захарова), «Ландшафтная архитектура и фитодизайн» (д-р биол. наук, проф. Л. Г. Таршис), «Экология среды» и «Основы исследовательской деятельности в области естественнонаучного образования» (в соавторстве Г. И. Таршис и Л. Г. Таршис). Несмотря на то что кафедра объединила научные кадры разных специальностей, основными направлениями научной деятельности ее коллектива долгие годы оставались две темы: «Исследование экологической пластичности видов в процессе их адаптации к условиям среды» и «Разработка принципов и методов экологизации содержания естественно-научного образования в школе и вузе». Показателями научной активности коллектива кафедры стали монографии и статьи ее сотрудников, опубликованные в России и за рубежом, посвященные материалам по анатомии и морфологии подземных органов растений (Л. Г. Таршис и Г. И. Таршис), проблемам природопользования, экологии и охраны почв (П. В. Мещеряков), вопросам экологии животных (Е. С. Некрасов, О. Л. Орлов), социальной экологии и новациям в области методики экологического образования (Н. Л. Абрамова, С. В. Захарова). Следует отметить, что за 20-летний период существования кафедры ее преподаватели трудились не только на стационарной площадке УрГПУ, включавшей кроме ГБФ, еще 8 факультетов, но и в различных филиалах и представительствах вуза, среди которых дольше всего подготовка экологов осуществлялась в г. Каменск-Уральском и г. Асбесте. Конечно же, историю кафедры делают не только ее преподаватели, но и ученики, которых за это время было немало.

За годы обучения студенты кафедры ездили в экспедиции и на научные конференции, проходили педагогическую практику в базовых школах и работали в летних лагерях. Среди выпускников кафедры несколько десятков бакалавров и магистров – победителей областных и Всероссийских научных студенческих конференций и олимпиад, многие исследовательские студенческие работы опубликованы в материалах конференций разного ранга.

В 2013 г. кафедра экологии и экологического образования, наряду с кафедрами ботаники и зоологии, трансформировалась в единую кафедру – биологии, экологии и методики их преподавания, которую возглавил проф. А. П. Дьяченко. Еще ранее, к нашему глубокому сожалению, экология перестала существовать как самостоятельный предмет в школах, но сотрудники кафедры экологии сохранили традиции и огромный опыт в подготовке высококвалифицированных педагогических кадров по профилю «Экология» и успешно реализуют его в системе вузовских структур дополнительного образования студентов и школьников. По традиции кафедрой уделяется большое внимание исследовательской работе студентов, и одним из последних весомых достижений стала победа студентов на экологическом форуме стран СНГ (2013 г.)

В настоящее время коллектив кафедры возглавляет канд. пед. наук, доц. Н. Л. Абрамова. Она курирует инновационные площадки по экологическому и ноосферному образованию в Уральском регионе, является известным специалистом в области теории экологического образования и образования для устойчивого развития, членом Ассоциации образования и просвещения по экологии и устойчивому развитию РФ (Институт устойчивого развития Общественной палаты Российской Федерации).

Приоритетными направлениями в кафедральных научных исследованиях стали «Изучение биоразнообразия Урала» и «Основные аспекты преподавания биологии и экологии в школе и вузе». В последние годы по этой проблематике издано несколько учебно-методических пособий («Экология города», 2015; «Основы почвоведения: полевая практика, практические работы и задания для самостоятельной работы», 2015; «Основы ризологии», 2016) и ряд статей в журналах, сборниках, рекомендованных ВАК РФ. Коллектив преподавателей продолжает активное сотрудничество с ФГБУН «Ботанический сад» УрО РАН, ИЭРиЖ УрО РАН, Российской академией образования, сотрудники кафедры также ведут научную работу в составе Российской экологической академии и Российской академии естество-

знания. Кафедра тесно взаимодействует с различными образовательными учреждениями г. Екатеринбурга и Свердловской области, преподаватели кафедры являются организаторами и экспертами многих региональных эколого-биологических конкурсов, олимпиад и научных практико-ориентированных проектов, реализованных в образовательном пространстве Урала, способствующих развитию экологической культуры подрастающего поколения.

Подводя итоги анализа истории кафедры, можно сделать вывод о том, что в

разные годы ее профессорско-преподавательским составом непрерывно осуществлялась большая работа по проведению научных исследований и подготовке научно-педагогических кадров. Современный коллектив кафедры – это союз единомышленников, который, живя настоящим, берегает и приумножает традиции, сохраняет преемственность профессиональных знаний и практических умений преподавания дисциплин и уверенно смотрит в будущее.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. 85 лет Уральскому государственному педагогическому университету. В ответе за учительское счастье. Екатеринбург : Форт Диалог-Исеть, 2015.
2. Материалы музея истории УрГПУ.
3. Народный учитель. 1986. № 13.
4. Уральский государственный педагогический университет. 1930-2010 гг. Екатеринбург, 2010.
5. Уральский государственный педагогический университет: летопись-хроника 2001-2005. Екатеринбург, 2005.
6. Уральский государственный педагогический университет: летопись-хроника 1930-2000 / сост. А. М. Лушникова. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2000.
7. УрГПУ в биографиях. Екатеринбург, 2005.
8. Хроники Уральского государственного педагогического университета 2005-2008. Люди, События, Факты. Екатеринбург, 2008.
9. Шувалов Е. Л. Книга памяти : в 2 т. Т. 1, 2. Свердловск, 1991.

#### R E F E R E N C E S

1. 85 let Ural'skomu gosudarstvennomu pedagogicheskomu universitetu. V otvete za uchitel'skoe schast'e. Ekaterinburg : Fort Dialog-Iset', 2015.
2. Materialy muzeya istorii UrGPU.
3. Narodnyy uchitel'. 1986. № 13.
4. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet. 1930-2010 gg. Ekaterinburg, 2010.
5. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet: letopis'-khronika 2001-2005. Ekaterinburg, 2005.
6. Ural'skiy gosudarstvennyy pedagogicheskiy universitet: letopis'-khronika 1930-2000 / sost. A. M. Lushnikova. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2000.
7. UrGPU v biografyakh. Ekaterinburg, 2005.
8. Khroniki Ural'skogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta 2005-2008. Lyudi, Sobytiya, Fakty. Ekaterinburg, 2008.
9. Shuvalov E. L. Kniga pamyati : v 2 t. T. 1, 2. Sverdlovsk, 1991.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Г. П. Сикорская.

УДК 378.4(470.5)096:91:378:001.891  
ББК 4448.94(235.55)+Др

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 13.00.02

**Гурьевских Ольга Юрьевна,**

кандидат географических наук, доцент, заведующий кафедрой географии и методики географического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 325; e-mail: gurevskikh@mail.ru

**Капустин Владимир Григорьевич,**

кандидат географических наук, профессор, кафедра географии и методики географического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 325; e-mail: vg\_kapustin@mail.ru

**Куприянова Маргарита Константиновна,**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра физической географии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 327; e-mail: gurevskikh@mail.ru

**Поздняк Светлана Николаевна,**

доктор географических наук, профессор, кафедра географии и методики географического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 323; e-mail: pozdnyak\_sn@mail.ru

**Янцер Оксана Васильевна,**

кандидат географических наук, доцент, заведующий кафедрой географии и методики географического образования, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 325; e-mail: ksenia\_yantser@bk.ru

**НАУЧНЫЕ ГЕОГРАФИЧЕСКИЕ ШКОЛЫ УРГУ И ИХ РОЛЬ  
В РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** кафедра; становление научной школы; научные проблемы, идеи и методология исследования; научная ландшафтная школа; ландшафтно-фенологическая школа; интеллектуальная организованность; теоретическая рефлексия научного наследия; основания научной школы; геокультурное пространство; развитие; географическое образование; социализация личности.

**АННОТАЦИЯ.** Рассмотрены вопросы становления, развития и современного состояния научной деятельности на кафедре географии и методики географического образования, образованной в 2013 г. за счет объединения кафедры физической географии и кафедры экономической географии и МОГ. Анализируется опыт ландшафтной научной школы на кафедре физической географии, основателем которой был доктор географических наук, профессор В. И. Прокаев. Раскрыты оригинальные научно-методические подходы к проблемам ландшафтоведения и физико-географического районирования, признанные другими географическими школами страны. Показано еще одно направление научных исследований – ландшафтная фенология (В. А. Батманов и его последователи). Представлена научная школа кафедры экономической географии и методики обучения географии, сформированная профессорами А. М. Мошкиным и Е. Л. Шуваловым по проблемам территориальной организации производства и расселения на Среднем Урале, ставшим основой многолетней работы. С конца 1980-х гг. преемственно развивается новое научное направление «Изучение территориальной организации геокультурного пространства Урала». Приведено описание некоторых направлений современных географических исследований на кафедре, развивающих сложившиеся традиции научных школ. Раскрыта роль результатов деятельности этих школ для совершенствования и развития системы географического образования. Показаны возможности научного географического опыта в социализации подрастающих поколений, в развитии познавательного интереса у обучающихся к изучению геокультурного пространства Свердловской области и Уральского региона, географической науки и практики научных исследований.

**Guriyevskikh Olga Yurievna,**

Candidate of Geography, Associate Professor, Head of Department of Geography and Methods of Teaching It, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Kapustin Vladimir Grigorievich,**

Candidate of Geography, Professor, Department of Geography and Methods of Teaching It, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Kupriyanova margarita Konstantinovna,**

Candidate of Biology, Associate Professor, Department of Physical Geography, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Pozgnyak Svetlana Nikolayevna,**

Doctor of Geography, Professor, Department of Geography and Methods of Teaching It, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Yantser Oksana Vasilevna,**

Candidate of Geography, Associate Professor, Head of Department of Geography and Methods of Teaching It, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**GEOGRAPHIC SCIENTIFIC SCHOOLS IN USPU AND THEIR ROLE  
IN PROFESSIONAL EDUCATION DEVELOPMENT**

**KEYWORDS:** department; scientific school development; scientific issues, ideas and methods of research; scientific landscape school; landscape and phenological school; intellectual self-discipline; theoretical reflection of the scientific heritage; the grounds of the scientific school; geo-cultural space; development; geographic education; socialization of a person.

**ABSTRACT.** The paper discusses the issues of establishment, development and the current state of scientific activity at the Department of Geography and Methods of Teaching It, which was established in 2013 on the basis of two Departments: the Department of Physical Geography and the Department of Economic Geography and Methods of Teaching Geography. The paper analyzes the experience of the landscape scientific school, which was founded by V.I. Prokayev, Doctor of Geography, Professor, on the basis of the Department of Physical Geography. The unique scientific and methodological approaches to the issues of landscape study and physical and geographic demarcation are described. These approaches are recognized by the other geographic scientific schools of Russia. One of the scientific fields is landscape phenology (V.A. Basmanov and his disciples). The scientific school of the Department of Economic Geography and Methods of Teaching Geography, established by Professor A.M. Moshkin and Professor E.L. Shuvalov, is discussed. This scientific school deals with the issues of territorial structure of production and population settlement in the middle Urals. Since the end of 1980-s a new scientific field is being developed, called "The Study of Territorial Structure of Geo-cultural Space of the Urals". The paper provides some information about the current trends of scientific researches in the department, which follow the traditions of the abovementioned scientific schools. The role of these scientific schools in perfection and development of geographic education is disclosed. The paper analyzes the possibilities of scientific geographic experience in the development of Geography as a science, in socialization of young people and in the development of cognitive interests of students in the sphere of geo-cultural space of Sverdlovsk Region and the Urals.

**В** современных условиях интенсивных, противоречивых и потому неоднозначно воспринимаемых общественным сознанием сложных процессов социального развития, глубокой трансформации системы отечественного образования особенно светло и тепло вспоминаются люди, умевшие сохранять мудрость, ясность духа, доброжелательность, высокий профессионализм в любых, даже очень сложных обстоятельствах. В 50-80-е гг. XX в. в Уральском государственном педагогическом университете (ранее – Свердловском государственном педагогическом институте, СГПИ) успешно трудились и плодотворно проводили научные исследования ученые-географы, составившие высокопрофессиональное ядро трудового коллектива географо-биологического факультета (ГБФ). Среди них хорошо известные в научных кругах В. И. Прокаев, В. А. Батманов, Е. Л. Шувалов – основатели научных географических школ, деятельность которых во многом определила стратегические ориентиры развития и тематику научных исследований на географических кафедрах факультета, оказала существенное влияние на развитие системы высшего и школьного географического образования. Результаты научных исследований успешно внедрялись в практическую, например, природоохранную, и образовательную деятельность. Статья посвящена краткой характеристике становления научных географических школ на ГБФ, отражающей высокую интеллектуальную организованность их основателей, дальнейшему развитию школ и их влиянию на развитие географического высшего и общего образования в Уральском регионе.

Исторически сложилось, что в качестве основного структурного подразделения высшего учебного заведения выступает кафедра. В 1937 г. в СГПИ была образована кафедра географии, из которой в 1940 г. в качестве самостоятельной выделилась кафедра экономической географии. Окончательно период преобразований завершился в 1946 г. С этого времени кафедры существовали как самостоятельные до 2013 г., когда они вновь были объединены. Становление кафедры физической географии как центра развития физико-географических исследований на Среднем Урале, как ведущего подразделения факультета и университета приходится на 50-е гг. XX в. В 1952 г. здесь начинает работать Андрей Михайлович Оленев, выпускник МГУ и аспирантуры МГПИ, и Ковалева Валентина Ивановна, выпускница МГПИ. В 1953 г. после окончания Саратовского университета и аспирантуры (Институт географии АН СССР) на кафедре начинает работать В. И. Прокаев, и чуть позже – Нина Петровна Архипова. Постепенно **формируется основное научное и методическое ядро кафедры**, складываются благоприятные условия и предпосылки становления научной школы. Среди них – стремление к активному научному поиску, целеустремленность, высочайшая интеллектуальная организация и самодисциплина [3]. Основную сферу интересов ученых составило ландшафтоведение и физико-географическое районирование – одно из фундаментальных направлений научной географии, имеющее принципиальное методологическое значение для географических исследований, значимое и в прикладном плане для выявления природ-



ного потенциала конкретных территорий, принятия хозяйственных и природоохранных решений. К числу основоположников ландшафтоведения относится Василий Иванович Прокаев (1919-1995) – доктор географических наук, профессор, известный советский ландшафтовед. В 1950-х гг. В. И. Прокаевым опубликована серия работ, которые служат основой для ландшафтных исследований и сегодня: «О структуре и содержании физико-географической характеристики», «Вопросы физико-географического районирования Урала», «К вопросу о методике ландшафтной характеристики», «О некоторых вопросах методики физико-географического районирования» и др. Занимаясь детальными полевыми исследованиями в южной части Среднего Урала, он кропотливо изучал картографические и фондовые материалы этой территории. Обоснование роли различных факторов в формировании геосистем позволило ему изменить сложившийся подход к выделению и изучению различных геокомплексов и предложить новую методологию физико-географического районирования территории. Результатом деятельности ученого стала монография «Физико-географическая характеристика юго-западной части Среднего Урала и некоторые вопросы охраны природы этой территории» (Свердловск, 1963. 186 с.). Это своеобразная энциклопедия ландшафтов юго-запада Свердловской области, которая служит научным справочником и для современных исследователей. В работе В. И. Прокаев предложил сохранить уникальные ландшафты Среднего Урала путем создания национального парка [3]. Б. П. Колесников, академик и председатель комиссии по охране природы при Областном совете народных депутатов Свердловской области, поддержал эту идею. Однако реализована она была только в 1973 г., когда был организован природный парк «Оленьи ручьи».

В 1966 г. В. И. Прокаев успешно защитил докторскую диссертацию, по материалам которой была опубликована монография. В последующие годы ученый продолжает развивать онтологические, методологические, логические, аксиологические основания географического районирования, ландшафтных исследований, картографирования ландшафтов, теорию ландшафтоведения и охраны природы. ***Руководство кафедрой стимулировало становление научной школы, закреплявшей традиции исследований*** [3].

В 1966-1967 гг., кроме В. И. Прокаева (возглавлял кафедру с 1960 по 1980 г.), на кафедре работали преподаватели: Н. П. Архипова, канд. географич. наук, доцент,

В. И. Ковалева, канд. географич. наук, ст. преподаватель, А. М. Оленев, канд. географич. наук, доцент, Л. Ф. Мельчаков, канд. географич. наук (декан факультета начальных классов), И. С. Лобурцев, канд. географич. наук, Р. Б. Рубель, доцент, Л. М. Деменева, ст. преподаватель, А. И. Шувалова, ассистент, М. К. Куприянова, ассистент, М. М. Барановская, ассистент, Л. И. Крылова, ассистент. Вскоре защитили кандидатские диссертации Л. И. Крылова и М. К. Куприянова. Преподаватели активно внедряли и развивали научные идеи руководителя в учебный процесс со студентами [3].

Теоретическая рефлексия полученных результатов позволила В. И. Прокаеву разработать содержание новой учебной дисциплины «Ландшафтоведение», составившей методологический каркас изучения многих географических дисциплин кафедры, а также полевых и педагогических практик. Содержание дисциплины реализовано в пособиях: «Основы ландшафтоведения и физико-географического районирования» и «Физико-географическое районирование». Для организации научной и образовательной деятельности важно, что в содержании этих пособий автором обосновывается и раскрывается система научных оснований, принципов и методов ландшафтных исследований. В методологическом плане принципиально важно, что методы выступали не только обобщенной схемой, регламентирующей исследования других ученых. Они фиксировали общее представление об исследуемом объекте (геосистема определенного типа и ранга), которое определяло обобщенную схему, модель исследовательской деятельности. Содержательная строгость, научная обоснованность и оригинальность идей В. И. Прокаева способствовали коррекции методологии построения и методики изучения других географических дисциплин. Коллеги и соратники не только принимали идеи ученого, но и активно их развивали. Не оставались в стороне и полевые исследования молодых ученых и аспирантов, для которых идеи учителя составили своеобразный методологический каркас научной деятельности.

С 1969 г. ученый руководит аспирантурой, в которую поступают талантливые выпускники факультета, готовит кандидатов наук, ставших ведущими преподавателями: В. Г. Капустин, Н. С. Исаков, Ю. Л. Мельчаков, Н. В. Скок, Т. А. Донских. Проводимые исследования усиливали потребность в теоретической рефлексии результатов, осмыслении направлений научного поиска, что, в конечном итоге, способствовало формированию представлений о целостности ландшафтоведения как самостоятельной науч-

ной дисциплины. Важнейшую роль в этом сыграл регулярно проводимый ландшафтный семинар. Фактически это была школа ученых, где обсуждались вопросы методологии полевых исследований и теоретического осмысления их результатов, механизмы систематизации и обобщения, структуры и динамики научного знания, форм его представления.

С 1980 г. В. И. Прокаев – профессор кафедры физической географии. Он продолжает разработку теории ландшафтоведения, методики комплексных исследований Урала, методики изучения географии. Результаты исследований опубликованы в 150 научных работах, в т. ч. 6 монографиях. Он выступил редактором 14 научных сборников географов Среднего Урала. Книги ученого известны в нашей стране и за рубежом. С 1959 по 1985 г. он возглавлял Свердловский отдел Географического общества. За свой труд В. И. Прокаев награжден орденом Трудового Красного Знамени, правительственными медалями, почетными знаками «Отличник народного просвещения РСФСР» и «Отличник народного просвещения СССР». Избрание В. И. Прокаева Почетным членом Русского географического общества на VIII съезде в 1985 г. стало высшим признанием его огромного вклада в развитие географической науки [3].

Сложившиеся в научной школе под руководством В. И. Прокаева традиции развиваются и в настоящее время. Под руководством Н. С. Исакова, В. Г. Капустина, Н. В. Скок, О. Ю. Гурьевских широкое распространение получили прикладные исследования по средне- и крупномасштабному ландшафтному картографированию территории Екатеринбурга, Среднего и Северного Урала. Аспирантами профессора В. Г. Капустина защищены кандидатские диссертации, в которых продолжено изучение вопросов ландшафтной дифференциации природы Урала, формирования системы особо охраняемых природных территорий [2], сезонной динамики природных комплексов (О. Ю. Гурьевских, Е. Ю. Тереньева, С. А. Шлюндт, О. В. Янцер). Под руководством О. В. Янцер продолжается подготовка аспирантов по направлению «Науки о Земле».

Подведем итог: вокруг В. И. Прокаева, крупного ученого, генератора идей, обладающего высокой интеллектуальной организованностью, развитыми исследовательскими, организационными, личностными качествами, постепенно сложилось сообщество исследователей, соратников и учеников, которые разделяют и развивают его научные идеи, общие теоретические принципы, методологию исследования. Существенным признаком данной школы явля-

ется то, что в ней одновременно решаются задачи разработки и защиты научных идей и подготовки молодых ученых. Научные идеи направленно реализуются в системе подготовки учителя географии, благодаря чему оказываются достоянием многих поколений школьников, формируют у них научное географическое мышление и картину мира.

В 70-е гг. на кафедре физической географии зародилось еще одно оригинальное научное направление – фенологическое, изучающее сезонные явления живой и неживой природы в их взаимосвязях и взаимодействиях. Основателем направления явился Владимир Алексеевич Батманов (1900-1980), который не был сотрудником кафедры. Он занимался научными исследованиями на общественных началах, возглавляя фенологическую секцию областного совета краеведения при Облсполкоме, был известен не только на Урале, но и по всей стране. Пытаясь обосновать теорию фенологии с целью обобщения фактических сведений, накопленных за многие десятилетия, ученый выделил ее теоретическую и прикладную части [5; 8]. Первую он определил как науку о фенологических методах исследования, или науку о феноуказателях. К прикладным отнесены исследования, которые дифференцируются по объекту или цели исследования: фитофенология, фенология ландшафтов, лесо-сельскохозяйственная и т. д. [4]. Разрабатывая теоретические основы методики фенологических исследований, В. А. Батманов значительно расширил их сферу, обосновал возможности решения ряда географических задач фенологическими методами. С 1966 г. он проводит еженедельный семинар для своих учеников, которыми было опубликовано несколько сотен научных статей в изданиях разного уровня, учебных пособий, научно-популярных книг [8; 10]. Укреплялись контакты с фенологами страны и зарубежья, что способствовало распространению и популяризации научных идей ученого.

