

6 (30)
2017

МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ

PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION



INTERNATIONAL ELECTRONIC SCIENTIFIC JOURNAL



**МЕЖДУНАРОДНЫЙ ЭЛЕКТРОННЫЙ
НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ
«ПЕРСПЕКТИВЫ НАУКИ И ОБРАЗОВАНИЯ»**

pnojurnal.wordpress.com | pnojurnal@mail.ru

Журнал зарегистрирован в Федеральной службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор) как СМИ (ЭЛ № ФС 77 – 62796 от 18.08.2015)

Журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук, Перечень ВАК (№2196) от 30.11.2017 г. Группа специальностей: 13.00.00 – Педагогические науки

Международный серийный номер ISSN 2307-2334 (Онлайн)

Включен в РИНЦ (Дог. № 326-05/2013) – Импакт-фактор 2016 – 0,662
Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing, КиберЛенинка

ГЛАВНЫЙ РЕДАКТОР:

Зеленев В.М. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор физико-математических наук, Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации

ЗАМЕСТИТЕЛЬ ГЛАВНОГО РЕДАКТОРА:

Остапенко А.И. (Россия, Москва) – Заместитель директора ООО "Экологическая помощь"

ПРЕДСЕДАТЕЛЬ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Сериков В.В. (Россия, Волгоград) – Член-корреспондент РАО, Профессор, Доктор педагогических наук, Заслуженный деятель науки РФ

ЧЛЕНЫ РЕДКОЛЛЕГИИ:

Тихомирова Е.И. (Россия, Самара) – Профессор, Доктор педагогических наук
Терзиева М.Т. (Болгария, Бургас) – Профессор, Доктор педагогических наук
Колосова Л.А. (Россия, Воронеж) – Профессор, Доктор педагогических наук
Резниченко М.Г. (Россия, Самара) – Доцент, Доктор педагогических наук
Капинова Е.С. (Болгария, Бургас) – Доцент, Доктор педагогических наук
Машиньян А.А. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук
Кочергина Н.В. (Россия, Москва) – Доктор педагогических наук
Чернышева Е.И. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат педагогических наук
Самусева Г.В. (Россия, Воронеж) – Кандидат педагогических наук
Бехера С.К. (Индия, Орисса) – Доктор философии по педагогике
Шавердян Г.М. (Армения, Ереван) – Профессор, доктор психологических наук
Остапенко Г.С. (Россия, Воронеж) – Доцент, кандидат психологических наук
Зинченко В.В. (Украина, Киев) – Доктор философских наук
Цветков В.Я. (Россия, Москва) – Профессор, д-р экон. наук, д-р техн. наук
Кондрашихин А.Б. (Россия, Севастополь) – Профессор, д-р экон. наук, канд. техн. наук
Александру Трифу (Румыния, Яссы) – Доктор философии по экономике
Костел Мариус Эси (Румыния, Сучава) – Доктор онтологии и философии науки

Адрес журнала: Россия, 394051, г. Воронеж, ул. Героев Сибиряков, 29/65.
Издатель: ООО "Экологическая помощь". Учредитель и секретарь: Канд. пед. наук Р. И. Остапенко
Категория информационной продукции 16+



**INTERNATIONAL ELECTRONIC
SCIENTIFIC JOURNAL
"PERSPECTIVES OF SCIENCE AND EDUCATION"**

psejournal.wordpress.com | pnojurnal@mail.ru

The journal is registered in the Federal Service for Supervision of Communications, Information Technology, and Mass Media. The Mass Media Registration Certificate EL No. FS 77-62796 of August, 18, 2015.

The journal is included in the list of peer-reviewed scientific publications, where must be published basic scientific results of dissertations (PhD of Sciences, Doctor of Sciences), the list of Higher attestation commission (No. 2196) of November, 30, 2017
A group of specialties: 13.00.00 – Pedagogical Sciences

International serial number ISSN 2307-2334 (Online)

Included in RSCI (Contract No. 326-05/2013) – Impact factor 2016 – 0,662
Ulrich's Periodicals Directory, Mendeley, Google Scholar, EBSCO Publishing, Cyberleninka

CHIEF EDITOR:

Zelenev V.M. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Honored Worker of Higher Education of Russian Federation

DEPUTY CHIEF EDITOR:

Ostapenko A.I. (Russia, Moscow) – Deputy Director of the LLC "Ecological help"

CHAIRMAN OF EDITORIAL BOARD:

Serikov V.V. (Russia, Volgograd) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding member of the RAE, Honored scientist of the Russian Federation

MEMBERS OF EDITORIAL BOARD:

Tikhomirova E.I. (Russia, Samara) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Terzieva M.T. (Bulgaria, Bourgas) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Kolossova L.A. (Russia, Voronezh) – Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Reznichenko M.G. (Russia, Samara) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Kapinova E.S. (Bulgaria, Bourgas) – Associate Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
Mashin'ian A.A. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences
Kochergina N.V. (Russia, Moscow) – Doctor of Pedagogical Sciences
Chernysheva E.I. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Pedagogy
Samuseva G.V. (Russia, Voronezh) – Doctor of Philosophy in Pedagogy
Behera S.K. (India, Orissa) – Doctor of Philosophy in Pedadody
Shaverdian G.M. (Armenia, Yerevan) – Professor, Doctor of Psychological Sciences
Ostapenko G.S. (Russia, Voronezh) – Associate Professor, PhD in Psychology
Zinchenko V.V. (Ukraine, Kiev) – Doctor of Philosophical Sciences
Tsvetkov V.Ia (Russia, Moscow) – Professor, D-r of Econ. Sci., D-r. of Tech. Sci.
Kondrashikhin A.B. (Russia, Sevastopol) – Professor, D-r of Econ. Sci., PhD in Tech. Sci.
Alexandru Trifu (Romania, Iasi) – Doctor of Philosophy in Economics
Costel Marius Esi (Romania, Suceava) – Doctor of Philosophy in Ontology and philosophy of science

Address of the journal: Russian Federation, 394051, Voronezh, st. Geroev Sibiriakov, 29/65.
Publisher: LLC "Ecological help". Founder & Secretary: PhD in Pedagogy R.I.Ostapenko

СОДЕРЖАНИЕ

Философия образования, методология, информация

И. П. ДЕШКО

Информационные модели социальной коммуникации 10

В. П. САВИНЫХ

Информационные конструкции в дистанционном зондировании 16

Общие вопросы образования

Д. М. ИГНАТОВ

Интерактивные игровые модели 22

Н. Н. КОНДРАШЕВА

Формирование информационных компетенций преподавателя высшей школы 26

Проблемы профессиональной подготовки

Н. Л. СИНЕВА, Е. В. ЯШКОВА, Г. А. ПЛЕСОВСКИХ, М. С. ШИПУЛЛО

Исследование карьерной траектории студентов при их включении
в социально-трудовые отношения 29

Е. С. КАПИНОВА

Развитие речевой компетенции студентов, изучающих болгарский язык
как иностранный (на основе болгарской мультипликации) 34

Е. В. ЯШКОВА, Л. В. ЛАВРЕНТЬЕВА

Профессиональные умения и способности современного менеджера 37

Е. В. ЯШКОВА, Н. Л. СИНЕВА, М. А. ГОЛУБКОВА, Ю. М. ЗАВИЯЛОВА

Роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности менеджера 41

Е. В. ЯШКОВА, Н. Л. СИНЕВА, Г. А. ПЛЕСОВСКИХ, М. С. ШИПУЛЛО

Современные исследования педагогической поддержки в процессе профессиональной
подготовки студента-менеджера 45

В. В. ДУБРОВСКИЙ, Т. Д. КИРИЧЕНКО, В. И. КЛИМОВ, Т. В. ПЕТРИЧЕНКО

Личностно-ориентированный подход в эстетическом воспитании
студентов вуза 50

Методика преподавания отдельных предметов

Е. Б. МАРЬЯНЧИК

Применение инновационных технологий для освоения правил вокализации в современном иврите..... 55

М. А. МЕРЕНЯШЕВА, А. В. МЕРЕНЯШЕВА

Матрешка как идеальная модель обучения методу художественно-композиционного моделирования в дизайне..... 61

Вопросы школьного и дошкольного образования

Ю. В. АФОНИНА, Т. Г. ХАНОВА

Использование игр-презентаций как средства активизации познавательного интереса дошкольников 66

Н. В. ИВАНОВА, В. А. КАЛЮЛИНА, Е. В. МИНАЕВА

Эффективные средства и приемы формирования познавательного интереса у младших школьников 70

Е. Ю. МЕДВЕДЕВА, И. В. МАКСИМОВА

Коррекционно-развивающая работа по вербализации пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи..... 74

Н. Н. ДЕМЕНЕВА, О. В. КОЛЕСОВА, В. В. БУДАНОВА

Развитие лексики учащихся при использовании технологии РКМЧП в начальной школе 79