С применением фенологических методов, способствовавших интеграции фенологических и ландшафтоведческих исследований, были защищены кандидатские диссертации (З. Т. Щенникова и М. К. Куприянова). Новые, по сути, комплексные методы осваивали и студенты при изучении соответствующей дисциплины и во время полевой практики. Большую популярность приобрели курсовые и выпускные квалификационные работы фенологической тематики. В последующие годы методы В. А. Батманова получили широкое распространение как в географических исследованиях, так и в Институте экологии растений и животных

РАН, в образовательных школах и детских учреждениях. При активном участии учителей географии в области была налажена мощная система фенологических исследований школьников, результаты которых представлялись на муниципальных и областных мероприятиях, посвященных детскому творчеству. В начале 2000-х гг., в продолжение традиций междисциплинарных исследований, защищены кандидатские диссертации (Е. Ю. Терентьева, О. В. Янцер). Научное направление, созданное В. А. Батмановым, развивается в настоящее время, отражается в тематике выпускных квалификационных работ бакалавров, магистров, аспирантов. В 2013 г. создан Научно-образовательный фенологический Центр, выполняющий образовательную, организационную, консультативную роль в изучении климатических изменений и их влияния на фенологию растений Свердловской области, Урала и России [1].

Третья научная школа, сложившаяся на ГБФ, связана с экономической географией. На кафедре экономической географии под руководством профессоров А. М. Мошкина и Е. Л. Шувалова и в сотрудничестве с известными организациями – Уральской плановой комиссией и Институтом экономики УНЦ АН СССР – продуктивно изучалась проблема территориальной организации производства и расселения населения на Среднем Урале, формировались теоретические положения и разрабатывались методы исследования. С 1960 по 1976 г. при кафедре работала аспирантура, выпускниками которой (И. Н. Корневым, В. Н. Кучкиным, М. Е. Савченко, Г. П. Сикорской, В. Г. Чудиновым) защищены кандидатские диссертации. Регулярно издавались сборники научных статей «Территориальная организация производства и проблемы расселения» и «Развивающее обучение в школьных курсах географии», в которых публиковались результаты исследований членов кафедры и преподаватели других вузов. Авторы сочли необходимым подробнее осветить вклад Е. Л. Шувалова в развитие географического образования, научное содержание которого отражает его взгляды и позиции как ученого-географа и педагога.

Ефим Лукич Шувалов – известный географ, заслуженный деятель науки РСФСР, видный организатор и руководитель высшего педагогического образования, начавший работать на кафедре экономической географии с 1952 г. Обычные мерки к нему не подходили. Таким людям дано видеть глубинную сущность процессов, происходящих в стране в целом и в системе образования в частности, понимать и оценивать развитие еще зарождающихся тенденций.

Он был воплощением человека, тонко чувствующего ценность и значимость традиций в системе образования и одновременно открытого к инновациям. Прекрасно понимая сложный механизм взаимодействия традиционного и инновационного в теории и практике, науке и образовании, в их взаимодополнении он видел источник преодоления консервативных явлений, прогрессивного развития образования [5].

Стремление творчески подходить к делу ярко проявилось в педагогической деятельности ученого. Долгое время он преподавал «Экономическую географию СССР», занимавшую центральное место в профессиональной подготовке учителей географии. Предвидя неизбежность гуманизации экономической географии, он разработал новую дисциплину «География населения», содержательные и методологические основы которой составили географические идеи пространственного подхода. Прорывным для учебного процесса было разработанное ученым методическое обеспечение, включавшее программу дисциплины, прогрессивные для своего времени и пользующиеся до сих пор популярностью учебное пособие и практикум, дважды публиковавшиеся в издательстве «Просвещение». Фактически это был учебно-методический комплекс, в полной мере соответствующий современным требованиям.

Во время подготовки и проведения учебных занятий, особенно лекций, семинарских занятий Ефим Лукич активно обсуждал с коллегами вопросы специфики связи традиций и инноваций в образовании. Он считал, что каждому педагогу следует специально разобраться в этих вопросах и нести ответственность за свои решения. Сам ученый в этом вопросе придерживался установки на необходимость продуманного, обоснованного внедрения инноваций в образовательный процесс. Ученый высоко ценил и блестяще владел инновационной для высшей школы 70-х гг. технологией проблемного обучения, считая ее наиболее эффективной для целей развивающего обучения. Прекрасно ориентируясь в проблемах экономической, социальной жизни страны, он умело погружал студентов в контекст географических реалий. Приемы проблемного обучения органично сочетались с методами, которые современная дидактика относит к методам активного и интерактивного обучения, основанными на деятельностных и диалоговых формах познания. В интересных и продуктивных дискуссиях с преподавателями и студентами ученый блестяще демонстрировал приемы анализа, синтеза, интерпретации, аргументации, показывающие логику науч-

ных рассуждений высоко эрудированного человека. Е. Л. Шувалов заражал аудиторию своим искренним интересом к проблемам географии, мастерски сочетал методы исторического, логического и сравнительного анализа. Тем самым Е. Л. Шувалов стремился развивать у студентов географическое мышление, способность творчески мыслить, критически относиться к информации, настаивал на том, чтобы каждый студент умел высказывать и аргументировать свое мнение. Эти интеллектуальные приемы становились достоянием коллег. Поэтому закономерно, что во время занятий студенты были предельно собраны, внимательны, тщательно готовились к занятиям, ориентируясь на высокий уровень профессионализма, который демонстрировал учитель. Как талантливый педагог, он добивался, чтобы знания студентов были глубоко осмыслены, систематизированы, сознательно применялись при решении практических задач. Он внушал студентам мысль о том, что именно учитель является проводником географической культуры в обществе, что от его общей и профессиональной культуры многое зависит в деле воспитания подрастающих поколений.

Высокая методологическая культура, самостоятельность суждений, способность к критическому осмыслению и творческому применению новых географических концепций, форм и методов познания, сочетающиеся с фундаментальными знаниями, характеризуют Е. Л. Шувалова как творческую личность. Ефим Лукич активно занимался изучением вопросов развития и размещения сельского хозяйства, географии населения страны, комплексных экономико-географических проблем Свердловской области и Уральского региона. Им создана серия книг по экономическо-географической характеристике городов Урала. Некоторые из этих книг переведены за рубежом. Сегодня эти книги как образец географических характеристик пользуются популярностью не только среди учителей географии и студентов, но и среди людей других специальностей и познавательных интересов. Особое место в деятельности ученого занимала подготовка учебной литературы для образовательной школы, в том числе учебник по экономической географии СССР для школьников, который для своего времени был инновационным. Сказанное свидетельствует о том, что основные вопросы педагогической деятельности ученый неизменно решал путем глубокого анализа двух позиций: сохранение всего лучшего, достигнутого наукой, теорией и практикой образования, и неизбежность инноваций. Движение, интегрирующее традиции и инновации, он

считал единственно возможным измерением качества образовательного пространства [5]. Как человек трудолюбивый, интеллектуально высоко организованный, требовательный, справедливый, профессионал широчайшей эрудиции, Ефим Лукич навсегда останется в памяти учеников и коллег.

В конце 1980-х гг. в связи с новыми направлениями развития социально-экономической географии, вызванными социальными изменениями в стране, тема научной работы кафедры экономической географии была скорректирована. Формирование открытого общества и его гуманизация на первый план выдвинули изучение социальных проблем. Новое направление научных исследований «Изучение территориальной организации геокультурного пространства Урала» возглавил ученик Е. Л. Шувалова – И. Н. Корнев. И в новых условиях теоретические идеи и методологические подходы, разработанные Е. Л. Шуваловым, оказались востребованными, развивались и углублялись его последователями и учениками. В качестве методологической основы эти идеи учтены в монографии И. Н. Корнева и Д. Н. Липухина «Геодемографические процессы в регионе».

Иван Николаевич Корнев – канд. географич. наук, профессор, долгие годы заведующий кафедрой, исследовал проблему сущности и организации геокультурного пространства, методологии его изучения. Под руководством И. Н. Корнева защитили кандидатские диссертации И. С. Баранова, Д. Н. Липухин Н. Б. Булдакова, Ю. П. Иванова, позже М. А. Григорович (2006 г.), Т. Г. Борисова (2010 г.), И. В. Абросимова (2013 г.), А. Ф. Сорокина (2015 г.). Как и Е. Л. Шувалов, И. Н. Корнев большое внимание уделяет вопросам совершенствования теории и практики профессиональной подготовки учителя [4].

Таким образом, сложившиеся на базе ГБФ научные школы имеют вполне определенные научные идеи, содержание которых определяется оригинальными методами исследования, обосновывается комплексом онтологических, гносеологических, методологических, логических, ценностных оснований. Эти идеи задают содержательно-целевые и методологические ориентиры современных поисков ученых-географов.

Принципиально важно, что сформировавшиеся основания позволяют обосновать новые взгляды на цели, ценности, содержание и технологии географического образования, определить продуктивные способы его совершенствования и развития. Особую актуальность этой непростой задачи подчеркивает широко обсуждаемая сегодня Концепция развития географического образования в РФ,

готовящийся общероссийский съезд учителей географии. Решение этой задачи во многом связано с деятельностью методистов кафедры, что нашло отражение в современном ее названии – кафедра географии и методики географического образования. В разное время вопросами методики обучения географии, имея специальное образование, занимались канд. пед. наук Н. П. Викулова, канд. пед. наук Л. П. Образцова, З. К. Мунтагирова, продолжают заниматься д-р пед. наук С. Н. Поздняк, канд. пед. наук И. Ю. Стрекопытова. Особую сферу научных интересов методистов всегда составляли вопросы теории и практики организации развивающего обучения, в том числе через систему олимпиадного движения, обоснование механизмов развития профессионализма учителей географии на ступени вузовского и послевузовского образования. Результаты исследований изложены в монографиях, многочисленных статьях, пособиях для студентов и преподавателей, внедряются в практику образовательного процесса со студентами, через систему различных мероприятий, в т. ч. методологических и методических семинаров, дискуссионных площадок, круглых столов.

Следует отметить, что на протяжении десятилетий преподаватели географических кафедр активно работают в сфере общего образования. Настоящий прорыв был совершен в области картографических изданий. Впервые в Свердловской области в 1997 г. издан научный и учебно-справочный Атлас Свердловской области, включающий 60 карт (руководители и разработчики ряда карт – В. Г. Капустин и И. Н. Корнев). За эту работу в 2000 г. авторы удостоены дипломов Русского географического общества «За выдающиеся научные работы в области географии». На основе карт Атласа авторами составлен учебный Атлас для общеобразовательных школ, изданный в 2003 г. и неоднократно переиздававшийся. Кроме того, В. Г. Капустин и И. Н. Корнев впервые для Свердловской области и одними из первых в России разработали учебно-методический комплекс, включающий различные пособия (программа, учебник, атлас, рабочая тетрадь, контурные карты, пособие для учителя), которые обеспечивают все этапы образовательного процесса по изучению курса «География Свердловской области» в образова-

тельных учреждениях. Пособия оригинальны по содержанию, методическому и полиграфическому исполнению, соответствуют российским и международным стандартам школьных учебников нового поколения. Работа В. Г. Капустина и И. Н. Корнева получила высокую оценку специалистов: учителей школ, преподавателей высших учебных заведений, общественных организаций. Авторы в 2005 г. стали лауреатами Всероссийского и стран СНГ конкурса «Региональный учебник» (диплом 1 степени). В 2006 г. авторы В. Г. Капустин и И. Н. Корнев за создание учебно-методического комплекса по географии Свердловской области для общеобразовательных учреждений удостоены премии Правительства Российской Федерации в области образования.

Введение уровневого педагогического образования усилило озабоченность преподавателей кафедры в совершенствовании традиционных и разработке новых учебных дисциплин для ступени бакалавриата и магистратуры. В этой связи оказался востребованным богатейший опыт научных школ, сложившихся на ГБФ. Теоретическая рефлексия этого опыта позволяет выделить содержательно-смысловые конструкты, научные основания, определяющие целевую и содержательную направленность целого комплекса учебных дисциплин. Особенно важно это для ступени магистратуры, готовящей студентов к самостоятельной исследовательской деятельности. В процессе обучения магистрантов имеется прекрасная возможность транслировать образцы организации интеллектуальной, практической, коммуникативной деятельности ученых, мировоззренческие идеи, ценности индивидуального и коллективного поиска, сложившиеся в рамках научной школы, ценностные установки и ориентации, которые накладывают свой отпечаток на поисковый процесс научного творчества ученых – основателей этих школ и их последователей. Для магистрантов данные идеи выступают как методологические нормы, методы научного поиска и оценки результатов научной деятельности, этические императивы научного сообщества, формируя систему убеждений и ценностей молодого ученого.

#### Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ванюкова Т. В., Зуев П. В., Янцер О. В. Современное состояние и перспективы развития естественнонаучного образования школы и вуза (на примере УрГПУ) // Педагогическое образование в России. 2016. №6. С. 35-39.
2. Гурьевских О. Ю. Геосистемный подход в формировании региональных систем особо охраняемых природных территорий (на примере Свердловской области) // Вестник Тамбовского ун-та. Серия: Естественные и технические науки. 2014. Т. 19. № 5. С. 1503-1506.
3. Капустин В. Г., Поздняк С. Н.. Становление научной ландшафтно-географической школы В. И. Прокаева и ее влияние на профессиональное образование учителя // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 57-66.

4. Корнев И. Н., Поздняк С. Н. Геокультурное пространство региона как интегративный ресурс проектирования содержания подготовки бакалавра педагогического образования // Педагогическое образование в России. 2011. № 2. С. 21-28.
5. Корнев И. Н., Поздняк С. Н. Сочетание традиций и инноваций как условие профессиональной успешности: Памяти Е. Л. Шувалова // Педагогическое образование в России. № 3. 2011. С. 273-278.
6. Куприянова М. К. В. А. Батманов – основатель нового направления в фенологии // Современное состояние фенологии и перспективы ее развития : сб. мат-лов Всероссийской науч.-практ. конф., посв. 110-летию со дня рождения В. А. Батманова. Екатеринбург, 2010. С. 42-56.
7. Куприянова М. К., Кузнецова Т. И.. Патриарх фенологии. Екатеринбург : Форум-книга, 2010.
8. Поздняк С. Н. Дифференцированное обучение школьников в системе школьного географического образования: история и современность : монография / Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2010.
9. Прокаев Василий Иванович: география – моя жизнь // Мат-лы всерос. науч.-практ. конф. (памяти д-ра географич. наук, проф., Почетного члена Русского Географического общества В. И. Прокаева) / под ред. В. Г. Капустина; ГОУ ВПО Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2009. Ч. 3.
10. Янцер О. В., Скок Н. В. Фенологические методы исследований в изучении динамики ландшафтов : общий обзор // Вестник Башкирского университета. 2016. Т. 21. №1. С. 91-100.

#### REFERENCES

1. Vanyukova T. V., Zuev P. V., Yantser O. V. Sovremennoe sostoyanie i perspektivy razvitiya estestvennonauchnogo obrazovaniya shkoly i vuza (na primere UrGPU) // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2016. №6. S. 35-39.
2. Gur'evskikh O. Yu. Geosistemnyy podkhod v formirovaniy regional'nykh sistem osobo okhranyaemykh prirodnykh territoriy (na primere Sverdlovskoy oblasti) // Vestnik Tambovskogo un-ta. Seriya: Estestvennye i tekhnicheskie nauki. 2014. T. 19. № 5. S. 1503-1506.
3. Kapustin V. G., Pozdnyak S. N.. Stanovlenie nauchnoy landshaftno-geograficheskoy shkoly V. I. Prokaeva i ee vliyaniye na professional'noe obrazovanie uchitelya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 2. S. 57-66.
4. Kornev I. N., Pozdnyak S. N. Geokul'turnoe prostranstvo regiona kak integrativnyy resurs proektirovaniya soderzhaniya podgotovki bakalavra pedagogicheskogo obrazovaniya // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. № 2. S. 21-28.
5. Kornev I. N., Pozdnyak S. N. Sochetanie traditsiy i innovatsiy kak uslovie professional'noy uspechnosti: Pamyati E. L. Shuvalova // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. № 3. 2011. S. 273-278.
6. Kupriyanova M. K. V. A. Batmanov – osnovatel' novogo napravleniya v fenologii // Sovremennoe sostoyanie fenologii i perspektivy ee razvitiya : sb. mat-lov Vserossiyskoy nauch.-prakt. konf., posv. 110-letiyu so dnya rozhdeniya V. A. Batmanova. Ekaterinburg, 2010. S. 42-56.
7. Kupriyanova M. K., Kuznetsova T. I.. Patriarkh fenologii. Ekaterinburg : Forum-kniga, 2010.
8. Pozdnyak S. N. Differentsirovannoe obuchenie shkol'nikov v sisteme shkol'nogo geograficheskogo obrazovaniya: istoriya i sovremennost' : monografiya / Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2010.
9. Prokaev Vasilii Ivanovich: geografiya – moy zhizn' // Mat-ly vseros. nauch.-prakt. konf. (pamyati d-ra geografich. nauk, prof., Pochetnogo chlena Russkogo Geogra-ficheskogo obshchestva V. I. Prokaeva) / pod red. V. G. Kapustina; GOU VPO Ural. gos. ped. un-t. Ekaterinburg, 2009. Ch. 3.
10. Yantser O. V., Skok N. V. Fenologicheskie metody issledovaniy v izuchenii dinamiki landshaftov : obshchiy obzor // Vestnik Bashkirskogo universiteta. 2016. T. 21. №1. S. 91-100.

Статью рекомендует д-р географич. наук, проф. Ю. Л. Мельчаков.

# ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

---

УДК 811.161.1'373:796  
ББК Ш141.2-32+45

ГСНТИ 14.35.07

Код ВАК 10.02.20; 13.00.02

## **Ваганова Ирина Юрьевна,**

кандидат филологических наук, доцент, кафедра физического воспитания, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 259; e-mail: vaganova@uspu.ru

## **Рачева Вера Андреевна,**

диспетчер, Институт физической культуры, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 259; e-mail: ifk@uspu.ru

### **ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ СКВОЗЬ ПРИЗМУ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТОВ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** психолингвистический эксперимент; ассоциативный эксперимент; языковое сознание; обыденное языковое сознание; значение; семантика; физическая культура; спорт.

**АННОТАЦИЯ.** Специфика функционирования лексического значения в сознании носителей языка определяется множеством факторов, в том числе и особенностями профессиональной деятельности человека. Между тем в настоящее время для языка характерна тенденция интеграции лексических систем, имеющих ограниченную сферу функционирования, в частности, терминосистем или их частей в массив общеупотребительной лексики. Это приводит к переосмыслению понятий, трансформации их значений в обыденном языковом сознании. В рамках данной статьи нами рассматривается вопрос о представлении в обыденном сознании лексических единиц, которые, с одной стороны, функционируют в качестве терминов в сфере профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта, а с другой стороны, активно используются в качестве общеупотребительной лексики. Исследование проводилось с использованием метода свободного ассоциативного эксперимента, в качестве испытуемых выступали студенты Уральского государственного педагогического университета, чья будущая профессиональная деятельность не связана с физической культурой и спортом. Полученные результаты могут быть использованы для совершенствования процесса обучения по дисциплине «Физическая культура», который предполагает включение обучающихся в профессиональных дискурс через знакомство с терминологической системой теории физической культуры и спорта, формирование у студентов понятийного аппарата.

## **Vaganova Irina Yurievna,**

Candidate of Philology, Associate Professor, Department of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

## **Racheva Vera Andreevna,**

Dispatcher, Institute of Physical Education, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **PHYSICAL EDUCATION AND SPORT THROUGH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS OF STUDENTS**

**KEYWORDS:** psycholinguistic experiment; associative experiment; linguistic consciousness; naïve linguistic consciousness; meaning; semantics; physical education; sport.

**ABSTRACT.** The features of functioning of lexical meaning in the minds of native speakers are determined by many factors, including profession of the person. Today there is a tendency of integration of lexical systems of limited functioning, for example terms and their parts, into common lexis. This leads to reconsidering the concept, and to transformation of its meaning in naïve linguistic consciousness. The paper discusses the issues of defining the lexical units in naïve linguistic consciousness, which on the one hand may function as terms in the sphere of physical education and sport, and on the other they are actively used as common words. The research is based on the free associative experiment held among the students of the Ural State Pedagogical University whose future profession is not connected with physical education and sport. The results may be useful for perfection of the content of the subject Physical Education, which assumes teaching the students terms from the theory of Physical Education and Sport and formation of the definitions system of the students.

**А**ктивное обращение к категории языкового сознания в современной лингвистике обусловлено пристальным вниманием исследователей к проблеме личностного начала в языке и тексте, выявлению национальной, социальной, профессиональной специфики речевой деятельности, восприятия и оперирования словом.

Категория языкового сознания разрабатывается в различных областях научного знания как комплексный многоуровневый феномен, однако остается недостаточно определенной [14; 10; 5]. Языковое сознание рассматривается как операциональный механизм установления связи между сознанием человека, языком и речевой деятельно-

стью. И. А. Стернин определяет языковое сознание как «компонент когнитивного сознания, «заведующий» механизмами речевой деятельности человека, это один из видов когнитивного сознания, обеспечивающий такой вид деятельности как оперирование речью. Оно формируется у человека в процессе усвоения языка и совершенствуется всю жизнь, по мере пополнения им знаний о правилах и нормах языка, новых словах, значениях, по мере совершенствования навыков коммуникации в различных сферах, по мере усвоения новых языков» [10]. Тем самым языковое сознание, его формирование и функционирование оказываются детерминированы всей деятельностью человека и, в частности, особенностями той сферы, в которой он эту деятельность осуществляет.

Одним из вопросов, связанных с функционированием языкового сознания, является вопрос представления в сознании человека значения слова. Обращаясь к семантическому анализу слова, И. А. Стернин и М. С. Саломатина разводят лексикографическое и психолингвистическое значение. Под последним понимается «упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителя языка. Это тот объем семантических компонентов, который актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка в единстве всех образующих его семантических признаков – более или менее ярких, ядерных и периферийных» [11, с. 33]. Набор семантических компонентов для каждого носителя языка оказывается индивидуальным, и если ядерные признаки совпадают (без этого невозможна коммуникация, понимание между субъектами речевой деятельности), то набор периферийных признаков может существенно различаться. По мнению Ю. Н. Караулова, особенность представления значения в сознании человека состоит в том, что «любое слово в нашем сознании, в памяти (точно так же, как и в речевой цепи) не существует в отдельности: оно десятками, сотнями «нитей» тянется к другим словам. Любое слово требует «продолжения», ищет свою пару, хочет превратиться в «модель двух слов»» [4, с. 751]. Источником этих связей является тот контекст, в котором слово функционирует. В соответствии с деятельностным подходом значение слова понимается как «превращенная форма деятельности», семантика слов оказывается «производной от общей направленности деятельности, в которой они используются в роли средств-орудий» [8, с. 58]. А. А. Леонтьев, характеризуя психологическую структуру значения, отмечает, что она «есть, в первую очередь,

система дифференциальных признаков значения, соотнесенная с различными видами взаимоотношений слов в процессе реальной речевой деятельности, система семантических компонентов, рассматриваемая не как абстрактно-лингвистическое понятие, а в динамике коммуникаций, во всей полноте лингвистической, психологической и социальной обусловленности слова (курсив наш)» [цит. по 8, с. 58].