Е. И. ПРЫНЬ

Технология освоения мониторинговой деятельности учителями начальных классов в процессе повышения квалификации и ее организационно-методическое обеспечение 83

Педагогика и психология

И. Б. БИЧЕВА, И. А. МУРАВЬЕВА

Проблемы и особенности взаимодействия с родителями детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации 87

Е. Ю. МЕДВЕДЕВА, Е. А. ОЛЬХИНА

Использование аппарата Hand Tutor в логопедической работе с детьми с дизартрией 92

С. Е. УРОМОВА, Е. Ю. МЕДВЕДЕВА

Проблема межполушарной асимметрии в определении индивидуальных латеральных предпочтений у детей с интеллектуальными нарушениями 97

Л. И. АНИЩЕВА, Ю. Б. АЩЕУЛОВ, Р. И. ОСТАПЕНКО

Изучение мнения населения Воронежской области о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность 102

Г. С. ОСТАПЕНКО, В. Ф. КРАПИВИНА, Д. В. НАСОНОВА Формирование конструктивного взаимодействия детско-родительских отношений в замещающих семьях	109
--	-----

Изучение языков

А. Р. МУХТАРУЛЛИНА, М. З. МАМЫРБАЕВА Информационно-смысловая структура англоязычного текста.....	118
А. Р. МУХТАРУЛЛИНА, Г. Р. ТУКТАРОВА Когнитивно-семантическая структура текста загадки (на материале английского, русского и башкирского языков)	126
Р. Ф. МИНГАЗЕТДИНОВА, А. Р. МУХТАРУЛЛИНА Семантический анализ внутренней формы фразеологических единиц со значением «устная речь» (на материале английского языка).....	133
Р. З. ХИЗБУЛЛИНА, И. Ф. АДЕЛЬМУРЗИНА, Г. В. САДЫКОВА, Ф. Р. ГАРИПОВ Изучение геофизических явлений на основе отрывков из произведений художественной литературы.....	139

История педагогической мысли

М. Т. ТЕРЗИЕВА Переводная рецепция произведений Елизаветы Водовозовой в Болгарии	145
---	-----

Экономика и управление в сфере образования

А. Л. ОХОТНИКОВ Оценки эффективности инновационных проектов.....	148
К. В. РЮМКИН Информационные технологии управления в транспортной сфере.....	155

Информационные и математические методы в педагогике

И. Ф. АДЕЛЬМУРЗИНА, А. В. ГАЛКИН, Р. З. ХИЗБУЛЛИНА Использование возможностей google-карт в качестве наглядных пособий в географическом образовании.....	162
--	-----

Военная педагогика

Л. Н. БОНДАРЕНКО Требования государственных общеобязательных стандартов высшего образования к результатам военного специального образования (на примере республики Казахстан).....	169
--	-----

CONTENTS

Philosophy of education, methodology, information

- I. P. DESHKO
Information models of social communication 10
- V. P. SAVINYKH
Information constructions in remote sensing 16

General issues of education

- D. M. IGNATOV
Interactive game models 22
- N. N. KONDRASHEVA
Formation of information competencies of the teacher of the high school 26

Problems of professional training

- N. L. SINEVA, E. V. YASHKOVA, G. A. PLESOVSKIKH, M. S. SHIPULO
Investigation of the career trajectory of students-managers in their inclusion
in social-labor relations 29
- E. S. KAPINOVA
Development of speaking skills in students studying Bulgarian as a foreign language
(aided by watching animated movies in Bulgarian) 34
- E. V. YASHKOVA, L. V. LAVRENTEVA
Professional skills and abilities of the modern manager 37
- E. V. YASHKOVA, N. L. SINEVA, M. A. GOLUBKOVA, YU. M. ZAVIALOVA
The role of emotional intelligence in the professional activities of a manager 41
- E. V. YASHKOVA, N. L. SINEVA, G. A. PLESOVSKIKH, M. S. SHIPULO
Modern studies of pedagogical support in the process of professional training
of the student-manager 45
- V. V. DUBROVSKII, T. D. KIRICHENKO, V. I. KLIMOV, T. V. PETRICHENKO
Personality-oriented approach in the aesthetic education of students 50

Methods of teaching separate subjects

E. B. MARYANCHIK

Use of innovative technologies for development of rules of vocalization in modern Hebrew..... 55

M. A. MERENYASHEVA, A. V. MERENYASHEVA

Nested doll as ideal model of training in a method of art and composite modeling in design 61

The issues of school and preschool education

J. V. AFONINA, T. G. KHANOVA

Use of games presentations as a means of activating the courtests of the presentive interests of preschoolers 66