Одной из сфер, определяющих особенности функционирования лексических единиц и, в частности, их семантического наполнения, является сфера профессиональная. В связи с этим особый интерес вызывает рассмотрение вопроса представления в обыденном языковом сознании терминологических единиц, закрепленных за той или иной профессиональной сферой.

Обращаясь ранее к проблеме представления в языковом сознании студентов понятия ВФСК ГТО [1], мы получили результаты, которые натолкнули нас на мысль о синонимическом употреблении неспециалистами понятий «физическая культура» и «спорт» (в эксперименте принимали участие студенты факультетов, деятельность которых не связана с физической культурой и спортом). Действительно, в речевой практике нередко можно услышать отзывы типа «Он спортсмен» или «Он занимается спортом» о человеке, который выполняет комплекс упражнений утренней гимнастики или посещает фитнес-зал два-три раза в неделю. Между тем в теории физической культуры понятия «физическая культура» и «спорт» разводятся. Так, под **физической культурой** в Федеральном законе «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» понимается «часть культуры, представляющая собой совокупность ценностей, норм и знаний, создаваемых и используемых обществом в целях физического и интеллектуального развития способностей человека, совершенствования его двигательной активности и формирования здорового образа жизни, социальной адаптации путем физического воспитания, физической подготовки и физического развития» [15]. В этом же законе **спорт** определяется как «сфера социально-культурной деятельности как совокупность видов спорта, сложившаяся в форме соревнований и специальной практики подготовки человека к ним» [15]. Таким образом, физическая культура рассматривается как сфера, направленная на развитие и оздоровление человека, увеличение продолжительности жизни и трудоспособного возраста, спорт же является профессиональной сферой, показателем эффективной деятельности в которой является достижение максимального результата (быстрее, выше, сильнее) порой



на пределе человеческих возможностей, что отнюдь не способствует оздоровлению, а напротив, связано с многочисленными травмами и развитием различных заболеваний.

Для выявления особенности представления в языковом сознании носителей языка понятий «физическая культура» и «спорт» в мае 2016 г. нами был проведен психолингвистический эксперимент, в котором приняли участие 50 студентов 2 и 3 курсов Института филологии, культурологии и межкультурной коммуникации и Исторического факультета Уральского государственного педагогического университета.

Эксперимент проводился с использованием методики свободного ассоциативного эксперимента. Перед нами стояла задача выявить ассоциативный потенциал слов, который представлен в обыденном языковом сознании молодежи, и соотношение определить этого потенциала с закрепленными в теории физической культуры понятиями и категориями. В соответствии с методикой испытуемым нужно было записать несколько любых ассоциаций на слово-стимул.

В ходе эксперимента были получены реакции, количественная обработка которых позволяет выявить ядерную и периферийную зоны ассоциативного поля (табл. 1).

**Таблица 1**

	Физическая культура	Спорт
Ядро	Спорт (16), здоровье (9), бег (8)	Бег (7), здоровье (6), олимпиада (5), ЗОЖ (5), физкультура (5)
Периферия	Спортзал (6), мяч (5), зал (5), усталость (3), школа (3), занятие (2), УСК (2), физрук (2), баскетбол (2), ИФК (2), урок (2), ЗОЖ (2), пот (2), форма (2), боль (2), кроссовки (2), пыль (2), волейбол (2), стройный (1), жим (1), три-четыре (1), «гордость духа, грация и пластика» (1), бегать (1), йога (1), тренажер (1), закончилась (1), игра с мячом (1), лыжи (1), качать пресс (1), зарядка (1), штаны (1), природа (1), скакалка (1), тренажеры (1), ура! (1), вонь (1), прогул (1), турник (1), нагрузка (1), дискбол (1), напряженный (1) мужской труд (1), аэробика (1), спорткомплекс (1), пары (1), козел (1), снаряды (1), прыжки (1), движение (1), спортивные штаны (1), спортивный костюм (1), Ковалева (1), растяжка (1), прогулы (1), стадион (1), фу (1), университет (1), слабость (1), мальчики (1), отрабатывать (1), упражнение (1), кольцо (1), мат (1), волейбольная сетка (1), пара (1), тренировка (1), тренировки (1), тяжесть (1), тяжело (1), страдания (1), ужас (1), энки (1) прятаться (1), прогуливать (1), качалка (1), СССР (1), ГТО (1), штанга (1), активность (1), то, на что не хватает времени (1)	Футбол (4), мяч (3), танцы (3), кроссовки (3), хоккей (3), сила (3), баскетбол (3), упражнения (2), соревнование (2), шорты (2), кони (2), чемпион (2), медаль (2), биатлон (2), жизнь (2), спортсмен (2), аэробика (1), соревнования (1), прыгать (1), Вера (1), кросс (1), весело (1), легкая атлетика (1), теневой бизнес (1), упорство (1), собака (1), мужчина (1), красота (1), болячки (1), спортзалы (1), маты (1), метание (1), сетка (1), плавание (1), зал (1), не мое (1), йога (1), трансляция (1), одышка (1), бегать (1), радость движения (1), альпинизм (1), физические упражнения (1), лень (1), фигура (1), нужда (1), поле (1), кеды (1), Nike (1), спортивное питание (1), волейбол (1), лыжи (1), нет на него времени (1), бодрость (1), фигурное катание (1), тренировки (1), больница (1), лед (1), спортсмены (1), мышцы (1), тонус (1), профессиональные навыки (1), дыхание (1), борьба (1), достойно (1), грызня (1), велик (1), форма (1), олимпийские игры (1), пот (1), голубой (цвет) (1), тяжело (1), чуждо (1), атлеты (1), высокий (1), ставки (1), футушка (1), Смольный (1), обруч (1), капа (1), адидас (1), труд (1), здоровый дух (1)

Приведенное распределение реакций демонстрирует, что оба понятия в сознании студентов имеют широкий ассоциативный фон. При этом ассоциативное поле понятия «физическая культура» имеет более выраженное ядро, которое содержит меньшее количество ассоциаций, обладающих большей частотностью (от 16 (спорт) до 8 (бег)). Ассоциативное поле понятия «спорт» содержит меньшее количество повторяющихся ассоциаций, поэтому диапазон частотности ассоциаций, вошедших в ядро, составляет от 7 (бег) до 5 (ЗОЖ, физкультура) реакций. Отдельно следует отметить вхождение в ядерные зоны ассоциативных полей рассматриваемых понятий: самой частотной реакцией на стимул «физическая культура» стала лексема «спорт» (16), а для слова-стимула «спорт» в число частотных реакций вошла лексема «физкультура» (5). Данное пересечение понятий свидетельствует об их тесной связи в языковом сознании носителей языка и возможности наложения, пересечения семантических компо-

нентов, входящих в структуру значений данных единиц.

Качественная обработка полученных результатов обнаруживает семантический тип реакций, который отражает установление смысловых отношений между словом-стимулом и ассоциатом.

В восприятии слова-стимула «физическая культура» можно выделить два основных вектора: первый выражается в восприятии физической культуры как формы физической активности и связанных с ней атрибутов (бег (8), спортзал (6), мяч (5), баскетбол (2), форма (2), кроссовки (2), волейбол (2) и др.). В рамках данного вектора восприятия можно выделить следующие ассоциативные доминанты: виды спорта (баскетбол (2), волейбол (2), йога, аэробика), спортивный инвентарь (мяч (5), скакалка, тренажер, турник, козел, кольцо, мат, штанга, лыжи), физические упражнения (бег (8), жим, игра с мячом, качать пресс, зарядка, прыжки, растяжка). Второй вектор реализуется в восприятии физической культуры как учебной дис-

циплины (школа (3), занятие (2), физрук (2), УСК (учебно-спортивный корпус – место проведения занятий в УрГПУ) (2), урок (2), университет, отрабатывать, энки, прогулы). Этот вектор включает указание на форму проведения занятия (занятие (2), урок (2), пары), место проведения занятий (спортзал (6), зал (5), УСК (2), стадион).

Отдельно следует выделить ассоциации, связанные с эмоционально-оценочным восприятием слова-стимула, в которых проявляется характеристика состояния – физического или психологического – занимающегося физической культурой (усталость (3), боль (2), вонь, слабость, тяжело, страдания, ужас). В целом данные оценки носят скорее негативный характер, исключение составляет единичная реакция «ура!».

Присутствуют в ассоциативном поле слова «физическая культура» и культурологические реакции, хотя они носят единичный характер: дискобол – античная скульптура, демонстрирующая физическое совершенство человеческого тела; «гордость духа, грация и пластика» – искаженная цитата из песни В. С. Высоцкого «Утренняя гимнастика» (в оригинале «**бодрость** духа...»).

Здоровьемоделирующая функция физической культуры нашла отражение в ассоциациях, полученных от респондентов: реакция «здоровье» (9) входит в ядро ассоциативного поля, реакция «ЗОЖ» (2) – в ближнюю периферию, что свидетельствует о выраженности данного компонента значения, его представленности в сознании носителей языка. Между тем, в ассоциативном поле «физическая культура» не нашли отражения компоненты значения, связанные с интеллектуальным развитием и социальной адаптацией человека.

Ассоциативное поле понятия «спорт», как уже отмечалось, имеет определенные точки пересечения с ассоциативным полем понятия «физическая культура». Это проявляется, в частности, в реализации вектора восприятия спорта как формы физической активности, реализуемого в парадигматических ассоциациях, представляющих родовидовые отношения между словом-стимулом и ассоциациями, являющимися названиями видов спорта (футбол (4), танцы (3), хоккей (3), баскетбол (3), биатлон (2), аэробика, легкая атлетика, плавание, йога, альпинизм, волейбол, фигурное катание). При этом количество ассоциаций этой группы, в том числе и входящих в ближнюю периферию, значительно больше, чем у понятия «физическая культура», что соответствует закреплению в теории физической культуры определению спорта как совокупности видов спорта. Этот же вектор проявляется и в ассоциациях, называющих атрибуты для

занятий спортом: мяч (3), кроссовки (3), шорты (2), маты, сетка, поле, кеды, лыжи, велик, форма, обруч, капа.

Особым вектором восприятия понятия «спорт», не совпадающим с понятием «физическая культура» и соответствующим терминологическому значению, является восприятие спорта как формы соревновательной деятельности (олимпиада (5), соревнование (2), чемпион (2), медаль (2), олимпийские игры), деятельности профессиональной (профессиональные навыки). Следует отметить большую коммерциализацию данного понятия: ассоциативное поле содержит указание на бренды производителей спортивной одежды (Nike, адидас), смежные области, сферы, деятельность которых связана с существованием и продвижением спорта (трансляции, теневой бизнес, ставки).

Присутствуют в ассоциативном поле понятия «спорт» эмоционально-оценочные реакции, при этом есть реакции как негативные (лень, одышка, грызня, тяжело, не мое, нет на него времени), так и позитивные (весело, упорство, красота, радость движения, тонус, достойно, здоровый дух). По сравнению с понятием «физическая культура» можно выделить в целом более положительное отношение респондентов к данному стимулу.

Соотношение спорта и здоровья также прослеживается в полученных ассоциативных реакциях: с одной стороны, спорт тесно связан в сознании носителей языка со здоровьем (здоровье (6), ЗОЖ (5)) – данные реакции входят в ядро ассоциативного поля). Косвенно это соотношение поддерживается положительными реакциями, характеризующими физическое состояние человека (бодрость, тонус, сила). С другой стороны, спорт противопоставляется здоровью в таких реакциях, как больница, болячки, одышка. Однако эти реакции носят единичный характер и находятся на периферии ассоциативного поля.

Полученные реакции не содержат ассоциаций, демонстрирующих включение понятия «спорт» в культурологический контекст. Единственной реакцией, содержащей культурологические коннотации, является реакция «здоровый дух», которая может рассматриваться как отсылка к идиоме «в здоровом теле здоровый дух».

Подводя итог, нужно отметить, что полученные данные демонстрируют пересечение семантических компонентов значений анализируемых лексических единиц. Анализ ядерной части ассоциативных полей демонстрирует выраженную синонимизацию данных единиц, раскрытие одной единицы через другую. Между тем, полученные реакции позволяют говорить об ак-

туализации в сознании носителей языка ряда дифференциальных семантических признаков, соотносимых с семантическими компонентами, закрепленными в терминосистеме. Таким образом, в обыденном язы-

ковом сознании предстает переосмысленное, трансформированное значение лексических единиц, не совпадающее полностью с терминологическими значениями и имеющее иные дифференциальные признаки.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ваганова И. Ю., Рачева В. А. ВФСК ГТО сквозь призму языкового сознания студентов // Педагогическое образование в России. 2015. №12. С. 238-242.
2. Ваганова И. Ю. Ментальное пространство как механизм продвижения ВФСК ГТО // Педагогическое образование в России. 2014. №9. С. 18-21.
3. Гридина Т. А. Ассоциативный потенциал слова как основа лингвистической креативности: экспериментальные данные // Вопросы психолингвистики. 2015. №25. С. 148-157.
4. Караулов Ю. Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь : в 2 т. Т. 1. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. М. : Изд-во Астрель, Изд-во АСТ, 2002. С. 751-782.
5. Колясева А. Ф. Терминология в зеркале обыденного и профессионального языкового сознания : дис. ... канд. филол. наук. М., 2014.
6. Овчинникова И. Г. Что скрывается за термином «языковое сознание»? // Филологические заметки. 2008. №1. URL: <http://philologicalstudies.org/dokumenti/2008/vol1/1/8.pdf>.
7. Павлюк Л. В. Экспериментальное исследование обыденного языкового сознания // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Филология. Журналистика. 2009. №1. С. 83-86.
8. Петренко В. Ф. Основы психосемантики. М. : Эксмо, 2010.
9. Стернин И. А. Значение в языковом сознании: специфика описания // Вопросы психолингвистики. 2006. №4. С. 171-179.
10. Стернин И. А. Коммуникативное и когнитивное сознание // С любовью к языку. М. – Воронеж, 2002. С. 44-51. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/sternin-02a.htm>.
11. Стернин И. А., Саломатина М. С. Семантический анализ слова в контексте. М. – Берлин : Директ-Медиа, 2015.
12. Тарасов Е. Ф. Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. 2004. №2. С. 34-47.
13. Терентьев А. Е., Филатова И. А. Значение спортивно-массовых мероприятий в формировании у студентов ценностного отношения к физической культуре // Теория и практика физической культуры. 2010. №3. С. 41-43.
14. Ушакова Т. Н. Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и образ мира. М., 2010. С. 13-24. URL: [http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html\\_204/1-2.html#ref1](http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/1-2.html#ref1).
15. Федеральный закон от 04.12.2007 N 329-ФЗ (ред. от 03.07.2016) «О физической культуре и спорте в РФ». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_73038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/).

#### REFERENCES

1. Vaganova I. Yu., Racheva V. A. VFSK GTO skvoz' prizmu yazykovogo soznaniya studentov // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2015. №12. S. 238-242.
2. Vaganova I. Yu. Mental'noe prostranstvo kak mekhanizm prodvizheniya VFSK GTO // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2014. №9. S. 18-21.
3. Gridina T. A. Assotsiativnyy potentsial slova kak osnova lingvisticheskoy kreativnosti: eksperimental'nye dannye // Voprosy psikholingvistiki. 2015. №25. S. 148-157.
4. Karaulov Yu. N. Russkiy assotsiativnyy slovar' kak novyy lingvisticheskiy istochnik i instrument analiza yazykovoy sposobnosti // Russkiy assotsiativnyy slovar' : v 2 t. T. 1. Ot stimula k reaktcii: Ok. 7000 stimulo. M. : Izd-vo Astrel', Izd-vo AST, 2002. S. 751-782.
5. Kolyaseva A. F. Terminologiya v zerkale obydennogo i professional'nogo yazykovogo soznaniya : dis. ... kand. filol. nauk. M., 2014.
6. Ovchinnikova I. G. Chto skryvaetsya za terminom «yazykovoe soznanie»? // Filologicheskie zametki. 2008. №1. URL: <http://philologicalstudies.org/dokumenti/2008/vol1/1/8.pdf>.
7. Pavlyuk L. V. Eksperimental'noe issledovanie obydennogo yazykovogo soznaniya // Vestnik Voronezhskogo gos. un-ta. Seriya: Filologiya. Zhurnalistika. 2009. №1. S. 83-86.
8. Petrenko V. F. Osnovy psikhosemantiki. M. : Eksmo, 2010.
9. Sternin I. A. Znachenie v yazykovom soznanii: spetsifika opisaniya // Voprosy psikholingvistiki. 2006. №4. S. 171-179.
10. Sternin I. A. Kommunikativnoe i kognitivnoe soznanie // S lyubov'yu k yazyku. M. – Voronezh, 2002. S. 44-51. URL: <http://www.philology.ru/linguistics1/sternin-02a.htm>.
11. Sternin I. A., Salomatina M. S. Semanticheskiy analiz slova v kontekste. M. – Berlin : Direkt-Media, 2015.
12. Tarasov E. F. Yazykovoe soznanie // Voprosy psikholingvistiki. 2004. №2. S. 34-47.
13. Terent'ev A. E., Filatova I. A. Znachenie sportivno-massovykh meropriyatiy v formirovaniy u studentov tsennostnogo otnosheniya k fizicheskoy kul'ture // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2010. №3. S. 41-43.
14. Ushakova T. N. Yazykovoe soznanie i printsipy ego issledovaniya // Yazykovoe soznanie i obraz mira. M., 2010. S. 13-24. URL: [http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html\\_204/1-2.html#ref1](http://www.iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/1-2.html#ref1).
15. Federal'nyy zakon ot 04.12.2007 N 329-FZ (red. ot 03.07.2016) «O fizicheskoy kul'ture i sporte v RF». URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_73038/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_73038/).

**Чаптыкова Наталья Петровна,**

аспирант, кафедра русского языка и методики преподавания, Институт филологии и межкультурной коммуникации, Хакасский государственный университет им. Н. Ф. Катанова; 655016, Респ. Хакасия, г. Абакан, ул. Крылова, д. 82, к. 18; e-mail: nat.put2011@yandex.ru

**ЛОГИЧЕСКИЕ ОШИБКИ В СИСТЕМЕ СОДЕРЖАТЕЛЬНЫХ, РЕЧЕВЫХ И ГРАММАТИЧЕСКИХ:  
К ВОПРОСУ СОГЛАСОВАНИЯ, ДЕТАЛИЗАЦИИ И УНИФИКАЦИИ КРИТЕРИЕВ И НОРМАТИВОВ  
ПРОВЕРКИ И ОЦЕНКИ ПИСЬМЕННЫХ РАБОТ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** критерии и нормы оценки; ошибки и недочеты логические и содержательно-речевые; грамматические ошибки.

**АННОТАЦИЯ.** Логические ошибки из письменных работ учащихся показаны не только на уровне отдельного предложения, но и на уровне текста, рассмотрены как часть содержательных, речевых и грамматических, детализированы и описаны по подвидам. На примерах доказано, что ряд речевых недочетов одновременно связан и с нарушением логических законов, и с нарушением языковых норм. Нарушения логических законов и приемов логического построения, неумение установить связи между частями текста и предложениями, охватить мыслью синтаксическое целое приводят к двусмысленности в работах учащихся. Отсутствие классификации логических ошибок в традиционной системе оценивания изложений / сочинений создает трудности при определении типа ошибки учениками и приводит к недооценке учителями упражнений на предупреждение логических ошибок. В статье отмечено противоречие между необходимостью формирования навыков логического мышления и недостаточной разработанностью этой проблемы, что отрицательно влияет на качество обучения. Детализированное описание подгрупп логических ошибок позволит соотнести и унифицировать традиционные критерии оценивания письменных работ с критериями ОГЭ / ЕГЭ. Это поможет учителю русского языка выбирать эффективные приемы предупреждения логико-текстовых, логико-речевых и логико-грамматических ошибок.

**Chaptykova Natalya Petrovna,**

Post-graduate Student, Department of the Russian Language and Methodology of the Institute of Philology and Intercultural Communication, Khakass State University named after N. F. Katanov, Abakan.

**LOGICAL MISTAKES AMONG CONTENT-RELATED, GRAMMAR MISTAKES AND SPEECH ERRORS:  
TO THE ISSUE OF COORDINATION, DETAILING AND UNIFICATION OF THE CRITERIA  
AND STANDARDS OF CHECKING AND EVALUATING WRITTEN WORKS IN RUSSIAN**

**KEYWORDS:** norm and criteria of evaluation; logical-textual, logical speech errors; logical-grammatical errors.

**ABSTRACT.** Logical mistakes found in the written works of students are shown not only at the level of individual sentences, but also at the level of the text; they are considered as part of a meaningful, verbal and grammatical mistakes. The examples proved that the number of speech errors is due to the violation of the law of logic and the violation of linguistic norms. Violations of the laws of logic and methods of logical construction, the inability to establish links between parts of the text and wrong interpretation of the thought pattern leads to syntactic ambiguity in the works of the students. The lack of classification of logical errors in the traditional system of evaluation of essays creates difficulties in determining the type of error and leads to the underestimation by teachers of the exercises on the prevention of logical errors. The article highlights the contradiction between the necessity of formation of logical thinking skills and insufficient development of this issue, which negatively affects the quality of education. The detailed description of the subgroups of logical errors will allow to correlate and unify the traditional criteria for evaluation of written works with the criteria used in the Unified State Exam. This will help the teacher to choose effective methods of preventing the logical-text, logical-linguistic and logical-grammatical errors.

Освоение общеобразовательных программ основного общего образования завершается сегодня обязательной государственной итоговой аттестацией выпускников по русскому языку в форме сжатого изложения и сочинения. Умения правильно и последовательно излагать свои мысли, воспринимать на слух и перерабатывать большое количество информации связаны не только с предметными, но и с метапредметными результатами образования: «Изложение требует не просто мобилизации памяти школьника, но прежде все-

го правильного восприятия содержания текста, умения выделять в нем микротемы. Сжимая прослушанный текст, экзаменуемый создает на его основе собственный, который должен сохранить логику и структуру, обладать смысловой цельностью, речевой связностью и последовательностью. Логическая связь между предложениями не должна противоречить логике исходного текста» [18; 9].

ОГЭ является ступенью подготовки к ЕГЭ. Результаты ЕГЭ-2016 по русскому языку свидетельствуют о том, что «недостаточ-

но усвоенным на протяжении ряда лет остается раздел, связанный с выяснением способов и средств связи предложений (задание 22, 23), что проявляется в части 3 работы как нарушение логики развития мысли (логические ошибки)» [19; 12].

Наш опыт работы экспертом показывает, что самые низкие баллы учащиеся традиционно получают за критерий, отвечающий «за смысловую цельность, речевую связность и последовательность изложения» [13; 9]. Сжимая текст, ученик зачастую удаляет авторские средства грамматической связи и не вводит свои, искажает содержание и подменяет одну или несколько авторских микротем собственными, нарушает логику изложения, допускает логические ошибки на уровне одного предложения (суждения) и / или на уровне текста. Такое наблюдается примерно в 45 % работ, на основании чего можно предположить, что экзаменуемыми недостаточно освоены или поняты критерии оценивания и классификация логических ошибок, которые введены по рекомендациям ФИПИ. Одну из причин мы видим в том, что в традиционной форме оценивания изложения и сочинения отсутствует классификация логических ошибок, они не учтены и в действующих критериях оценки. В «Нормах оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку» (далее – *Нормы оценки ЗУН*) перечислены требования не только к знаниям, умениям и навыкам по русскому языку, но и к речи учащихся, установлены единые критерии оценки орфографической и пунктуационной грамотности, языкового оформления связного высказывания, содержания высказывания [14]. Но в *Нормах оценки ЗУН* нет единого подхода: неясно, куда отнести логические ошибки – к содержательным или речевым.

Как показывает наш опыт, отсутствие единого подхода к оцениванию снижает

качество работы экспертов при выявлении ошибок в изложениях и сочинениях экзаменуемых, приводит к недооценке учителями упражнений на предупреждение логических ошибок, создает в процессе самоконтроля определенные затруднения у учеников при определении ими типа / вида ошибки.

В *Нормах оценки ЗУН* учащихся изложения и сочинения оцениваются двумя отметками: первая в числителе ставится за содержание и речевое оформление, вторая в знаменателе – за орфографию, пунктуацию и грамматику. Один из критериев оценки содержания предполагает последовательность изложения мыслей во всех частях работы, наличие связи между ними и соответствие плану. В требованиях по проверке работ в рамках ОГЭ и ЕГЭ дополнительно предусматривается учет логических ошибок. По критериям ФИПИ работы оцениваются по трехбалльной системе, всего критериев оценивания содержания изложения три, сочинения – четыре (ИК-1 – ИК-3, ИК-1 – ИК-4), критериев оценивания практической грамотности четыре (ГК-1 – ГК-4) [13].

Сравнивая критерии традиционной и новой формы проверки, нельзя не отметить большую разработанность последней, где кроме соответствия теме, последовательности и логичности оцениваются связность, цельность, наличие / отсутствие логических ошибок (см. табл. 1). Налицо противоречие между необходимостью формирования навыков логического мышления в мета-методическом аспекте и недостаточной прикладной разработанностью этой проблемы, что отрицательно влияет на качество обучения и учения. Сложно предупредить то, что не классифицировано, поэтому назрела необходимость детализировать логические ошибки, согласовать критерии традиционной оценки и новые требования.

Таблица 1

**Система оценивания изложений / сочинений  
в «Нормах оценки знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку»  
в сопоставлении с системой оценивания задания с развернутым ответом в ОГЭ**

Традиционные критерии оценивания изложений и сочинений по <i>Нормам оценки ЗУН</i>	Критерии оценивания сжатого изложений и сочинений в рамках ОГЭ (ФИПИ, 2016 г.)
1. Соответствие работы теме. 2. Наличие и полнота раскрытия основной мысли 3. Правильность фактического материала. 4. Последовательность и логичность изложения.	1. Содержание изложения ( точно передано основное содержание текста, отражены все важные микротемы). 2. Сжатие исходного текста 3. Смысловая цельность, речевая связность и последовательность изложения: логические ошибки отсутствуют, нет нарушений абзачного членения. 4. Композиционная стройность работы( сочинения).
Изложение и сочинение оцениваются <i>двумя оценками</i> : первая – за содержание работы и речь (отметки 5, 4, 3, 2, 1).	Изложение оценивается в баллах тремя критериями: ИК-1, ИК-2, ИК-3. Сочинение – четырьмя К1-К4 (баллы 3, 2, 1).
Вторая оценка – за грамотность – ставится в знаменателе (отметки 5, 4, 3, 2, 1).	Практическая грамотность оценивается в баллах по четырем критериям – с ГК-1 по ГК-4 (баллы 3, 2, 1).

Таблица 1 показывает расхождения в критериях оценивания изложений и сочинений девятиклассников по традиционным Нормам оценки и новым рекомендациям ФИПИ. Это говорит о необходимости унификации в синтезе традиционных норм проверки и критериев ФИПИ. В статье мы детализируем лингвометодическое описание подвидов логических ошибок, показывая, что они являются частью содержательных, речевых и грамматических. Трудности, возникающие при попытках такого описания, на наш взгляд, связаны прежде всего с тем, что часто логические ошибки являются следствием других типов ошибок.

Достаточно подробно классификации логических ошибок представлены в изданиях для журналистов, редакторов и корректоров – см., например, в трудах А. Н. Беззубова [2], Ю. В. Красикова [9], И. Б. Голуб [5], Д. Э. Розенталя [16].

К этой проблеме неоднократно обращались и методисты, и учителя-практики, но вопрос классификации логических ошибок по-прежнему остается открытым. Одни методисты – такие, как М. Р. Львов, М. Т. Баранов, В. А. Добромислов [7], Л. О. Бутакова [3], – видят взаимосвязь мышления и логических ошибок и признают их самостоятельный статус. М. Р. Львов считает, что логические ошибки – «один из видов перечевых (подчеркнуто нами – Н. П. Ч.) ошибок, ... связанных с несоблюдением требований логики, в результате чего пропуск существенных деталей приводит к нарушению связности текста» [11, с. 105]. Другие методисты – В. И. Капинос [8], Ю. В. Фоменко [17] – называют такие ошибки речевыми, возникающими по причине нормативных нарушений.

В нормативных документах для общей школы тоже нет единообразия. В Нормах оценки ЗУН выделена группа речевых ошибок, «которая включает такие виды, как: 1) нарушение последовательности в тексте, 2) отсутствие связи между предложениями, 3) между частями сочинения (изложения)» [8, с. 177]. С нашей точки зрения, правильное будет назвать такие ошибки логико-текстовыми, т. к. текстовые ошибки «связаны с нарушениями, с точки зрения норм, правил построения текста, выражаются в неправильном расположении частей текста, нарушении логической связи между ними, непоследовательном изложении содержания» [1, с. 353]. Текст, построенный по законам логики, отличается связностью, отсутствием противоречий, последовательностью, точностью. Именно такие критерии

сегодня учитываются при оценивании заданий с развернутым ответом – в рамках ОГЭ / ЕГЭ по русскому языку [6].

Текстовые ошибки могут проявляться на уровне всего текста и на уровне отдельной смысловой части, а также на границе смысловых частей. Если одно суждение противоречит ранее написанному, то такая небрежность приводит к нарушению последовательности всего текста. В отдельную группу логико-текстовых ошибок следует выделить нарушения требований к последовательности и смысловой связности изложения. В соответствии с научной традицией (Культура русской речи, 2007) полагаем, что ошибки, связанные с нарушением логической правильности речи, целесообразно рассматривать не только на уровне отдельного предложения, но и на уровне текста. В таком случае в логических ошибках можно выделить логико-текстовые, допущенные на уровне целого текста или его фрагмента, учитывающие содержание по традиционным нормам и по критериям ОГЭ.

Так, в начале текста может отсутствовать логическая связь с основной частью изложения или эта связь слабо выражена: нагромождены лишние факты или введены неуместные абстрактные рассуждения; сделаны неудачные смысловые переходы между предложениями.

В основной части работы могут содержаться ненужные, не имеющие отношения к теме сведения, загромождающие изложение / сочинение, делающие его запутанным и сумбурным. «Текст представляет собой группу тесно взаимосвязанных по смыслу и грамматически предложений и состоит из зачина (начало мысли, формулировка темы), средней части (развитие мысли, темы) и концовки (подведение итога)» [8, с. 22]. В отличие от единичного предложения, текст имеет гибкую структуру, поэтому при его построении есть некоторая свобода выбора форм, однако она не беспредельна. Нередко текст начинается предложением, содержащим указание на предыдущий контекст, который в самом тексте отсутствует, наличием указательных местоимений в первом предложении, например: *В этом тексте автор...* Затрудняют понимание смысла такие логико-текстовые ошибки, как отсутствие последовательности, бесвязность и нарушение порядка предложений, использование разнотипных по структуре предложений (см. табл. 2). Концовка текста не служит выводом из сказанного и не мотивирована исходным текстом.

Таблица 2

**Логические ошибки в системе содержательных (логико-текстовые)**

Недочеты в построении текста	Примеры	Логико-текстовые ошибки
Нарушение последовательности, порядка предложений	<i>Чацкий – представитель «века нынешнего». В комедии Чацкий является положительным героем.</i>	Нарушение закона тождества привело к произвольной или умышленной логической ошибке, которую можно характеризовать как потерю или подмену предмета мысли. С точки зрения логики, правильно от общего понятия переходить к частному.
Отсутствие связи между предложениями	<i>Климат Хакасии отличается суровостью. Холодные, малоснежные зимы, сменяющиеся жарким летом. Весна очень короткая.</i>	Нарушение закона тождества, подмена предмета мысли: климат – зима – весна – не осознаются основания группировки / классификаций.
Неудачное вступление	<i>С особенной силой этот эпизод описан в рассказе...</i>	Нарушение логики – в первом предложении употреблено указательное местоимение.
Неудачное заключение	<i>Итак, мать горячо любит сына, но своей любовью вредит ему. Таким образом, она любовью воспитывает в Митрофанушке лень и бессердечие.</i>	Нарушен закон достаточного основания – мысли должны быть непротиворечивы, это обеспечивает связность текста.

Примеры таблицы 2 доказывают, что логико-текстовые ошибки в содержании связаны с нарушениями логических законов, неумением установить связи между частями текста и предложениями, охватить мысль синтаксическое целое – это типичный пробел не только учащихся 5-7 классов, но и старшеклассников. Чтобы ученик в своих высказываниях мог предупредить логическую ошибку, увидеть ее и самостоятельно исправить, ее надо понять, учитывая значение слова, его сочетаемость и связи с другими словами. В письменных работах учащихся встречаются речевые ошибки, обусловленные нарушением логики, поэтому их можно считать гибридным типом ошибок – одновременно и речевыми и логическими, то есть логико-речевыми.

Подробно виды речевых ошибок рассмотрены нами в статье «Предупреждение речевых ошибок у учащихся полиэтнических классов в процессе обучения полному изложению исходного художественного текста» [20, с. 196]. Такие ошибки возникают из-за незнания значения слова или небрежного словоупотребления. Это создают некую логическую неувязку, часто комического свойства: «Он облокотился спиной на холодную батарею» (В. Катаев). Облокотиться можно только локтем, а спиной – прислониться. Типичный пример смешения словосочетаний – ошибка по небрежности, по невнимательности, а не по незнанию. В результате на спине вырос локоть [8, с. 178]. По традиционной классификации ошибок учитель относит это к речевой ошибке, что правомерно, если касается учеников 5–7 классов. Однако при оценивании работ учащихся старших классов важно учитывать, что речевая ошибка находится на стыке с логической, это будет способствовать развитию мышления и тем самым улучшению качества письменных текстов школьников.

На уровне предложения группа речевых нарушений нередко связана с употреблением слова в несвойственном ему значении, «с соединением понятий из разных логических рядов, неоправданным употреблением общих и частных понятий, сопоставлением несопоставимых понятий, их расширением / сужением, нарушением логики в сопоставлении / противопоставлении понятий, употреблением лишних слов, пропуском нужного слова» [4]. Подобные речевые ошибки связаны с нарушениями логических законов и приемов логического построения: аналогии, индукции, дедукции, классификации и других (см. табл. 3). Связанные с употреблением слов логические нарушения выносить за пределы речевых ошибок неправомерно. Такие ошибки правильнее относить и к логическим, и к речевым, называя их логико-речевыми.

Из таблицы 3 видно, что логико-речевые ошибки нередко связаны с понятиями, рассуждениями / суждениями, противоречащими логике. Работа над ними затруднена из-за отсутствия необходимых научно-методических источников. Те краткие сведения, которые предусмотрены программой русского языка (понятие широкое и узкое, родовое и видовое и др.) [15], не всегда достаточны для исправления и предупреждения логико-речевых ошибок. Это могут быть соединения из разных логических рядов (*Язык главного героя отражает характер*), нелогичное перечисление (*Трава, шапки, головы переливались на солнце*). К логико-речевым ошибкам необходимо отнести и нарушение лексической сочетаемости (*Пули не свистели над ушами*), и пропуск нужного слова.

Примеры, приведенные в таблице, показывают ошибочные рассуждения, которые возникают в результате связывания несопоставимых, разноуровневых понятий [4].

**Логические ошибки в системе речевых**

Речевые ошибки	Примеры	Логико-речевые ошибки
Нарушение лексической сочетаемости	<i>Сложный характер Печорина нашел свое отражение в его языке. Его натруженные руки утверждают, что он много работал в жизни</i>	Соединение понятий из разных логических рядов
	<i>Поздравлять учителей пришли гимназисты и девочки.</i>	Общее понятие объединено с частным
	<i>Зима – пора горячая. Калашников умрет, но бросится в бой.</i>	Алогизм (сопоставление несопоставимых понятий)
	<i>Плохо, когда во всех кинотеатрах города демонстрируется одно и то же название фильма.</i>	Подмена понятий: фильм – название
	<i>Рассуждения делают героя добрым.</i>	Суждения противопоставлены
Нарушение однородности перечисляемых понятий	<i>В любое время суток медицина должна прийти на помощь ребенку.</i>	Сужение понятий (ребенку – больному)
	<i>Любовь к Маше наполнила жизнь Гринева глубоким содержанием, а повесть «Капитанская дочка» глубоким смыслом.</i>	Нарушение логики сопоставления понятий
Неудачное употребление личных местоимений	<i>Мой брат – он студент</i>	Удвоение подлежащего
Неудачный порядок слов	<i>Скорая в тяжелейшем состоянии увезла женщину в больницу.</i>	Нарушение логики

В. А. Добромыслов и М. Т. Баранов объясняют такие ошибки нарушениями логического мышления. С точки зрения традиционных критериев, это речевые ошибки. Они связаны с семантикой слова и логикой рассуждения, поэтому их можно называть обобщенно логико-семантическими или логико-речевыми. Эта группа ошибок связана, во-первых, с объемом понятий, обозначаемых словами, с соотношением понятий между собой, с характером сообщаемого об этих понятиях в предложении. Кроме логических и речевых неточностей в использовании слов может быть «несоответствие между данной мыслью и высказанной ранее» [8, с. 179]. Такие ошибки важно осознавать во время подготовки к экзаменам, при редактировании текстов, объяснении ошибок и их предупреждении.

Говоря о логических ошибках в ряду речевых и грамматических, мы выделяем также третью группу, связанную с нарушениями синтаксической нормы. Многие из грамматических ошибок обусловлены нарушениями логических операций, что позволяет обобщенно называть их логико-грамматическими, а на уровне конкретизации – логико-синтаксическими. Составляя предложения в одно целое, некоторые учащиеся не могут разобраться в смысловых отношениях между частями сложного предложения, в том числе между главным и придаточным. Например, неправильно подбирают союз (*Мост подгнил, потому что проехать было невозможно* – смешение причины со следствием) или неоправданно пропускают союз (*Брат боялся грозы, шел домой*), нарушают границы предложения (напр., *Собаки напали на след зайца. И стали гонять его по вырубке*), смешивают сочинительную и подчинитель-

ную связь (напр., *Когда ветер усиливается, и кроны деревьев шумят под его порывами*), допускают нелогичное противопоставление (*Он принес бог знает что, но я ушел*), нарушают границы сложных предложений (*Герасим беспокоился о собаке. Поэтому искал ее везде*). Иногда в тексте наблюдается противительная связь там, где ее нет (*Брат собирался в лес, но ему пришлось идти вечером*), или связываются союзом и такие предложения, между которыми не может быть смысловой связи (напр., *Мы уходили на луг утром, и иногда нас там заставляли дожди*).

В. А. Добромыслов отмечает, что такие логические ошибки «связаны напрямую с недостаточной дисциплиной мысли учащихся» [7]. Мы полагаем, что некоторые логические ошибки не только связаны с нарушениями логических законов, но и являются следствием нарушения норм языковых, поэтому при подготовке к ОГЭ учитель вправе классифицировать их как логико-грамматические, в частности, логико-синтаксические (см. табл. 4).

Из таблицы 4 понятно, что ряд грамматических ошибок (употребление лишнего союза или его неумелый выбор, пропуск слова и др.) связан с нарушением логических законов, в частности, закона достаточного основания, что приводит к двусмысленности по причине отсутствия временной связи, нарушения причинно-следственных отношений. Нередко пишущий и говорящий не различают (в разных сферах деятельности и знаний) часть и целое, смежные явления, родовидовые и причинно-следственные отношения. Школьники должны знать пути выбора истинного суждения, например, чтобы не допустить ошибку в следствии, нужно продумать причину.



Таблица 4

**Логические ошибки в системе грамматических**

Грамматические ошибки	Примеры	Логико-грамматические ошибки
Пропуск необходимых слов	<i>Его храбрость, (?) постоять за честь и справедливость привлекают автора текста</i> <i>Учителю пришлось долго объяснять (что? кому?)</i>	Потеря предмета мысли
Нарушение границы простого предложения	<i>Собака <u>напала</u> на след. И стала бежать по лесу.</i>	Логичнее объединить в одно предложение, т. к. предмет один, сказуемые однородные
Ошибки в построении предложений с однородными членами	<i>По утрам мы с братом ходили на луг, а не только в дождливую погоду.</i> <i>Наши класс каждый год оказывает небольшую, но хорошую помощь детям-сиротам.</i>	Противительная связь не оправдана, союз выбран неправильно.
Ошибки в построении сложного предложения: неумелый выбор союзов	<i>Сейчас в Москве 14-16 градусов, а у нас <u>тоже</u> стоит легкий мороз.</i>	Нарушен закон достаточного основания – противительная связь не оправдана.
	<i>Поэт воспринимает <u>музыку</u> метели сердцем, потому что она живая.</i> <i>Я не захотел кататься на коньках, и это занятие мне надоело.</i>	Нарушение причинно-следственных отношений – см. закон достаточного основания.
Употребление лишнего союза	<i><u>Когда</u> мы вошли в лес, на деревьях лежал снег.</i>	Между частями предложения нет временной зависимости.

Элементарные сведения о логических ошибках и их причинах помогут если не предупредить ошибку, то хотя бы найти ее и объяснить причины появления. Поэтому мы считаем, что необходима детализация содержательно-речевых и грамматических ошибок, описанных в традиционных Нормах оценки ЗУН, с учетом логических ошибок, отраженных в критериях оценки по ОГЭ. Описанные нами на уровне конкретизации логико-текстовые, логико-речевые и логико-грамматические ошибки одновременно связаны и с нарушением логических законов, и с нарушением языковых норм, что требует подбора и разработки специальных упражнений по предупреждению названных подгрупп логических ошибок. Детализированное разграничение групп логических ошибок необходимо прежде всего учителю для обоснованного оценивания им письменных работ школьников – выставления итоговой отметки за изложение и сочинение с учетом ошибок

по критериям числителя и знаменателя, для обозначения и объяснения видов ошибок при индивидуальной, групповой и фронтальной работе. Ученикам это поможет при самоконтроле / самопроверке, в самостоятельной работе над ошибками при редактировании своих письменных работ по обозначениям учителя. При традиционной проверке и оценке письменных работ по Нормах оценки ЗУН учителю можно и даже нужно учитывать то, что логические ошибки внесены в критерии оценки изложения и сочинения в рамках ОГЭ / ЕГЭ. Реальный путь унификации традиционных и новых критериев и нормативов – это детализированное описание подгрупп логических ошибок как логико-текстовых, логико-речевых и логико-грамматических. Это позволит учителю и ученику более четко соотносить логические ошибки с содержательными, речевыми и грамматическими, а выставление оценки / отметки связывать и с критериями ОГЭ / ЕГЭ.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Словарь методических терминов. СПб., 1999.
2. Беззубов А. Н. Введение в литературное редактирование. СПб., 1997.
3. Бутакова Л. О. Опыт классификации ошибок, свойственных письменной речи // Вестник Омского ун-та. 1998. Вып. 2. С. 72–75.
4. Гетманова А. Д. Логика : учебник. М., 1994
5. Голуб И. Б. Конспект лекций по литературному редактированию. М., 2004.
6. Государственная итоговая аттестация по образовательным программам основного образования в 2014 г. ОГЭ : учеб.-метод. мат-лы для подготовки экспертов предметных комиссий по проверке выполнения заданий с развернутым ответом. РУССКИЙ ЯЗЫК / ред. И. П. Цыбулько. М., 2014.
7. Добромыслов В. А. О развитии логического мышления учащихся V–VII классов на занятиях по русскому языку : монография. М., 1956.
8. Капинос В. И. о критериях оценки речи и об ошибках, грамматических и речевых // Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку. М., 1986.
9. Красиков Ю. В. Теория речевых ошибок. М., 1980.
10. Крайник О. М. Оценка образовательных достижений обучающихся посредством заданий фонда оценочных средств // Педагогические измерения. 2016. № 2. С. 64–69.
11. Львов М. Р. Словарь-справочник по методике русского языка. М., 1988.
12. Методические рекомендации по русскому языку ФИПИ. ЕГЭ. М., 2016.
13. Методические рекомендации для экспертов, участвующих в проверке итогового сочинения (изложения). М., 2015.