N. V. IVANOVA, V. A. KALYULINA, E. V. MINAYEVA

Effective tools and techniques of formation of cognitive interest at younger school students 70

E. YU. MEDVEDEVA, I. V. MAXIMOVA

Correction and development activities in verbalization of spatial representation of children of senior preschool age with general speech underdevelopment 74

N. N. DEMENEVA, O. V. KOLESOVA, V. V. BUDANOVA

Development of lexicon studying when using DCTRL technology at elementary school..... 79

E. I. PRYN

Technology development monitoring activities by primary school teachers in the process of training and its organizational and methodological support..... 83

Pedagogy and psychology

I. B. BICHEVA, I. A. MURAVYEVA

Problems and features of interaction with parents of children of early age in the preschool educational organization 87

E. Y. MEDVEDEVA, E. A. OLKHINA

Using the appliance Hand Tutor in speech therapy to children with dysarthria..... 92

S. E. UROMOVA, E. Y. MEDVEDEVA

The problem of interhemispheric asymmetry in the definition of individual lateral preferences in children with intellectual disabilities 97

L. I. ANISHCHEVA, YU. B. ASHCHEULOV, R. I. OSTAPENKO

Studying of opinion of the population of the Voronezh region on opportunities and abilities of the citizens having disability..... 102

G. S. OSTAPENKO, V. F. KRPIVINA, D. V. NASONOVA

Formation of constructive interaction of the child parental relations in the replacing families..... 109

Learning languages

- A. R. MOUKHTARULLINA, M. Z. MAMYRBAIEVA
Information and semantic structure of the English-language text 118
- A. R. MOUKHTARULLINA, G. R. TOUKTAROVA
The cognitive-semantic structure of texts of riddle
(on the basis of English, Russian and Bashkir Languages) 126
- R. F. MINGAZETDINOVA, A. R. MUKHTARULLINA
Semantic analysis of the inner form of phraseological units with the meaning
of oral speech (based on the English language) 133
- R. Z. KHIZBULLINA, I. F. ADELMURZINA, G. V. SADIKOVA, F. R. GARIPOV
Studying geophysical phenomena through works of literary fiction 139

The history of pedagogical thought

- M. T. TERZIEVA
Translation reception of Elizabeth Vodovozova works in Bulgaria 145

Economy and management in education

- A. L. OKHOTNIKOV
Estimates of the effectiveness of innovation projects 148
- K. V. RYUMKIN
Information technologies of management in transport 155

Information and mathematical methods in pedagogy

- I. F. ADELMURZINA, A. V GALKIN, R. Z. KHIZBULLINA
Applying Google Maps as visual aids in geography education 162

Military pedagogy

- L. N. BONDARENKO
Requirements of the state obligatory standards of the higher education to results
of military vocational education (On the example of the republic of Kazakhstan) 169



Информационные модели социальной коммуникации

Статья раскрывает содержание информационных моделей социальной коммуникации. Описаны три основные функции коммуникации в информационном обществе. Статья раскрывает содержание информационного моделирования как социального инструмента. Дается краткая систематика информационных моделей. Дается описание информационных единиц, которые служат основой построения информационных моделей. В аспекте социальной коммуникации детально рассмотрены семантические информационные единицы. Дана характеристика смыслов в данных семантических единицах. Показано, что именно такая смысловая дифференциация информационных единиц позволяет интегрировать информационные методы в социальную коммуникацию. Статья отмечает наличие двух подходов информатизации. Статья отмечает необходимость подхода информатизации, при котором информационные методы подстраиваются под задачи социальной коммуникации. Выполнен анализ семиотики социальной коммуникации. Доказано, что семиотика социальной коммуникации и семантические информационные единицы имеют много общего и могут быть интегрированы в единую систему. Эта система и служит основой создания информационных моделей социальной коммуникации.

Ключевые слова: философия информации, социальная коммуникация, информационная модель, информационные единицы, уровни смысла, интеграция



Information models of social communication

The article reveals the content of information models of social communication. The article describes the three main functions of communication in the information society. The article reveals the content of information modeling as a social tool. The article gives a brief systematics of information models. Paper describes information units that serve as the basis for building information models. The article details the semantic information units that are used in social communication. Paper describes the characteristics of meanings in semantic units. The article proves that the semantic differentiation of information units makes it possible to integrate information methods into social communication. The article notes the existence of two approaches to informatization. The article notes the need for an informatization approach, in which information methods are adapted to the tasks of social communication. The article analyzes the semiotic of social communication. The article proves that the semiotics of social communication and semantic information units have much in common and can be integrated into a single system. This system serves as a basis for creating information models of social communication.