14. Оценка знаний, умений и навыков учащихся по русскому языку // Программы средней общеобразовательной школы : сборник. М., 2001.
15. Программы для общеобразовательных учреждений: русский язык. 5–9 кл., 10–11 кл. / сост. Е. И. Харитоновна. М., 2010.
16. Розенталь Д. Э. Справочник по правописанию, произношению, литературному редактированию. М., 1994.
17. Фоменко Ю. В. Типы речевых ошибок. Новосибирск, 1994.
18. Цыбулько И. П. Методические рекомендации по оцениванию выполнения заданий с развернутым ответом. Русский язык // Педагогические измерения. 2016. № 1. С. 9–14.
19. Цыбулько И. П. Методические рекомендации для учителей, подготовленные основе анализа типичных ошибок участников ЕГЭ 2016 года по русскому языку. М., 2016.
20. Чаптыкова Н. П. Предупреждение речевых ошибок у учащихся полиэтнических классов в процессе обучения полному изложению исходного художественного текста // Педагогическое образование в России. 2014. № 12. С. 195–199.

#### REFERENCES

1. Azimov E. G., Shchukin A. N. Slovar' metodicheskikh terminov. SPb., 1999.
2. Bezzubov A. N. Vvedenie v literaturnoe redaktirovanie. SPb., 1997.
3. Butakova L. O. Opyt klassifikatsii oshibok, svoystvennykh pis'mennoy rechi // Vestnik Omskogo un-ta. 1998. Вып. 2. С. 72–75.
4. Getmanova A. D. Logika : uchebnik. М., 1994
5. Golub I. B. Konspekt lektsiy po literaturnomu redaktirovaniyu. М., 2004.
6. Gosudarstvennaya itogovaya attestatsiya po obrazovatel'nyim programmam osnovnogo obshchego obrazovaniya v 2014 g. OGE : ucheb.-metod. mat-ly dlya podgotovki ekspertov predmetnykh komissiy po proverke vypolneniya zadaniy s razvernutyim otvetom. RUSSKIY YaZYK / red. I. P. Tsybul'ko. М., 2014.
7. Dobromyslov V. A. O razvitiy logicheskogo myshleniya uchashchikhsya V–VII klassov na zanyatiyakh po russkomu yazyku : monografiya. М., 1956.
8. Kapinos B. I. o kriteriyakh otsenki rechi i ob oshibkakh, grammaticheskikh i rechevykh // Otsenka znaniy, umeniy i navykov uchashchikhsya po russkomu yazyku. М., 1986.
9. Krasikov Yu. V. Teoriya rechevykh oshibok. М., 1980.
10. Krainik O. M. Otsenka obrazovatel'nykh dostizheniy obuchayushchikhsya posredstvom zadaniy fonda otsenochnykh sredstv // Pedagogicheskie izmereniya. 2016. № 2. С. 64–69.
11. L'vov M. R. Slovar'-spravochnik po metodike russkogo yazyka. М., 1988.
12. Metodicheskie rekomendatsii po russkomu yazyku FIPI. EGE. М., 2016.
13. Metodicheskie rekomendatsii dlya ekspertov, uchastvuyushchikh v proverke itogovogo sochineniya (izlozheniya). М., 2015.
14. Otsenka znaniy, umeniy i navykov uchashchikhsya po russkomu yazyku // Programmy sredney obshcheobrazovatel'noy shkoly : sbornik. М., 2001.
15. Programmy dlya obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy: russkiy yazyk. 5–9 kl., 10–11 kl. / sost. E. I. Kharitonova. М., 2010.
16. Rozental' D. E. Spravochnik po pravopisaniyu, proiznosheniyu, literaturnomu redaktirovaniyu. М., 1994.
17. Fomenko Yu. V. Tipy rechevykh oshibok. Novosibirsk, 1994.
18. Tsybul'ko I. P. Metodicheskie rekomendatsii po otsenivaniyu vypolneniya zadaniy s razvernutyim otvetom. Russkiy yazyk // Pedagogicheskie izmereniya. 2016. № 1. С. 9–14.
19. Tsybul'ko I. P. Metodicheskie rekomendatsii dlya uchiteley, podgotovlennye osnove analiza tipichnykh oshibok uchastnikov EGE 2016 goda po russkomu yazyku. М., 2016.
20. Chaptykova N. P. Preduprezhdenie rechevykh oshibok u uchashchikhsya polietnicheskikh klassov v protsesse obucheniya polnomu izlozheniyu iskhodnogo khudozhestvennogo teksta // Pedagogicheskoe obrazovanie v Ros-sii. 2014. № 12. С. 195–199.

Статью рекомендует д-р пед. наук, проф. Т. А. Острикова.

## ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ В ОБРАЗОВАНИИ

---

УДК 37.018.1:376.1:37.018.26  
ББК 4490.264+4420.5

ГСНТИ 15.21.51

Код ВАК 19.00.07; 13.00.02

### **Дубровина Нина Александровна,**

аспирант, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 361; e-mail: dhona@mail.ru

### **Набойченко Евгения Сергеевна,**

доктор психологических наук, профессор, кафедра общей психологии, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26, к. 361; e-mail: dhona@mail.ru

### **АНАЛИЗ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИХ ПОДХОДОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СЕМЬИ**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** двигательно-координационные нарушения; личностный потенциал родителей; стратегии поведения родителей; психолого-педагогическое сопровождение семьи.

**АННОТАЦИЯ.** В представленной статье описаны методологические подходы к понятию психолого-педагогического сопровождения. Проведен анализ существующих моделей психолого-педагогического сопровождения семей, в том числе дана характеристика различным видам моделей: диагностической, медицинской, социальной, педагогической и психологической. Авторы представленных моделей подчеркивают важность обучения родителей с точки зрения активных участников процессов воспитания и образования детей. В семьях с ребенком с двигательно-координационными нарушениями именно родители прежде всего сталкиваются с негативным социокультурным влиянием общества. В результате данного влияния наступает ситуация социальной изоляции семьи, что неблагоприятно сказывается на развитии ребенка с двигательно-координационными нарушениями. Результатом сопровождения является адаптивность как способность достигать оптимальных взаимоотношений с собой и окружающей средой. В статье представлены результаты исследования адаптивных стратегий поведения родителей детей с двигательно-координационными нарушениями. Среди родителей, не участвующих в процессе психолого-педагогического сопровождения, выявлены неконструктивные стратегии поведения, например, уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир, пассивное выжидание внешних изменений, пассивное подчинение условиям среды, уход из старой среды и поиск новой. Родители, участвующие в технологии психолого-педагогического сопровождения, проявляют более активные адаптивные стратегии поведения, например, активное изменение среды. При этом выбор адаптивных стратегий поведения родителями влияет на степень двигательной «мобильности» их детей. В ситуации сопровождения семей с детьми с двигательно-координационными нарушениями выявлено большое влияние поведенческого компонента личностного потенциала родителей на уровень социально-психологической адаптации семьи в целом.

### **Dubrovina Nina Aleksandrovna,**

Post-graduate Student of Department of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **Naboychenko Evgeniya Sergeevna,**

Doctor of Psychology, Professor of Department of General Psychology, Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

### **ANALYSIS OF METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE ORGANIZATION OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FAMILY**

**KEYWORDS:** motor-coordination disorders; personal potential of parents; parental behavior strategies, psychological and pedagogical support

**ABSTRACT.** The article presents methodological approaches to the term «psychological and pedagogical support». The article analyzes the models of psychological and pedagogical support, and characterizes different models: diagnostic, medical, social, pedagogical and psychological ones. The authors of the models emphasize the importance of education of parents as active participants of the learning process. Frequently, the parents of children with motor-coordination disorders face the negative social and cultural impact of society. As a result of the impact, there is a situation of social isolation of families, which adversely affects the child development. The psychological and pedagogical support results in the adaptability as an ability to achieve the optimal relationship with oneself and the environment. The article presents the results of investigation of parental behavior strategies. The parents, who didn't take part in the process of psychological and pedagogical support, had unconstructive behavior strategies: avoiding the contact with environment and immersion into oneself, passive waiting of external changes, passive subjection of environment, keeping apart from the environment and searching for the new one. The parents, who took part in the technology of psychological and pedagogical support, demonstrated more active behavior strategies, for example: actively changing the environment. The choice of adaptive behavior strategies influences the level of motor «mobility» of their children. The article stresses the influence of the personal potential on the level of social and psychological adaptation of family in the support process of families with children with motor-coordination disorders.

По мнению ряда исследователей, для построения необходимой модели помощи семье, подбора методов работы необходимо рассматривать семью как социальный институт с учетом требований общества к становлению и развитию личности семьянина и характеру брачно-семейных отношений [3; 7]. Исходя из исследований Р. В. Овчаровой, потребность родителей в помощи специалистов возрастает в том числе в семьях, не входящих в группу риска.

На современном этапе во многих образовательных учреждениях организуются службы, осуществляющие разнообразные виды помощи учащимся: психологическую, педагогическую, медицинскую и социальную помощь. В состав подобных служб входят специалисты различных профилей: педагоги-психологи, социальные педагоги, учителя-логопеды, учителя-дефектологи, медицинские работники, освобожденные классные воспитатели и др. Согласно Типовому Положению службы, психолого-педагогическое сопровождение не может быть ограничено взаимодействием психолога с ребенком. Таким образом, необходим системный подход в решении вопросов, связанных с учебно-воспитательным процессом ребенка. Сопровождение семьи требует организации работы со всеми участниками образовательного процесса: детьми, педагогами и родителями.

Значением слова «сопровождать» по толковому словарю С. И. Ожегова является «следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь или идя за кем-нибудь» [8]. Действительно, при рассмотрении целей и задач психолого-педагогического сопровождения, видно, что дети и их родители «следуют» по пути образовательного процесса вместе с педагогами и психологами. В психологии термин «сопровождение» раскрывается как комплексная технология социально-психологической помощи личности [4; 12].

В нашей стране практикуют две основные модели психологической работы с семьей: модель «поддержки» и модель «сопровождения». Сопоставляя их, Р. В. Овчарова приходит к выводу, что «по сути, они есть две стороны одной и той же медали». Их цели определены едиными законами психического развития человека, а следовательно, эти модели необходимо рассматривать как взаимосвязанные модели психологической службы. Их сходство состоит в конечном результате: обе модели «ожидают полноценного психического развития и успешности воспитательно-образовательного процесса в

учреждении и семье». Принципиальное различие скрыто в методах и средствах применения. Модель «поддержки» достигает цели за счет «работы со свершившимся неблагополучием», а модель «сопровождения» – за счет «создания условий, предотвращающих появление проблем» [7].

Анализ отечественных подходов к психолого-педагогическому сопровождению позволил выявить употребление терминов «сопровождение» (М. Р. Битянова, Е. И. Казакова, И. А. Кибак, Н. Л. Коновалова, Н. С. Пряжников, С. Н. Чистякова, Т. М. Чурекова и др.) и «поддержка» (А. Г. Асмолов, А. А. Бодалев, В. К. Зарецкий, Т. А. Мерцалов, И. Ю. Шустова) в качестве обозначения системы деятельности психолога.

В рамках гуманистического и личностно ориентированного подхода рассматриваются еще несколько моделей психолого-педагогического сопровождения.

В теории сопровождения Е. И. Казаковой утверждается, что носителем проблемы выступают как сам ребенок, так и его ближайшее окружение: педагоги, воспитатели, родители. Автор считает, что процесс сопровождения должен основываться на следующих принципах:

- рекомендательный характер консультаций;
- приоритет интересов сопровождаемого;
- непрерывность процесса сопровождения;
- мультидисциплинарный характер сопровождения;
- стремление к автономизации [4].

М. Р. Битянова дает определение термину «сопровождение» как системе профессиональной деятельности психолога в образовательной среде, эта система направлена на формирование эмоционального благополучия ребенка, его успешное развитие и обучение [2].

Ряд авторов (Э. М. Александровская, Г. Л. Бардиер, Р. В. Овчарова, Т. Г. Яничева и др.) отмечает, что при успешно организованном психолого-педагогическом сопровождении ребенок легче входит в «зону ближайшего развития». В качестве оптимального содержания видов деятельности в представленных моделях используются просветительская работа, профилактика, пропедевтика, диагностика, консультирование, коррекция, экспертиза.

В методологическом анализе А. А. Майера термин «сопровождение» трактуется как «особая форма пролонгированной медуко-валеологической, социальной, психо-

логической, педагогической помощи». В результате формируется новая способность – адаптивность, посредством которой достигаются оптимальные отношения с собой и окружающим миром [5].

Адаптивность как результат психолого-педагогического сопровождения семей детей с двигательными-координационными нарушениями (далее – ДКН) рассматривается как основной результат деятельности и предполагает приспособление к изменившимся условиям. При этом в отношении ситуаций «особого» родительства чаще всего рассматриваются внешние аспекты адаптации, нежели внутренние.

Как утверждается в исследовании А. В. Смирнова, родители детей с ДКН, а также сами дети с ДКН находятся в ситуации постоянного социально-культурного давления со стороны общества. В итоге данного негативного влияния возникает самоизоляция семьи в целом и личностей родителей и ребенка в частности [11]. Поэтому в ходе деятельности психолого-педагогической службы необходимо прежде всего достигать уравновешенных отношений внутри семьи и посредством этого интегрировать семью с ребенком с ДКН в общество.

Помимо функции сопровождения детей с ДКН родители несут огромную воспитательную, обучающую роль. Однако зарубежные психологи и ученые Д. Адорно, Дж. Боулби, С. Холл, А. Фрейд, В. Шутц, Э. Эриксон, М. Эйнсворт и др. подчеркивают необходимость обучения самих родителей не только правильному уходу за ребенком, но и умению воспитывать в нем гуманное отношение и навыки саморегуляции.

Пионером в области обучения родителей выступил А. Адлер, который пытался установить демократические отношения в детско-родительских отношениях. В основе обучения – сознательное и целенаправленное поведение родителей. В качестве принципов воспитания А. Адлер выделял отказ от борьбы за власть и учет потребностей ребенка. При этом автор подчеркивал, что параллельно с сопровождением родителей происходит работа с детьми.

С нашей точки зрения, важно, что в рамках подхода А. Адлера процесс обучения родителей рассматривается не только с позиции семьи, но и с «внешней» позиции – как результат влияния общества [2].

Р. Дрейкус, основываясь на подходе А. Адлера, предложил обучение родителей посредством организации дискуссий. По мнению Р. Дрейкуса, задачами обучения являются обсуждение проблемных вопросов, обмен опытом, получение поддержки и одобрения группы.

Таким образом, обучение родителей с позиций А. Адлера и Р. Дрейкуса предусматривает не только развитие личности ребенка, но и совершенствование личности родителей.

В основе модели групповой терапии Х. Джинотт – обучение, психологическое консультирование и психотерапия. Как и у Р. Дрейкуса, при данной модели обучение происходит в групповой форме. К дискуссиям добавлены ролевые игры, работа в подгруппах. Обучение предполагает внесение большей объективности во взаимоотношения родителей с детьми.

В рамках данного подхода К. Роджерс ввел понятие «помогающих отношений», которые важно устанавливать в детско-родительском взаимодействии. Это позволяет узнать опыт человека сквозь призму своего мнения [9]. В основе оптимизации взаимоотношений находится принятие другого человека, что, следовательно, невозможно сделать без принятия самого себя.

Подробный анализ обучающих моделей и программ сопровождения родителей невозможен без описания бихевиористского направления. В основе этого подхода – методы имитации, поощрения и наказания, а также идеи об операционализации поведения. Родителей обучают разбираться в реакциях ребенка и формировать их раздражители. Таким образом, бихевиористы делают основной акцент на технике модификации поведения ребенка.

В отечественной педагогической психологии в 70-80-е гг. под руководством И. В. Гребенникова разработана программа педагогического просвещения родителей, которая составила основу модели родительского всеобуча и подготовки молодежи к семейной жизни. Основной целью программы было повышение грамотности родителей. В качестве профилактических мер в школьный курс был введен предмет «Этика и психология семейной жизни» [1].

В. В. Столин выделяет следующие модели психолого-педагогической помощи семье: педагогическую, диагностическую, социальную, медицинскую, психологическую (психотерапевтическую) [10]. В рамках педагогической модели сопровождения предполагается, что родители некомпетентны в организации воспитательного процесса с ребенком. Воздействие специалиста направлено на повышение грамотности родителей, его активное включение в процесс социального воспитания ребенка. Социальная модель применяется в ситуациях, когда имеются неблагоприятные внешние условия, оказывающие влияние на семью. Психологическая (психотерапевтическая) модель используется для решения

проблем, связанных с трудностями ребенка в коммуникации, личностными особенностями членов семьи. Диагностическая модель используется для выявления дефицита специальных знаний о ребенке или семье у родителей. Медицинская модель применима в случаях, когда причинами семейных трудностей являются болезни. В таком случае задачей сопровождения является психотерапевтическое лечение больных и адаптация здоровых членов семьи к больным. В зависимости от характера причин, лежащих в основе проблемы детско-родительских и супружеских отношений, психолог может варьировать модели помощи семье.

Предметом нашего исследования являлся поведенческий компонент личностного потенциала родителей детей с ДКН в условиях апробации структурно-функциональной модели психолого-педагогического сопровождения семьи.

В исследовании участвовали 122 родителя и их дети дошкольного возраста с ДКН, которые были разделены на 2 группы – контрольную (60 семей) и экспериментальную (62 семьи). Дети обеих групп посещали детский сад с инклюзивной формой обучения. Дети и родители экспериментальной группы также посещали занятия в семейном клубе «Надежда», предусмотренные технологией психолого-педагогического сопровождения семей, которые представляли собой психологические тренинги для родителей, обучение грамотности родителей по вопросам физического развития и коррекции двигательного-координационных нарушений у их детей, диагностические мероприятия для проектирования индивидуального образовательного маршрута.

Диагностика поведенческого компонента личностного потенциала родителей проходила посредством теста «Адаптивные стратегии поведения» Н. Н. Мельниковой [5].

Родителями экспериментальной группы до участия в технологии выбирались неконструктивные стратегии поведения.

1. Уход от контакта со средой и погружение во внутренний мир – 100% родителей.

2. Пассивное выжидание внешних изменений – 100% родителей.

3. Пассивное подчинение условиям среды – 94,3% родителей.

4. Уход из среды и поиск новой – 90,3% родителей.

Также была установлена прямая взаимосвязь между степенью сформированности двигательных навыков и самообслуживания детей с ДКН и выбором стратегий поведения родителями.

В результате применения технологии было выявлено качественное изменение поведенческого компонента личностного потенциала родителей. Появление новых конструктивных стратегий поведения наблюдалось у 78% родителей экспериментальной группы. В 22% случаев не была выявлена положительная динамика, но тем не менее случаев ухудшения также не было. Результаты контрольной группы остались практически неизменными.

Среди выбираемых стратегий поведения обнаружена стратегия «Активное изменение среды», которой не было на констатирующем этапе эксперимента. Необходимо отметить, что наблюдалась прямая зависимость между общим уровнем социально-психологической адаптации семьи с данной стратегией.

Можно сделать вывод о том, что выбор стратегий поведения, а значит, непосредственно личностный потенциал родителей влияет на достижение адаптивности всей семьи. Следовательно, процесс сопровождения семьи должен быть направлен не только на развитие личности ребенка, коррекцию и компенсацию нарушений, но и на личностное развитие родителей. При этом процесс сопровождения должен содержать виды деятельности, направленные на обучение родителей, повышение их грамотности, формирование чувств принятия ребенка, преобразование компонентов личностного потенциала родителей. Именно системный подход в процессе сопровождения будет способствовать более эффективному воздействию на семьи, воспитывающие детей с ДКН.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Братчикова Ю. В., Водяха Ю. Е. Взаимодействие семьи и школы в условиях модернизации системы образования // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012. С. 56-60.
2. Васягина Н. Н. Обучение как форма психолого-педагогического сопровождения родителей // Педагогическое образование в России. 2011. №3. С. 126-132
3. Гребенников И. В. Основы семейной жизни. М. : Просвещение, 1991.
4. Гусева Г. Д., Караваева О. С., Ушакова М. И., Четвайкина В. П. Взаимодействие семьи и ДОУ как особая культура психолого-педагогического сопровождения ребенка с нарушением зрения // Психолого-педагогическое сопровождение семьи в реалиях современного социокультурного пространства : мат-лы Междунар. науч.-практ. конф. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2012. С. 160-167.
5. Давыдова О. И., Богославец Л. Г., Майер А. А. Работа с родителями в детском саду: Этнопедагогический подход. М. : ТЦ Сфера, 2005.

6. Мельникова Н. Н. Диагностика социально-психологической адаптации личности : учеб. пособие. Челябинск : ЮУрГУ, 2004.
7. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен : учеб. пособие. М. : Московский психолого-социальный ин-т, 2006.
8. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка. URL: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=29868>.
9. Потапчук А. А. Методика адаптивной физической культуры при детском церебральном параличе // Частные методики адаптивной физической культуры : учеб. пособие. М. : Советский спорт, 2003. С. 228-293.
10. Симонова Н. В. Формирование пространственно-временных представлений у детей с детским церебральным параличом // Дефектология. 1981. №4. С. 82-88.
11. Смирнов А. В. Самоизоляция личности в критической жизненной ситуации физической инвалидности. Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2004.
12. Шамарин Т. Г., Белова Г. И. Возможности восстановительного лечения детских церебральных параличей. Элиста : Джангар, 1999.

#### REFERENCES

1. Bratchikova Yu. V., Vodyakha Yu. E. Vzaimodeystvie sem'i i shkoly v usloviyakh modernizatsii sistemy obrazovaniya // Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i v realiyakh sovremennogo sotsiokul'turnogo prostranstva : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2012. S. 56-60.
2. Vasyagina N. N. Obuchenie kak forma psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya roditel'ey // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2011. №3. S. 126-132
3. Grebennikov I. V. Osnovy semeynoy zhizni. M. : Prosveshchenie, 1991.
4. Guseva G. D., Karavaeva O. S., Ushakova M. I., Chevtaykina V. P. Vzaimodeystvie sem'i i DOU kak osobaya kul'tura psikhologo-pedagogicheskogo soprovozhdeniya rebenka s narusheniem zreniya // Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie sem'i v realiyakh sovremennogo sotsiokul'turnogo prostranstva : mat-ly Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2012. S. 160-167.
5. Davydova O. I., Bogoslavets L. G., Mayer A. A. Rabota s roditel'yami v detskom sadu: Etnopedagogicheskiy podkhod. M. : TTs Sfera, 2005.
6. Mel'nikova N. N. Diagnostika sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii lichnosti : ucheb. posobie. Chelyabinsk : YuUrGU, 2004.
7. Ovcharova R. V. Roditel'stvo kak psikhologicheskii fenomen : ucheb. posobie. M. : Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy in-t, 2006.
8. Ozhegov S. I. Tolkovyy slovar' russkogo yazyka. URL: <http://slovarozhegova.ru/word.php?wordid=29868>.
9. Potapchuk A. A. Metodika adaptivnoy fizicheskoy kul'tury pri detskom tserebral'nom paraliche // Chastnye metodiki adaptivnoy fizicheskoy kul'tury : ucheb. posobie. M. : Sovetskiy sport, 2003. S. 228-293.
10. Simonova N. V. Formirovanie prostranstvenno-vremennykh predstavleniy u detey s detskim tserebral'nym paralichom // Defektologiya. 1981. №4. S. 82-88.
11. Smirnov A. V. Samoizolyatsiya lichnosti v kriticheskoy zhiznennoy situatsii fizicheskoy invalidnosti. Ekaterinburg : Ural. gos. ped. un-t, 2004.
12. Shamarin T. G., Belova G. I. Vozmozhnosti vosstanovitel'nogo lecheniya detskikh tserebral'nykh paralichey. Elista : Dzhangar, 1999.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. С. А. Минюрова.

**Кардашина Светлана Викторовна,**

начальник управления правового обеспечения, Уральский государственный педагогический университет; 620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, д. 26; e-mail: yuristuspu@yandex.ru

**Шаньгина Наталья Витальевна,**

кандидат психологических наук, директор Екатеринбургского филиала ГАОУ ВО ЛО «Ленинградский государственный университет им. А. С. Пушкина»; 620062, г. Екатеринбург, пр. Ленина, д.62/7, к. 19; e-mail: nshangina@mail.ru

**ПСИХОМЕТРИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ОПРОСНИКА  
К. ТОМАСА – Р. КИЛМАННА («THOMAS-KILMANN CONFLICT MODE INSTRUMENT – TKI-R»)**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** стили поведения в межличностном конфликте; надежность; содержательная валидность; внутренняя валидность; согласованность; стандартизация; апробация; основные характеристики.

**АННОТАЦИЯ.** В статье содержится история создания опросника К. Томаса – Р. Килманна (TKI-R), предназначенного для определения предпочитаемого стиля управления конфликтом и измерения выраженности пяти основных типов стиля поведения в межличностном конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Особое внимание уделено апробации и уточнению формулировок пунктов методики. В отечественной психодиагностической практике не удалось обнаружить в доступных источниках исходного текста опросника Томаса – Килманна на русском языке и сведений о его психометрических характеристиках. В статье приведен текст опросника на русском и английском языке для оценки идентичности. Все психометрические процедуры выполнены на основе эмпирических результатов, полученных с помощью текстов, содержащихся в русскоязычных пособиях. Показана процедура адаптации русскоязычного теста, кратко изложены результаты содержательной и внутренней валидности. Оценка внутренней валидности методики выполнялась на выборке из 392 человек. В целом следует отметить, что внутренняя валидность опросника TKI-R может быть признана высокой – во-первых, шкалы хорошо характеризуются комплексом предложенных пунктов, а во-вторых, нет ни одного пункта, статистически значимо связанного с «чужой» шкалой. В работе показаны различия в структуре типов предпочитаемых и отвергаемых стилей управления конфликтом.

**Kardashina Svetlana Viktorovna,**

Head of Legal Department of the Ural State Pedagogical University, Ekaterinburg, Russia.

**Shangina Natalia Vital'evna,**

Candidate of Psychology, Director of Ekaterinburg branch of Leningrad State University, Ekaterinburg, Russia.

**PSYCHOMETRIC CHARACTERISTICS OF THE RUSSIAN VERSION ON THE THOMAS-KILMANN  
QUESTIONNAIRE («THOMAS-KILMANN CONFLICT MODE INSTRUMENT – TKI-R»)**

**KEYWORDS:** styles of behavior in interpersonal conflict; reliability; content validity; internal validity; consistency, standardization; approbation; basic characteristics.

**ABSTRACT.** The article contains a history of the Questionnaire introduced by K.Tomas and R.Kilmann intended to determine a preferred style of conflict management and measurement of the five major types of behaviors in interpersonal conflict: competition, cooperation, compromise, avoidance and adaptation. The attention is paid to testing and refining the wording of questions. In domestic practice of psychodiagnostics the first text of the questionnaire by Thomas and Kilmann in Russian was not found. Besides, there was no information about its psychometric properties. The article contains the text of the questionnaire in Russian and English for identity assessment. All psychometric procedures are performed on the basis of empirical results obtained with the help of the texts found in the textbooks in Russian. The procedure of adaptation of the test to the Russian language is shown; the meaningful and internal validity is described in short. Assessment of the internal validity of the procedure was carried out on a sample of 392 people. In general, it should be noted that TKI-R Questionnaire internal validity may be considered high, because firstly, the scales are characterized well by the set of proposed items, and secondly, there is no point associated with the "foreign" scale. The paper shows the differences in the structure of the preferred types and rejects conflict management styles.

**В** начале 1970-х гг. Ральф Г. Килманн и Кеннет У. Томас на основе теоретических представлений Роберта Блейка и Джейн Мутон предложили методику измерения выраженности пяти основных типов стиля поведения в межличностном конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Методика получила наименование «Management-of-Differences Exercise» или MODE [14]. Внешнее сходство аббревиатуры с термином «mode» при-

вело в дальнейшем к тому, что сами авторы методики начали называть ее «Thomas – Kilmann Conflict Mode Instrument (TKI)», придав объекту смысл инструмента управления конфликтом [15]. В процессе использования методики стало понятно, что она является мощным инструментом тренинга управления межличностными конфликтами.

Особое внимание авторы Опросника уделили проблеме элиминации фактора социальной желательности. Для описания



каждого из пяти стилей было сформулировано по 10 утверждений, а затем их оценили по уровню выраженности социальной желательности с помощью девятибалльной шкалы Эдвардса [14]. Несмотря на то что этот этап был выполнен на весьма небольшой выборке, его результаты позволили создать первую версию методики с использованием метода вынужденного выбора. Эта версия состояла из 30 пар утверждений, в каждой паре были подобраны утверждения, примерно равные друг другу по рейтингу социальной желательности. Из утверждений, относящихся к каждому стилю, были составлены три пары с утверждениями, относящимися к каждому другому стилю. Пункты, описывающие один и тот же стиль, были поровну распределены между выборами, помеченными буквами «А» и «В», а пары в опроснике пронумерованы случайно.

Респонденту предлагалось в каждой паре выбрать утверждение, наилучшим образом характеризующее его собственную позицию в моделируемой конфликтной ситуации, то есть в ситуации, когда респонденты обнаруживали, что их пожелания и предпочтения отличались от пожеланий и предпочтений другого человека.

Апробация первого варианта методики была направлена на уточнение формулировок пунктов, при этом в качестве индикатора влияния социальной желательности приняты отклонение распределения ответов от соотношения 50:50. Соответствующий опыт на выборке из 35 профессиональных менеджеров показал, что 7 из 30 пар не соответствуют поставленному условию, и их пришлось заменить другими. Многие из пар, подвергшихся коррекции, были сформированы путем добавления к прежней основе модификаторов – «часто», «иногда» и т. п. Пересмотренные пары вновь апробировались уже на другой выборке, и из всей совокупности пар были отобраны только те, в которых соотношение положительных и отрицательных ответов не отличалось от единицы (на уровне значимости  $p \leq 0,05$ ). Именно эта итоговая методика и была названа «Management-of-Differences Exercise» или «MODE – Instrument». По данным двукратного хронометража продолжительность теста составила 12 минут, включая время самостоятельного подсчета испытуемыми своих баллов.

В дополнение к выше сказанному отметим следующие особенности Опросника *TKI*, который в своем оригинальном виде используется и по сей день. Для оценки идентичности русскоязычного текста с англоязычным нами принят текст, приведенный в приложении 1.

Всего в формировании Опросника принимает участие 35 утверждений, из которых

18 встречаются в парах по одному разу, 11 утверждений употребляются дважды, 5 утверждений повторяются трижды, а одно утверждение используется 5 раз. Такая структура Опросника неизбежно должна обусловить появление «методических» корреляционных связей между шкалами, которые вряд ли могут считаться ортогональными.

Одинаковые по смыслу утверждения далеко не равномерно распределены по литерам «А» и «В», что при проявлении тенденции к выбору первых утверждений может привести к фальсификации результатов.

**Сведения о валидности и надежности методики *TKI*.** Создателями методики *TKI* был выполнен комплекс исследований, направленных на установление ее валидности и надежности:

- 1) проверка воздействия фактора социальной желательности на результаты психодиагностических измерений;
- 2) оценка надежности-устойчивости (внутренней согласованности, воспроизводимости) методики;
- 3) оценка конкурентной валидности методики;
- 4) характеристика структурной валидности методики;
- 5) определение внешней (критериальной) валидности методики.

Первичные процедуры валидации были выполнены на выборке студентов выпускного курса Питтсбургского университета в количестве 115 человек [14], из них 86 заполняли бланки исследуемой методики и трех методик сопоставления (Блейка – Мутон, Лоренса – Лорша и Халла), а 29 студентов ранжировали пункты всех четырех опросников по уровню возможного влияния фактора социальной желательности.

Коррелируя по каждому пункту Опросника разность рангов степени социальной желательности вариантов «А» и «В» с частотой выбора варианта «А», Р. Дж. Килманн и К. У. Томас установили, что в результатах Опросника *TKI* лишь 4 % дисперсии могут быть отнесены на счет фактора социальной желательности, тогда как для методик сопоставления в среднем этот показатель превышает 80%. Та же процедура, но применительно к агрегированным баллам по каждому стилю показала, что в распределении итоговых оценок только около 17 % дисперсии в методике *TKI* можно считать обязанной своим возникновением фактору социальной желательности, тогда как для трех конкурентных методик этот параметр превышает 90 %.

Для выявления степени индивидуальных склонностей к социальной желательности самоотчетов по методикам определения стилей управления конфликтом были выполнены корреляционные исследования от-

ветов по четырем вышеуказанным методикам и двум шкалам социальной желательности (шкалы Эдвардса и Крауна – Марлоу). Установлено, что индивидуумы, склонные к демонстрации социальной желательности, проявляют тенденцию к сотрудничеству по всем четырем методикам. В то же время выявлен ряд квазизакономерностей, проявление которых вынуждает предположить, что две использованные методики определения склонности давать социально желательные ответы измеряют принципиально разные явления – потребность в одобрении (шкала Эдвардса) и выраженность эгоистичности (шкала Крауна – Марлоу) [14].

Внутренняя согласованность методики ТКІ определена на выборке из 86 респондентов, при этом средняя величина коэффициента альфа-Кронбаха составила 0,60, соответственно в конкурентных методиках Лоренса – Лорша и Халла – 0,45 и 0,55. Воспроизводимость методики ТКІ (надежность-устойчивость) следующая: средний коэффициент тест-ретестовой корреляции по всем пяти стилям составил 0,64 при объеме выборки N=76.

Конкурентная валидность определена с помощью корреляции результатов методики ТКІ и трех вышеуказанных методик, основанных на той же самой теоретической модели. В целом, результаты сопоставления признаны вполне удовлетворительными, однако высказано предположение о том, что утверждения шкал «Избегание», «Приспособление» и особенно «Компромисс» могут насыщаться иным смыслом, нежели тот, который заложен в теории [14].

Стандартизация опросника ТКІ выполнена, по сведениям [16], на выборке менеджеров и основана на процентильном представлении функции распределения результатов. К низкому уровню относится интервал от 0 до 25 %, к среднему – от 25 до 75 % и к высокому – от 75 до 100 % [16]. Те же интервалы указаны в «сырых» баллах (табл. 1).

Таблица 1

**Нормативные уровни  
выраженности предпочтения  
стилей управления конфликтом  
для выборки менеджеров, баллы**

	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
<b>Соперничество</b>	0-3	4-7	8-12
<b>Сотрудничество</b>	0-5	6-8	9-12
<b>Компромисс</b>	0-4	5-8	9-12
<b>Избегание</b>	0-4	5-7	8-12
<b>Приспособление</b>	0-3	4-6	7-12

**Основные характеристики русскоязычной версии опросника Тома-**

**са – Килманна.** В отечественной психодиагностической практике использование методики Томаса – Килманна принято сопровождать ссылками на адаптацию, выполненную Н. В. Гришиной, но не удалось обнаружить в доступных источниках исходного текста на русском языке и сведений о его психометрических характеристиках. В монографии Н. В. Гришиной [2, с. 141-142, 217-218] методика ТКІ, названная тестом К. Томаса «Стратегии поведения в конфликтных ситуациях», представлена всего несколькими абзацами текста и примерами формулирования утверждений. Никаких указаний на авторство русскоязычной версии и на ее психометрические свойства монография не содержит.

Наиболее ранний текст теста ТКІ на русском языке (будем далее именовать его ТКІ-R) нашли в монографии В. Л. Марищука с соавторами [8, с. 116-118]. В последующем этот текст подвергался неоднократной редакции [5, с. 117-121; 9 и др.], но ни в одном случае эти публикации не содержали никаких сведений ни о процедуре адаптации, ни о психометрических характеристиках итогового варианта методики, ни о ее стандартизации.

Присутствует в арсенале отечественных методик адаптация О. П. Елисеева [3, с. 141-143; 4, с. 418-420], в которой оригинальному переводу подвергся не только текст, но и наименование методики («Самооценка направленности контакта»). О. П. Елисеев также не приводит никаких сведений об авторстве, а также психометрической информации о валидности и надежности методики.

Таким образом, методика ТКІ-R нуждается во всестороннем описании и психометрическом обосновании. Тем не менее, все психометрические процедуры, изложенные далее, выполнены на основе эмпирических результатов, которые получены с помощью текстов, содержащихся в вышеуказанных русскоязычных пособиях.

**Содержательная валидность Опросника ТКІ-R.** Процедура адаптации теста, переведенного на русский язык, в первую очередь требует проверки его содержательной валидности, т. е. соответствия описания психических явлений (конструктов) комплексом утверждений, ситуаций и т. д., представленных в тексте теста. В табл. 2-6 все утверждения Опросника **TKI-R** сгруппированы в своих шкалах.

Без учета модераторов шкала «Соперничество» представлена пятью, шкала «Сотрудничество» – восемью, шкалы «Компромисс» и «Приспособление» – семью, «Избегание» – шестью утверждениями (табл. 2-6).

Таблица 2

**Содержательная валидность шкалы «Соперничество» Опросника TKI-R**

<b>Соперничество</b>	<b>3А</b>	Обычно я настойчив в достижении своих целей.
	<b>8А</b>	Обычно я настойчив в достижении своих целей.
	<b>17А</b>	Обычно я настойчив в достижении своих целей.
	<b>28А</b>	Обычно я настойчив в достижении своих целей.
	<b>10А</b>	Я настойчив в достижении своих целей.
	<b>14В</b>	Я пытаюсь продемонстрировать партнеру логику и выгоды моей позиции.
	<b>25А</b>	Я пытаюсь продемонстрировать партнеру логику и выгоды моей позиции.
	<b>16В</b>	Я пытаюсь убедить партнера в достоинствах моей позиции.
	<b>22В</b>	Я настаиваю на выполнении моих пожеланий.
	<b>13В</b>	Я настаиваю, чтобы мои требования были выполнены.
	<b>9В</b>	Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
	<b>6В</b>	Я пытаюсь отстоять свою позицию.

Таблица 3

**Содержательная валидность шкалы «Сотрудничество» Опросника TKI-R**

<b>Сотрудничество</b>	<b>8В</b>	Я в открытую стараюсь определить все проблемы и спорные вопросы.
	<b>11А</b>	Я в открытую стараюсь определить все проблемы и спорные вопросы.
	<b>19А</b>	Я в открытую пытаюсь определить все проблемы и спорные вопросы.
	<b>23А</b>	Я очень часто бываю озабочен тем, чтобы были удовлетворены все наши пожелания.
	<b>26В</b>	Я почти всегда бываю озабочен тем, чтобы были удовлетворены все наши пожелания.
	<b>28В</b>	В процессе поиска решения проблемы я обычно обращаюсь ко всем партнерам за помощью.
	<b>5А</b>	В ходе выработки решения проблемы я обязательно обращаюсь ко всем партнерам за помощью.
	<b>2В</b>	Я пытаюсь заниматься как своими проблемами, так и проблемами партнера.
	<b>14А</b>	Я высказываю партнеру свои предложения и интересуюсь его предложениями.
	<b>20А</b>	Я стараюсь незамедлительно преодолевать наши разногласия.
	<b>21В</b>	Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
	<b>30В</b>	Я всегда работаю над проблемой совместно с партнером для того, чтобы мы могли ее разрешить.

Таблица 4

**Содержательная валидность шкалы «Компромисс» Опросника TKI-R**

<b>Компромисс</b>	<b>13А</b>	Я предлагаю договориться.
	<b>26А</b>	Я предлагаю договориться.
	<b>29А</b>	Я предлагаю договориться.
	<b>10В</b>	Я пытаюсь найти компромиссное решение.
	<b>2А</b>	Я пытаюсь найти компромиссное решение.
	<b>4А</b>	Я пытаюсь найти компромиссное решение.
	<b>18В</b>	Я позволю партнеру сохранить часть своих позиций, если он позволит мне сделать то же самое.
	<b>12В</b>	Я позволю партнеру сохранить часть своих позиций, если он позволит мне сделать то же самое.
	<b>7В</b>	Я уступаю по некоторым пунктам в обмен на уступки в других вопросах.
	<b>20В</b>	Я пытаюсь найти привлекательное для обеих сторон сочетание выигрышей и потерь.
	<b>22А</b>	Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.
	<b>24В</b>	Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.

Таблица 5

**Содержательная валидность шкалы «Избегание» Опросника TKI-R**

<b>Избегание</b>	<b>5В</b>	Я пытаюсь сделать все, что необходимо, чтобы избежать ненужного обострения ситуации.
	<b>17В</b>	Я пытаюсь сделать все, что необходимо, чтобы избежать ненужного обострения ситуации.
	<b>15В</b>	Я пытаюсь сделать все, что необходимо, чтобы избежать обострения ситуации.
	<b>7А</b>	Я пытаюсь отложить решение спорного для меня вопроса, чтобы получить некоторое время на обдумывание.
	<b>19В</b>	Я пытаюсь отложить решение спорного для меня вопроса, чтобы получить некоторое время на обдумывание.
	<b>9А</b>	Я полагаю, что разногласия не всегда настолько значимы, чтобы о них беспокоиться.
	<b>29В</b>	Я полагаю, что разногласия не всегда настолько значимы, чтобы о них беспокоиться.
	<b>12А</b>	Иногда я избегаю занимать позиции, которые могли бы вызвать споры.
	<b>27А</b>	Иногда я избегаю занимать позиции, которые могли бы вызвать споры.
	<b>23В</b>	Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение проблемы.
	<b>1А</b>	Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение проблемы.
	<b>6А</b>	Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.

## Содержательная валидность шкалы «Приспособление» Опросника ТКИ-R

Приспособление	3B	Я мог бы попытаться успокоить эмоции партнера, чтобы сохранить наши отношения.
	11B	Я мог бы попытаться успокоить эмоции партнера, чтобы сохранить наши отношения.
	15A	Я мог бы попытаться успокоить эмоции партнера, чтобы сохранить наши отношения.
	16A	Я пытаюсь не обижать партнеров.
	30A	Я пытаюсь не обижать партнеров.
	18A	Если это сделает другого человека счастливее, я мог бы позволить ему сохранить свое мнение.
	27B	Если это сделает другого человека счастливее, я мог бы позволить ему сохранить свое мнение.
	21A	Перед переговорами я пытаюсь быть внимательным к пожеланиям партнера.
	25B	Перед переговорами я пытаюсь быть внимательным к пожеланиям партнера.
	1B	Я пытаюсь подчеркнуть те стороны проблемы, по которым мы согласны друг с другом, а не обсуждать вопросы, по которым у нас согласия нет.
	4B	Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
	24A	Если позиция другого человека кажется ему очень важной, я попытаюсь пойти навстречу его пожеланиям.

Всего Опросник содержит **33** смысловых единицы, вариации которых обусловлены словами-модераторами («обычно», «продемонстрировать – убедить», «пожелания – требования» и т. п.). Рассмотрение их в разрезе измеряемых переменных приводит к выводу о неравномерной характеристике сопоставляемых конструкторов – наиболее дифференцированное описание получила шкала «Сотрудничество», а наименее дифференцированное – шкала «Соперничество». Искусственное увеличение количества характеристик может приводить к появлению «методических» интеркорреляций, и особенно ярко это должно проявиться у шкалы «Соперничество». Таким образом, в качестве одного из направлений совершенствования Опросника ТКИ-R следует признать необходимость более полной и разнообразной характеристики измеряемых переменных.

Несмотря на указанные особенности, в целом есть основания предполагать, что содержательная валидность Опросника ТКИ-R достаточна, предложенные комплексы утверждений неплохо описывают пять основных способов управления конфликтом.

**Внутренняя валидность Опросника ТКИ-R.** Традиционно внутреннюю валидность шкал (субшкал) характеризуют коэффициентами парной линейной корреляции Пирсона в процедуре конфирматорного факторного анализа. Предполагается, что если набор пунктов содержательно валиден, то каждый пункт, относящийся к определенному конструктору, обнаружит положительную корреляционную связь с итоговым показателем этого конструктора. Однако, как уже отмечалось, Опросник ТКИ построен с использованием метода вынужденного выбора, поэтому обычный подход к определению внутренней валидности здесь непригоден.

Опросник нацелен, с одной стороны, на выявление личностно предпочитаемого, доминантного стиля управления конфликтом, а с другой стороны – на выявление такого стиля, который будет личностно неприемлемым, «антидоминантным». В обоих случаях можно предположить, что если мы сформируем вы-

борку из респондентов, предпочитающих и отрицающих тот или иной стиль управления конфликтом, то в этой выборке мы обнаружим положительную взаимосвязь пунктов, одинаково сформулированных, но участвующих в различных парах утверждений (например, пунктов **3A**, **8A**, **17A**, **28A** и **10A** в шкале «Соперничество»), а также положительную взаимосвязь всех пунктов с итоговым показателем по шкале. Особую проблему представляет собой задача выявления доминанты (антидоминанты) рангового ряда, один из вариантов решения которой предложен нами для ситуаций, когда ранговый ряд строится по данным измерений в шкале интервалов, а результат измерения можно трактовать в терминах вероятности [6]. Методика ТКИ-R вполне соответствует этим условиям. Результатом методики ТКИ-R всегда является ранговый ряд пяти стилей управления конфликтом, построенный на основе балльных оценок:

$$B_1 - B_2 - B_3 - B_4 - B_5$$

Как правило, при решении задачи определения доминанты пренебрегают ее статистической основой, принимая в качестве доминантного стиль с рангом 1. Однако в том случае, когда ранговый ряд построен по данным измерений в метрических шкалах (интервалов, отношений, абсолютной), мы имеем возможность оценить «расстояния» между рангами и, таким образом, оценить статистическую значимость этих «расстояний».

Формула *D*-критерия для методики ТКИ-R выглядит так:

$$D = \frac{B_1}{(B_1 - B_2)} \cdot \sqrt{\frac{1}{B_1} + \frac{1}{B_2}} - 0,167 < 1$$

где  $B_1$  и  $B_2$  – результаты измерений для стилей, занявших первое и второе ранговые места [7]. В табл. 7 приведены значения *D*-критерия для различных возможных сочетаний баллов  $B_1$  и  $B_2$ , а затем выделены статистически значимые его значения. В том случае если *D*-критерий не превышает единицу, можно считать, что  $B_1$  отличается от  $B_2$  на уровне значимости 0,33. Анализ

таблицы позволяет видеть, что таких сочетаний баллов немного. Так, если на первом ранговом месте оказался стиль с оценкой 12 баллов, то его, безусловно, можно считать доминантным. Если же на первом месте оказался стиль с оценкой 8, то следует сделать вывод о невыраженности доминанты у данного респондента. В качестве доминанты можно признать такой ряд, в котором между первым и вторым местом «расстояние» составляет не менее 3 баллов.

Таблица 7

**Значения D-критерия для различных возможных сочетаний B<sub>1</sub> и B<sub>2</sub> в методике ТКІ-R**

B <sub>2</sub>	B <sub>1</sub>						
	12	11	10	9	8	7	6
11							
10		1,701					
9	0,663	1,029	2,100				
8	0,610	0,811	1,204	2,366			
7	0,584	0,711	0,918	1,327	2,541		
6	0,576	0,662	0,789	0,998	1,412	2,643	
5	0,585	0,645	0,729	0,854	1,060	1,468	2,681

Определение «антидоминанты» можно осуществить с помощью этой же таблицы,

но ранговый ряд надо «перевернуть». Если исходный ряд представлен, например, баллами 11 – 10 – 5 – 4 – 0, то выраженность «антидоминанты» легко может быть выявлена из рассмотрения «перевернутого» ряда, где каждый балл получен по формуле вычитания из 12: 12 – 8 – 7 – 2 – 1.

В том случае когда различия между баллами, соответствующими первым двум рангам, не могут быть признаны значимыми, надо сопоставить B<sub>2</sub> и B<sub>3</sub>. В этом случае будут выявляться сочетанные типы стилей управления конфликтом. Указанную процедуру целесообразно распространять не более чем на два ранговых места.

Оценка внутренней валидности методики ТКІ-R выполнена на выборке из 392 человек, проживающих в Екатеринбурге. Выборка включала подростков 14-15 лет, кадровых военнослужащих (мужчин и женщин), взрослых мужчин и женщин с различным социальным статусом (женатые, холостые, замужем, незамужние), характеризующихся принадлежностью к разным профессиональным сферам деятельности (табл. 8).

Таблица 8

**Структура выборки для проведения психометрической оценки методики ТКІ-R**

	Всего, человек	Мужчины	Женщины
Риэлторы, 25-40 лет	30	13	17
Замужние женщины, 20-40 лет	30	0	30
Подростки, 14-15 лет	30	15	15
Военнослужащие, состоящие в браке, 30-45 лет	62	31	31
Продавцы, 20-45 лет	30	0	30
Супруги продавцов, 25-50 лет	30	30	0
Мужчины женатые, 25-40 лет	27	27	0
Мужчины холостые, 25-40 лет	24	24	0
Сотрудники Дома моделей, 20-50 лет	50	15	35
Сотрудники ООО «ВИСТА», 20-35 лет	47	6	41
Сотрудники стоматологической клиники, 20-45 лет	32	9	23
Итого:	392	170	222

Применение D-критерия позволило установить, что доминантный стиль управления конфликтом проявлен только у 33,2 % респондентов (табл. 9), при этом в 26,5 %

случаев стиль монодоминантен, а в 6,7 % – полидоминантен (чаще всего проявлены пары «компромисс – приспособление» и «компромисс – избегание»).

Таблица 9

**Частота проявления доминантного стиля управления конфликтом, %**

	N, человек	Не выражен	Сп	Ст	К	И	П
Риэлторы	30	14	0	4	12	0	0
Замужние женщины	30	20	1	1	2	3	0
Подростки, 14-15 лет	30	20	3	1	2	0	4
Военнослужащие мужчины, состоящие в браке	31	18	5	0	2	0	3
Военнослужащие женщины, состоящие в браке	31	19	2	1	1	0	4
Продавцы	30	25	2	1	1	1	0
Супруги продавцов	30	25	0	1	0	1	1
Мужчины женатые	27	17	1	2	6	0	0
Мужчины холостые	24	11	4	0	3	0	1
Сотрудники Дома моделей	50	37	3	4	5	1	0
Сотрудники ООО «ВИСТА»	47	34	0	1	3	1	1
Сотрудники стоматологической клиники	32	22	2	0	7	1	0
	<b>392</b>	<b>262</b>	<b>23</b>	<b>16</b>	<b>44</b>	<b>8</b>	<b>14</b>

Предпочитаемые стили, %		<b>66,8</b>	<b>5,9</b>	<b>4,1</b>	<b>11,2</b>	<b>1,8</b>	<b>3,6</b>
-------------------------	--	-------------	------------	------------	-------------	------------	------------

Примечания: Сп – Соперничество; Ст – Сотрудничество; К – Компромисс; И – Избегание; П – Приспособление.

Полная характеристика стиля управления конфликтом, присутствующего респонденту, требует указания на стили, отвергаемые им («антидоминантные» стили), распределе-

ние которых по группам приведено в табл. 10. Как видно, антидоминантный стиль выражен чаще, нежели доминантный (**40,6 %**).

Таблица 10

### Частота проявления антидоминантного стиля управления конфликтом, %

	N, чел.	Не выражен	Сп	Ст	К	И	П
Риэлторы	30	21	0	1	0	0	7
Замужние женщины	30	12	14	0	0	1	2
Подростки, 14-15 лет	30	23	4	0	0	0	2
Военнослужащие мужчины, состоящие в браке	31	14	10	0	0	1	4
Военнослужащие женщины, состоящие в браке	31	15	12	0	0	0	1
Продавцы	30	20	5	1	1	0	2
Супруги продавцов	30	23	3	0	1	0	2
Мужчины женатые	27	16	9	0	0	1	1
Мужчины холостые	24	15	6	0	0	0	2
Сотрудники Дома моделей	50	38	5	1	1	1	3
Сотрудники ООО «ВИСТА»	47	26	18	0	0	1	0
Сотрудники стоматологической клиники	32	10	10	1	0	0	7
	<b>392</b>	<b>233</b>	<b>96</b>	<b>4</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>33</b>
Отвергаемые стили, %		<b>59,4</b>	<b>24,5</b>	<b>1,0</b>	<b>0,8</b>	<b>1,3</b>	<b>8,4</b>

Примечания: Сп – Соперничество; Ст – Сотрудничество; К – Компромисс; И – Избегание; П – Приспособление.

Далее в работе показаны различия в структуре типов предпочитаемых и отвергаемых стилей управления конфликтом (рис. 1).

Чаще всего (**11,2 %** выборки) выражено стремление к компромиссу, а в наименьшей степени (**1,8 %**) представлены респонденты, предпочитающие избегание в конфликтной ситуации.

Отчетливо проявлено неприятие соперничества и приспособления как способов управления конфликтом (**24,5 %** и **8,4 %** выборки, соответственно). Таким образом, формула доминирующего стиля управления конфликтом в современном Екатеринбурге – это «компромисс – не соперничество».

Конфирматорный факторный анализ (КФА) выполнен на выборках, составленных из представителей совокупной выборки, обладающих выраженным доминантным и антидоминантным стилем каждого типа: соперничество – 124 человека, сотрудничество – 23 человека, компромисс – 51 человек, избегание – 16 человек и приспособление – 32 человека. После формирования выборок и проведения опроса (по тексту, взятому из отечественных источников) процедура КФА сводилась к вычислению парного линейного коэффициента корреляции Пирсона между рядом итоговых оценок респондента по каждой шкале и рядом ответов респондентов на данный пункт Опросника.

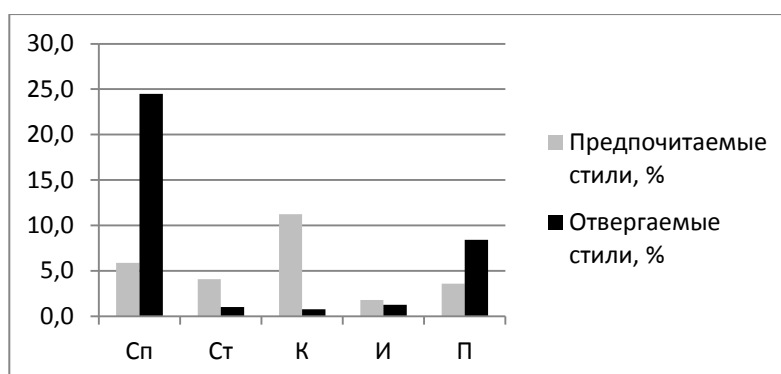


Рис. 1. Структура предпочитаемых и отвергаемых стилей управления конфликтом в совокупной выборке

Примечания: Сп – Соперничество; Ст – Сотрудничество; К – Компромисс; И – Избегание; П – Приспособление.

Данные однозначно свидетельствуют о высокой внутренней валидности первой переменной – склонность к соперничеству: все

пункты Опросника, предназначенные для характеристики этого конструкта, демонстрируют очень высокую взаимосвязь с ним (табл. 11).

Таблица 11

**Оценка внутренней валидности шкалы «Соперничество»**

	3А	8А	10А	17А	28А	14В	16В	25А	13В	22В	6В	9В
<b>Сп</b>	0,87	0,78	0,88	0,92	0,73	0,67	0,71	0,73	0,74	0,83	0,72	0,76
<b>Ст</b>	-0,25	-0,38	-0,32	-0,32	-0,36	-0,33	-0,08	-0,26	-0,14	-0,28	-0,19	-0,23
<b>К</b>	-0,30	-0,40	-0,40	-0,40	-0,24	-0,21	-0,29	-0,29	-0,50	-0,42	-0,24	-0,33
<b>И</b>	-0,50	-0,30	-0,43	-0,48	-0,46	-0,29	-0,38	-0,30	-0,31	-0,35	-0,45	-0,46
<b>П</b>	-0,68	-0,55	-0,65	-0,67	-0,47	-0,54	-0,62	-0,61	-0,54	-0,64	-0,56	-0,53

Примечания:  $r(120;0,05)=0,179$ ;  $r(120;0,01)=0,236$ ;  $r(120;0,001)=0,304$ .

Сп – Соперничество; Ст – Сотрудничество; К – Компромисс; И – Избегание; П – Приспособление.

Внутренняя валидность шкалы «Сотрудничество» не настолько однозначна (табл. 12). 3 пункта из 12 показали высокую степень взаимосвязи, 5 пунктов обнаружили сильную связь ( $p \leq 0,01$ ), и у двух пунктов выявлена слабая корреляционная связь с итоговым баллом по шкале. В то же время пункты 19А и 5А не имеют статистически значимого отношения к итоговому результату (их коэффициенты равны соответственно 0,24 и 0,34). Скорее всего, это обусловлено особенностями перевода текста этих пунктов на русский язык. Смысл пункта 19 (А «Первым делом я стараюсь ясно

определить то, в чем состоят все затронутые интересы и спорные вопросы» и В «Я стараюсь отложить решение спорного вопроса с тем, чтобы со временем решить его окончательно») сдвигается к его пониманию как соперничества, попытки захватить инициативу в конфликте. Выбирая этот пункт, респондент обнаруживает свою активную позицию ведущего в управлении конфликтом: А «Я в открытую пытаюсь определить все проблемы и спорные вопросы» и В «Я пытаюсь отложить решение спорного для меня вопроса, чтобы получить некоторое время на обдумывание».

Таблица 12

**Оценка внутренней валидности шкалы «Сотрудничество»**

	8В	11А	19А	23А	26В	5А	28В	2В	14А	20А	21В	30В
<b>Сп</b>	-0,25	-0,34	0,21	-0,31	-0,34	-0,01	-0,12	-0,22	-0,34	-0,46	0,20	-0,34
<b>Ст</b>	0,85	0,86	0,24	0,56	0,78	0,34	0,44	0,56	0,46	0,54	0,56	0,54
<b>К</b>	-0,45	-0,51	0,02	-0,29	-0,38	-0,11	-0,21	-0,33	-0,27	-0,15	-0,57	-0,26
<b>И</b>	-0,39	-0,34	-0,51	-0,34	-0,24	-0,26	-0,31	-0,14	-0,19	-0,58	-0,17	-0,04
<b>П</b>	-0,48	-0,38	-0,21	-0,10	-0,46	-0,26	-0,18	-0,33	-0,02	0,19	-0,48	-0,33

Примечания:  $r(21;0,05)=0,414$ ;  $r(21;0,01)=0,527$ ;  $r(21;0,001)=0,641$ .

Сп – Соперничество; Ст – Сотрудничество; К – Компромисс; И – Избегание; П – Приспособление.

Спецификой искажения смысла можно объяснить и низкую валидность пункта 5А (А «Улаживая спорную ситуацию, я все время стараюсь найти поддержку другого» и В «Я стараюсь сделать все, чтобы избежать бесполезной напряженности»). Термины «улаживая», «стараюсь» указывают опять же на активную позицию, которая, видимо, не всегда принимается человеком, склонным к сотрудничеству. Так же, как и в случае пункта 19А, мы предполагаем, что указанный недостаток Опросника можно устранить, приняв более точный перевод: А «В ходе выработки решения проблемы я обязательно обращаюсь ко всем партнерам за помощью» и В «Я пытаюсь сделать все,

что необходимо, чтобы избежать ненужного обострения ситуации».

Далее приведены сведения о внутренней валидности шкалы «Компромисс». Пункты 13А, 26А, 10В, 20В, 22А, 24В демонстрируют высокую приверженность «своему» конструкту ( $p \leq 0,001$ ), еще 4 пункта показали высокий уровень связи (2А, 4А, 18В, 7В –  $p \leq 0,01$ ), а пункт 12В обнаружил слабую связь с итоговым показателем ( $p \leq 0,05$ ). Единственным пунктом, не связанным с результатом по шкале «Компромисс», оказался пункт 29А (пара 29: А «Я предлагаю среднюю позицию» и В «Думаю, что не всегда стоит волноваться из-за каких-то возникающих разногласий») (табл. 13).

Таблица 13

**Оценка внутренней валидности шкалы «Компромисс»**

	13А	26А	29А	2А	4А	10В	12В	18В	7В	20В	22А	24В
<b>Сп</b>	-0,50	-0,16	-0,21	-0,20	-0,24	-0,44	-0,02	-0,09	-0,01	-0,41	-0,45	-0,09
<b>Ст</b>	-0,10	-0,45	0,11	-0,19	0,01	-0,17	-0,22	-0,05	-0,15	-0,22	-0,09	-0,24
<b>К</b>	0,69	0,55	0,17	0,45	0,43	0,78	0,29	0,37	0,39	0,82	0,45	0,64
<b>И</b>	-0,07	-0,15	-0,32	0,19	0,03	-0,17	-0,05	0,04	-0,35	-0,23	-0,09	-0,17
<b>П</b>	-0,08	0,01	0,22	-0,29	-0,27	-0,13	-0,11	-0,34	-0,08	-0,14	0,16	-0,36

Примечания:  $r(49;0,05)=0,276$ ;  $r(49;0,01)=0,358$ ;  $r(49;0,001)=0,448$ .

Сп – Соперничество; Ст – Сотрудничество; К – Компромисс; И – Избегание; П – Приспособление.

Люди, склонные к компромиссу, редко выбирают в этой паре вариант А, возможно, вследствие вполне приемлемого для них и достаточно индифферентного варианта В как более понятного и рационального. Усиление в этой паре конкурентности пункта 29А, на наш взгляд, также можно осуще-

ствить более строгим переводом оригинала: А «Я предлагаю договориться» и В «Я полагаю, что разногласия не всегда настолько значимы, чтобы о них беспокоиться».

Те же причины могли повлиять на результаты конфирматорного факторного анализа шкалы «Избегание» (табл. 14).

Таблица 14

### Оценка внутренней валидности шкалы «Избегание»

	5В	15В	17В	7А	19В	9А	29В	12А	27А	1А	23В	6А
Сп	-0,75	-0,41	-0,51	-0,75	-0,51	-0,73	-0,69	-0,39	-0,69	-0,75	-0,68	-0,69
Ст	-0,33	-0,16	-0,10	-0,33	-0,36	-0,26	-0,17	-0,30	-0,35	-0,33	-0,52	-0,35
К	-0,35	-0,33	-0,51	-0,51	-0,47	-0,45	-0,52	-0,36	-0,15	-0,51	-0,25	-0,45
И	0,72	0,60	0,74	0,99	0,79	0,88	0,88	0,44	0,85	0,99	0,85	0,88
П	-0,01	-0,37	-0,42	-0,48	-0,38	-0,36	-0,42	0,09	-0,55	-0,48	-0,34	-0,36

Примечания:  $r(14;0,05)=0,497$ ;  $r(14;0,01)=0,623$ ;  $r(14;0,001)=0,742$ .

Сп – Соперничество; Ст – Сотрудничество; К – Компромисс; И – Избегание; П – Приспособление.

8 пунктов связаны сильной связью с итоговым параметром ( $p \leq 0,001$ ), у 2 пунктов уровень статистической значимости связи не хуже 0,01, и у одного пункта связь слабая ( $p \leq 0,05$ ). Пункт 12А (в паре А «Зачастую я избегаю занимать позицию, которая может вызвать споры» и В «Я даю возможность другому в чем-то остаться при своем мнении, если он тоже идет навстречу мне») проигрывает пункту 12В, несмотря на прямое указание об избегании. Возможно, это обусловлено тем, что на результаты оказывают влияние неточности перевода

(*sometimes* – зачастую, *would* – может, *willlet* – даю возможность), уточнение перевода изменит смысловой контекст критерия выбора утверждения 12А (А «Иногда я избегаю занимать позиции, которые могли бы вызвать споры» и В «Я позволю партнеру сохранить часть своих позиций, если он позволит мне сделать то же самое»).

Шкала «Приспособление», как и шкала «Соперничество» неплохо обоснована составляющими ее пунктами – все пункты связаны с итоговым показателем сильной связью ( $p \leq 0,001$ , табл. 15).

Таблица 15

### Оценка внутренней валидности шкалы «Приспособление»

	3В	11В	15А	16А	30А	18А	27В	21А	25В	1В	4В	24А
Сп	-0,67	-0,66	-0,48	-0,63	-0,54	-0,58	-0,37	-0,47	-0,60	-0,46	-0,40	-0,53
Ст	-0,22	-0,22	-0,27	-0,22	-0,28	-0,22	-0,04	-0,39	0,01	-0,10	0,03	-0,10
К	-0,25	-0,29	-0,20	-0,23	-0,29	-0,42	-0,21	-0,37	-0,26	0,00	-0,61	-0,48
И	-0,35	-0,40	-0,41	-0,38	-0,41	-0,35	-0,26	-0,29	-0,29	-0,51	-0,19	-0,41
П	0,80	0,83	0,68	0,78	0,76	0,82	0,47	0,74	0,66	0,55	0,63	0,78

Примечания:  $r(52;0,05)=0,269$ ;  $r(52;0,01)=0,348$ ;  $r(52;0,001)=0,436$ .

Сп – Соперничество; Ст – Сотрудничество; К – Компромисс; И – Избегание; П – Приспособление.

В целом, следует отметить, что внутренняя валидность Опросника ТКИ-R может быть признана высокой: во-первых, в основном шкалы хорошо характеризуются комплексом предложенных пунктов, а во-вторых, нет ни одного пункта, статистически значимо связанного с «чужой» шкалой.

**Стандартизация Опросника ТКИ-R.** Не удалось обнаружить в отечественных литературных источниках работ, посвященных стандартизации Опросника ТКИ-R, так же как и оценки его психометрических параметров.

В ходе конструирования Опросника MODE (а впоследствии – ТКИ) его авторы Р. Килманн и К. Томас приняли требование снижения влияния на ответы респондентов фактора социальной желательности как один

из основных критериев валидности методики [14]. В качестве эмпирического подтверждения отсутствия воздействия указанного фактора они приняли близость распределения выборов пунктов «А» и «В» к соотношению 50:50. Другими словами, выбор вариантов «А» и «В» в достаточно большой выборке должен быть равновероятен, т. е. частота выбора «А» должна быть близка к 0,50. Выборка, на которой авторы методики проверяли свое предположение, была чрезвычайно мала (35 человек). Возможно, поэтому полученный результат казался вполне удовлетворительным – лишь в 7 парах утверждений из 30 разница в выборе обоих вариантов ответа отличалась от нуля на уровне  $p \leq 0,05$ .

Принимая справедливость предположений Р. Килманна и К. Томаса, мы повто-



рили их процедуры, но на большой выборке: 155 мужчин, 207 женщин и 30 подростков (всего 392 человека). Размах значений усредненной частоты выбора пункта «А» в группах мужчин и женщин составил от 0,26 до 0,72; средние значения по обеим выборкам –  $0,46 \pm 0,12$  и  $0,47 \pm 0,13$  соответственно. Практически все эмпирические частоты статистически значимо ( $p \leq 0,001$ ) отличаются от константы 0,5. При этом неожиданными стали результаты сопоставления частоты выбора пункта «А» взрослыми мужчинами и женщинами в одних и тех же парах пунктов в совершенно различных, никак не связанных выборках, объединенных лишь социально-экономическими и социально-психологическими условиями проживания, по одним и тем же парам пунктов получили статистически одинаковые результаты; 88 % дисперсии объясняется выявленной взаимосвязью, а уравнение регрессии практически представляет собой линию равенства аргумента и функции.

Аналогичная ситуация для маленькой выборки подростков (15 мальчиков и 15 девочек 14-15 лет) показала отсутствие взаимосвязи вероятности выборов пунктов «А» разными группами респондентов. Среднее значение вероятности выбора пункта «А» составило  $0,51 \pm 0,14$ . За пределами односигмового интервала ( $p \leq 0,33$ ) оказалась треть результатов, а за пределы двухсигмового интервала ( $p \leq 0,05$ ) вышло лишь 3,3 % опытов (пункты 8А и 12А в выборке девочек). Таким образом, результаты Р. Килманна и К. Томаса подтвердились на маленькой выборке, что объясняется весьма широкими доверительными интервалами.

Можно предположить следующее:

- во-первых, выборки мужчин и женщин представляют собой две парциальных выборки из одной и той же генеральной совокупности;
- во-вторых, установки на выбор стиля управления конфликтом в генеральной совокупности взрослых очень устойчивы (даже на уровне единичных пар утверждений);
- в-третьих, вряд ли можно обнаруженный эффект относить на счет мотива социальной желательности – скорее всего, выявленная устойчивость диспозиций объясняется социально-культурными факторами;
- в-четвертых, гендерный фактор на распределении результатов заметно не отразился.

Подтверждение устойчивых тенденций в выборе стиля управления конфликтом мужчинами и женщинами мы получили, рассматривая функции распределения частоты выраженности итоговых переменных

в обеих выборках. Частота встречаемости оценок собственной приверженности каждому стилю у мужчин и женщин практически одинакова. Единственным стилем, который по-разному проявлен в сопоставляемых выборках, является избегание – здесь мужчины проявили более выраженную склонность к использованию такого стиля.

Очевидно, что распределение частот выраженности всех стилей (кроме шкалы «Соперничество») в обеих выборках может быть признано нормальным, поэтому в целях стандартизации могут быть использованы данные о характере функций распределения и обработанные с помощью вероятностного трафарета Разумовского [15, с. 98].

Распределение частот выраженности «Соперничества» неоднородно – анализ (процедуру анализа можно найти в пособии А. Л. Загорюева [6]) позволяет предположить наложение двух распределений с параметрами  $1,7 \pm 1,4$  и  $6,0 \pm 2,2$ . Значение дискриминанты для такого сочетания равно 3,4 – эта граница может быть принята для определения диапазонов низкого и среднего уровня выраженности соперничества. Граница между средним и высоким уровнем будет соответствовать односигмовому отклонению от моды второго распределения, т. е. 8,2 балла.

Таким образом, можно выделить (табл. 16) интервалы балльных оценок каждого стиля соответствующих различным уровням, при этом по всем стилям, кроме соперничества, к среднему уровню отнесен односигмовый интервал ( $Me-S$ ;  $Me+S$ ), к низкому уровню – интервал ( $0$ ;  $Me-S$ ) и к высокому – ( $Me+S$ ;  $12$ ) (где  $Me$  – медиана распределения,  $S$  – стандартное отклонение распределения).

Таблица 16

**Уровни выраженности предпочтения стилей управления конфликтом взрослых мужчин и женщин (для индивидуальных данных), баллы**

	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Соперничество	0-3	4-8	9-12
Сотрудничество	0-4	5-7	8-12
Компромисс	0-4	5-8	9-12
Избегание	0-3	4-7	8-12
Приспособление	0-2	3-7	8-12

Сопоставление приведенных уровней с данными разработчиков методики показывает вполне удовлетворительную сходимость границ. Различия вполне могут быть обусловлены особенностями выборок стандартизации.

**Текст Опросника Томаса-Килманна ТКІ**

1	A	There are times when I let others take responsibility for solving the problem.
	B	Rather than negotiate the issue on which we disagree, I try to stress those things upon which we both agree.
2	A	I try to find a compromise solution.
	B	I attempt to deal with all of his or her and my concerns.
3	A	I am usually firm in pursuing my goals.
	B	I might try to soothe other's feelings and preserve our relationship.
4	A	I try to find a compromise solution.
	B	I sometimes sacrifice my own wishes for the wishes of the other person.
5	A	I consistently seek other's help in working out a solution.
	B	I try to do what is necessary to avoid useless tension.
6	A	I try to avoid creating unpleasantness for myself.
	B	I try to win my position.
7	A	I try to postpone the issue until I have had some time to think it over.
	B	I give up some points in exchange for others.
8	A	I am usually firm in pursuing my goals.
	B	I attempt to get all concerns and issues immediately out in the open.
9	A	I feel that differences are not always worth worrying about.
	B	I make some effort to get my way.
10	A	I am firm in pursuing my goals.
	B	I try to find a compromise solution.
11	A	I attempt to get all concerns and issues immediately out in the open.
	B	I might try to soothe the other's feelings and preserve our relationship.
12	A	I sometimes avoid taking positions that would create controversy.
	B	I will let the other person have some of his or her position if the other person will let me have some of mine.
13	A	I propose a middle ground.
	B	I press to get my point made.
14	A	I tell the other person my ideas and ask for his or her ideas.
	B	I try to show the other person the logic and benefits of my position.
15	A	I might try to soothe the other's feelings and preserve our relationship.
	B	I try to do what is necessary to avoid tension.
16	A	I try not to hurt the other person's feelings.
	B	I try to convince the other person of the merits of my position.
17	A	I am usually firm in pursuing my goals.
	B	I try to do what is necessary to avoid useless tension.
18	A	If it makes the other person happy, I might let him or her maintain his or her views.
	B	I will let the other person have some of his or her position if the other person will let me have some of mine.
19	A	I attempt to get all concerns and issues immediately out in the open.
	B	I try to postpone the issue until I have had time to think it over.
20	A	I attempt to immediately work through our differences.
	B	I try to find a fair combination of gains and losses for both of us.
21	A	In approaching negotiation, I try to be considerate of the other person's wishes.
	B	I always lean toward a direct discussion of the problem.
22	A	I try to find a position that is intermediate between the other person's and mine.
	B	I assert my wishes.
23	A	I am very often concerned with satisfying all our wishes.
	B	There are times when I let others take responsibility for solving the problem.
24	A	If the other's position seems very important to him or her, I try to meet his or her wishes.
	B	I try to get the other person to settle for a compromise.
25	A	I try to show the other person the logic and benefits of my position.
	B	In approaching negotiation, I try to be considerate of the other person's wishes.
26	A	I propose middle ground.
	B	I am nearly always concerned with satisfying all our needs.
27	A	I sometimes avoid taking positions that would create controversy.
	B	If it makes the other person happy, I might let him or her maintain his or her views.
28	A	I am usually firm in pursuing my goals.
	B	I usually seek the other's help in working out a solution.
29	A	I propose a middle ground.
	B	I feel differences are not always worth worrying about.
30	A	I try not to hurt the other's feelings.
	B	I always share the problem with the other person so that we can work it out.

**Текст Опросника Томаса – Килманна ТКІ (перевод)**

1	A	Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение проблемы.
	B	Я пытаюсь подчеркнуть те стороны проблемы, по которым мы согласны друг с другом, а не обсуждать вопросы, по которым у нас согласия нет.
2	A	Я пытаюсь найти компромиссное решение.
	B	Я пытаюсь заниматься как своими проблемами, так и проблемами партнера.
3	A	Обычно я настойчив в достижении своих целей.
	B	Я мог бы попытаться успокоить эмоции партнера, чтобы сохранить наши отношения.
4	A	Я пытаюсь найти компромиссное решение.
	B	Иногда я жертвую своими собственными интересами ради интересов другого человека.
5	A	В ходе выработки решения проблемы я обязательно обращаюсь ко всем партнерам за помощью.
	B	Я пытаюсь сделать все, что необходимо, чтобы избежать ненужного обострения ситуации.
6	A	Я пытаюсь избежать возникновения неприятностей для себя.
	B	Я пытаюсь отстоять свою позицию.
7	A	Я пытаюсь отложить решение спорного для меня вопроса, чтобы получить некоторое время на обдумывание.
	B	Я уступаю по некоторым пунктам в обмен на уступки в других вопросах.
8	A	Обычно я настойчив в достижении своих целей.
	B	Я в открытую стараюсь определить все проблемы и спорные вопросы.
9	A	Я полагаю, что разногласия не всегда настолько значимы, чтобы о них беспокоиться.
	B	Я предпринимаю усилия, чтобы добиться своего.
10	A	Я настойчив в достижении своих целей.
	B	Я пытаюсь найти компромиссное решение.
11	A	Я в открытую стараюсь определить все проблемы и спорные вопросы.
	B	Я мог бы попытаться успокоить эмоции партнера, чтобы сохранить наши отношения.
12	A	Иногда я избегаю занимать позиции, которые могли бы вызвать споры.
	B	Я позволю партнеру сохранить часть своих позиций, если он позволит мне сделать то же самое.
13	A	Я предлагаю договориться.
	B	Я настаиваю, чтобы мои требования были выполнены.
14	A	Я высказываю партнеру свои предложения и интересуюсь его предложениями.
	B	Я пытаюсь продемонстрировать партнеру логику и выгоды моей позиции.
15	A	Я мог бы попытаться успокоить эмоции партнера, чтобы сохранить наши отношения.
	B	Я пытаюсь сделать все, что необходимо, чтобы избежать обострения ситуации.
16	A	Я пытаюсь не обижать партнеров.
	B	Я пытаюсь убедить партнера в достоинствах моей позиции.
17	A	Обычно я настойчив в достижении своих целей.
	B	Я пытаюсь сделать все, что необходимо, чтобы избежать ненужного обострения ситуации.
18	A	Если это сделает другого человека счастливее, я мог бы позволить ему сохранить свое мнение.
	B	Я позволю партнеру сохранить часть своих позиций, если он позволит мне сделать то же самое.
19	A	Я в открытую пытаюсь определить все проблемы и спорные вопросы.
	B	Я пытаюсь отложить решение спорного для меня вопроса, чтобы получить некоторое время на обдумывание.
20	A	Я стараюсь незамедлительно преодолевать наши разногласия.
	B	Я пытаюсь найти привлекательное для обеих сторон сочетание выигрышей и потерь.
21	A	Перед переговорами я пытаюсь быть внимательным к пожеланиям партнера.
	B	Я всегда склоняюсь к прямому обсуждению проблемы.
22	A	Я пытаюсь найти позицию, которая находится посередине между моей позицией и точкой зрения другого человека.
	B	Я настаиваю на выполнении моих пожеланий.
23	A	Я очень часто бываю озабочен тем, чтобы были удовлетворены все наши пожелания.
	B	Иногда я предоставляю возможность другим взять на себя ответственность за решение проблемы.
24	A	Если позиция другого человека кажется ему очень важной, я попытаюсь пойти навстречу его пожеланиям.
	B	Я стараюсь убедить другого прийти к компромиссу.
25	A	Я пытаюсь продемонстрировать партнеру логику и выгоды моей позиции.
	B	Перед переговорами я пытаюсь быть внимательным к пожеланиям партнера.
26	A	Я предлагаю договориться.
	B	Я почти всегда бываю озабочен тем, чтобы были удовлетворены все наши пожелания.
27	A	Иногда я избегаю занимать позиции, которые могли бы вызвать споры.
	B	Если это сделает другого человека счастливее, я мог бы позволить ему сохранить свое мнение.
28	A	Обычно я настойчив в достижении своих целей.
	B	В процессе поиска решения проблемы я обычно обращаюсь ко всем партнерам за помощью.
29	A	Я предлагаю договориться.
	B	Я полагаю, что разногласия не всегда настолько значимы, чтобы о них беспокоиться.
30	A	Я пытаюсь не обижать партнеров.
	B	Я всегда работаю над проблемой совместно с партнером для того, чтобы мы могли ее разрешить.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Большая энциклопедия психологических тестов / Под ред. А. А. Карелина. М. : Эксмо, 2008.
2. Гришина Н. В. Психология конфликта. СПб. : Питер, 2000.
3. Елисеев О. П. Конструктивная типология и психодиагностика личности. Псков : ПОИУУ, 1994.
4. Елисеев О. П. Практикум по психологии личности. СПб. : Питер, 2004.
5. Ермолаева М. В., Захарова А. Е., Калинина Л. И., Наумова С. И. Психолого-педагогическая практика в системе образования. М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 1998.
6. Загорюев А. Л. Основы математической обработки результатов психодиагностических измерений. Екатеринбург : Урал. ин-т практ. психологии, 2009.

7. Загорюев А. Л. Статистическое обоснование результатов измерений профессиональной направленности // Профессиональная направленность личности в условиях инновационных преобразований общества : мат-лы межрегион. заочн. науч.-практ. конф., Екатеринбург, окт. 2011 г. Екатеринбург : ЕФ ЛГУ им. А. С. Пушкина, 2011. С. 58-64
8. Марищук В. Л., Блудов Ю. М., Плахтиенко В. А., Серова Л. К. Методика психодиагностики в спорте. М. : Просвещение, 1990.
9. Папонова Н. Е. Конфликтный менеджмент и общность интересов // Кадры предприятия. 2012. № 5. С. 36-43.
10. Практикум по дифференциальной психодиагностике профессиональной пригодности : учеб. пособие / под общ. ред. В. А. Бодрова. М. : ПЕР СЭ, 2003.
11. Практикум по социальной психологии / под общ ред. О. Н. Шахматовой. Екатеринбург : УрГПУ, 2008.
12. Психологические тесты : в 2 т. Т. 2. / под ред. А. А. Карелина. М. : ВЛАДОС, 2003.
13. Handbook on Conflict Managment Skills.-Hiderabad: Centre For Good Governance. URL: <http://www.cgg.gov.in/publicationdownloads/Handbook on Conflict Managment Skills.pdf>.
14. Kilmann R. H., Thomas K. W. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behaviour: The "MODE" Instrument // Educational and Psychological Measurement. 1977. Vol. 37. №. 2. P. 309-325. URL: <http://www.kilmanndiagnostics.com/developing-forced-choice-measure-conflict-handling-behavior-mode-instrument>.
15. Thomas K. W. Introduction to Conflict Management. URL: [http://199.0.58.122/ITT\\_Trad\\_Sim/4816.pdf](http://199.0.58.122/ITT_Trad_Sim/4816.pdf).
16. Thomas K. W, Kilmann R. H. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, 1974. URL: <http://www.umt.edu/mansfield/twowayexchange/Thomas Kilman Conflict Styles.pdf>.

#### R E F E R E N C E S

1. Bol'shaya entsiklopediya psikhologicheskikh testov / Pod red. A. A. Karelina. M. : Eksmo, 2008.
2. Grishina N. V. Psikhologiya konflikta. SPb. : Piter, 2000.
3. Eliseev O. P. Konstruktivnaya tipologiya i psikhodiagnostika lichnosti. Pskov : POIUU, 1994.
4. Eliseev O. P. Praktikum po psikhologii lichnosti. SPb. : Piter, 2004.
5. Ermolaeva M. V., Zakharova A. E., Kalinina L. I., Naumova S. I. Psikhologo-pedagogicheskaya praktika v sisteme obrazovaniya. M. : MPSI ; Voronezh : MODEK, 1998.
6. Zagoryuev A. L. Osnovy matematicheskoy obrabotki rezul'tatov psikhodiagnosticheskikh izmereniy. Ekaterinburg : Ural. in-t prakt. psikhologii, 2009.
7. Zagoryuev A. L. Statisticheskoe obosnovanie rezul'tatov izmereniy professional'noy napravlenosti // Professional'naya napravlenost' lichnosti v usloviyakh innovatsionnykh preobrazovaniy obshchestva : mat-ly mezhregion. zaochn. nauch.-prakt. konf., Ekaterinburg, okt. 2011 g. Ekaterinburg : EF LGU im. A. S. Pushkina, 2011. S. 58-64
8. Marishchuk V. L., Bludov Yu. M., Plakhtienko V. A., Serova L. K. Metodika psikhodiagnostiki v sporte. M. : Prosveshchenie, 1990.
9. Paponova N. E. Konfliktnyy menedzhment i obshchnost' interesov // Kadry predpriyatiya. 2012. № 5. S. 36-43.
10. Praktikum po differentsial'noy psikhodiagnostike professional'noy prigodnosti : ucheb. po-sobie / pod obshch. red. V. A. Bodrova. M. : PER SE, 2003.
11. Praktikum po sotsial'noy psikhologii / pod obshch red. O. N. Shakhmatovoy. Ekaterinburg : UrGPU, 2008.
12. Psikhologicheskie testy : v 2 t. T. 2. / pod red. A. A. Karelina. M. : VLADOS, 2003.
13. Handbook on Conflict Managment Skills.-Hiderabad: Centre For Good Governance. URL: <http://www.cgg.gov.in/publicationdownloads/Handbook on Conflict Managment Skills.pdf>.
14. Kilmann R. H., Thomas K. W. Developing a Forced-Choice Measure of Conflict-Handling Behaviour: The "MODE" Instrument // Educational and Psychological Measurement. 1977. Vol. 37. №. 2. P. 309-325. URL: <http://www.kilmanndiagnostics.com/developing-forced-choice-measure-conflict-handling-behavior-mode-instrument>.
15. Thomas K. W. Introduction to Conflict Management. URL: [http://199.0.58.122/ITT\\_Trad\\_Sim/4816.pdf](http://199.0.58.122/ITT_Trad_Sim/4816.pdf).
16. Thomas K. W, Kilmann R. H. Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, 1974. URL: <http://www.umt.edu/mansfield/twowayexchange/Thomas Kilman Conflict Styles.pdf>.

Статью рекомендует д-р психол. наук, проф. В. А. Губин.

## Информация для авторов

Редакция журнала «Педагогическое образование в России» принимает к рассмотрению статьи, соответствующие тематике журнала и ранее не публиковавшиеся, по следующим рубрикам:

1. История образования.
2. Стратегия образования.
3. Философия образования.
4. Теория образования (понятийный аппарат).
5. Менеджмент и экономика образования.
6. Педагогическая статистика.
7. Рецензии.
8. Дошкольное образование.
9. Школьное образование.
10. Профессиональное образование.
11. Педагогическое образование.
12. Психолого-педагогическое образование.
13. Инклюзивное образование.
14. Дополнительное образование.

Рубрики 8-14 имеют подрубрики:

1. Проблемы воспитания.
2. Педагогические технологии.
3. Педагогическая практика.
4. Зарубежный опыт.

Все статьи рецензируются независимыми экспертами. Окончательное решение о публикации принимает редколлегия журнала. В случае отказа в публикации редакция направляет автору мотивированный отказ. Плата за публикацию с аспирантов не взимается.

С 2012 г. все присылаемые материалы обрабатываются в системе «АНТИПЛАГИАТ». В случае заимствования чужих идей без указания источника цитирования в соответствии с принятыми в научном сообществе нормами статьи возвращаются авторам.

Материалы для публикации присылаются в электронном и бумажном виде. Набор должен быть выполнен в текстовом редакторе WORD в соответствии со следующими требованиями: объем текста — **8-12 страниц** ( $\approx$  **20 000 знаков** с пробелами); формат страницы — А4; гарнитура — Times New Roman; размер кегля — 14; межстрочный интервал — 1,5. Допустимые выделения — курсив, полужирный.

Отдельными файлами прилагаются: рисунки (только черно-белые, без полутонов): в векторных форматах — AI, CDR, WMF, EMF; в растровых форматах — TIFF, JPG с разрешением не менее 300 точек/дюйм в реальном размере; диаграммы из программ MS Excel MS Visio и т. п. вместе с исходным файлом, содержащим данные.

Статья должна соответствовать требованиям РИНЦ, т. е. помимо основного текста содержать следующие сведения, представленные на русском и английском языках:

- 1) **фамилия, имя, отчество автора** (авторов) полностью;
- 2) **ученая степень, звание, должность;**  
полное и точное **место работы; подразделение организации;**  
**контактная информация** (e-mail, почтовый домашний адрес с указанием индекса, почтовый адрес **организации** с указанием индекса);
- 3) **название статьи;**
- 4) **аннотация** (150—200 слов, или 1500—2000 знаков с пробелами);

5) **ключевые слова** (5–7 слов).

6) **рубрика журнала, в которой автор хотел бы опубликовать статью (по желанию)**  
К статье прилагаются также индекс УДК, рубрика ГСНТИ и код ВАК.

Пронумерованный список литературы

(15–20 источников) приводится в конце статьи в алфавитном порядке, ссылки на работы заключаются в квадратные скобки с указанием страницы при цитировании, например: «Текст цитаты...» [24, с. 56]. Библиографическое описание оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 «Библиографическая ссылка. Общие требования и правила составления». Также приводится транслитерация списка литературы на английский язык. Образцы оформления представлены на сайте научных журналов УрГПУ [journals.uspu.ru](http://journals.uspu.ru)



(343) **336-14-52**

Локоткова Оксана Александровна



E-mail: [pedobraz@uspu.ru](mailto:pedobraz@uspu.ru)

**АДРЕС РЕДАКЦИИ**

620017, Екатеринбург, пр. Космонавтов, 26, к. 107

Научное издание

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ  
2016. № 11

Редактор: кандидат филологических наук А. А. Баранова  
Компьютерная верстка А. А. Барановой

Свидетельство о регистрации ПИ № ФС 77-35570 от 04.03.2009.  
Подписано в печать 28.11.16. Формат 60×84/8.  
Бумага для множ. ап. Гарнитура «Georgia». Печать на ризографе.  
Уч.-изд. л. 24. Усл. п. л. 28,9. Тираж 500 экз. Заказ № 4759

Тираж отпечатан в отделе множительной техники  
Уральского государственного педагогического университета  
620017, г. Екатеринбург, пр-т Космонавтов, 26.  
E-mail: pedobraz@uspu.ru