Keywords: information philosophy, social communication, information model, information units, levels of meaning, integration

Введение

Интенсивное развитие в современном мире технологических информационных средств коммуникации [1] в совокупности с процессами глобализации [2] способствует формированию информационного общества и создает возможности для интенсивного информационного обмена в обществе. Это определяет повышение роли социальной коммуникации в обществе. Современное информационное общество [3] характеризуется постоянным усложнением и уплотнением коммуникаций. Количество коммуникаций непрерывно возрастает, взаимосвязи между отдельными коммуникациями становятся все более обширными, растет дальность действия коммуникаций, сеть которых достигла глобальных масштабов [4]. Рост коммуникаций открывает не только новые возможности, но и создает сложности, поскольку большинство коммуникаций лежат в сфере информационных технологий и требуют высокого уровня информационной культуры.

Изменения в социальной сфере актуализируют проблему управления коммуникационными ресурсами. В этом смысле информационные технологии и информационное моделирование выполняют регулирующие функции в обществе. Они регулируют общественные процессы, обеспечивая тем самым существование и развитие общества как социальной системы. Однако в развитии информатизации существует проблема двух подходов [5]. Один подход, развиваемый в среде некоторых технических специалистов требует чтобы общество приспосабливалось к достижениям информатизации. Другой подход состоит в том, что достижения в области моделирования и информационных технологий должны адаптироваться под нужды общества. Первый подход ведет к росту сложности коммуникаций. Второй ее снижает за счет информационной нагрузки на системы обмена информацией. Однако, как показывает опыт зарубежных стран, именно второй подход является более жизнестойким. Современные коммуникации выполняют три основные функции: коммуникационную, репрезентационную, информационную. Они выражаются в том, что:

Рост коммуникаций создает новые возможности информационного обмена.

Рост коммуникаций создает новые возможности личностной, общественной, образовательной и научной репрезентации [6, 7].

Рост коммуникаций создает новые возможности информирования и информационной нагрузки члена общества [8].

Все три функции связаны информационными технологиями и информационным моделированием. Это определяет актуальность исследования информационного моделирования и информационных моделей социальной коммуникации

Особенность информационного моделирования как социального инструмента

Информационные процессы, объединяющие общество на всех уровнях, оказывают существеннейшее влияние на его развитие. Неизбежная информатизация жизни ведет к повышению воздействия информационных моделей и технологий на менталитет и состояние. Информатизация сближает ранее закрытые друг для друга культурные миры и является инструментом влияния на сознание.

Для понимания этого необходимо проанализировать структурно информационные модели и дать их краткую систематику. В настоящее время существуют различные информационные модели: информационные модели ситуации [9, 10], информационные модели процессов [11], дескриптивные информационные модели [12], информационные модели позиции [10], модели информационного преимущества, составные информационные модели. Основу моделей составляют информационные единицы: логические информационные единицы [13], графические информационные единицы [14], информационные единицы пространственной агрегации [15], коммуникационные информационные единицы [16], семантические информационные единицы, составные информационные единицы и др. Для коммуникации важны информационные единицы, содержащие смысловое значение. Такими единицами являются: слово, предложение (Пр), фраза. В таблице 1. приведены смысловые характеристики информационных единиц сообщений.

Таблица 1

Смысловые характеристики коммуникационные информационных единиц (ИЕ)

Информационная единица	Уровень	Морфология	Семантика	Предикативность	Контекст 1	Контекст 2 Ассоциация
Знак	0	-			-	-
Слово	1	+	+	-	-	-
Пр	2	+	+	+	+	-
Фраза	3	+	+	+	+	+

Знак как символ и элемент слова имеет нулевой смысловый уровень. Смысл как таковой появляется только в слове. Плюсами отмечено наличие соответствующего признака у элемента сообщения. Каждая информационная единица имеет отличие от другой.

Следует подчеркнуть наличие двух видов контекста. Первый появляется в предложении, второй во фразе как совокупности предложений. Можно выделить следующие смысловые уровни: знаковый (0), словесный (1), предикативный (2), фразеологический (3). В каждой нижележащей информационной единице появляется дополнительный смысловой уровень.

Интерес в аспекте информационного моделирования, представляет понятие контекст. Контекст (англ. context, исп. Contexto). В лингвистическом аспекте [17] он означает лингвистическое окружение данной языковой единицы; условия, особенности употребления данного элемента в речи. В информационном аспекте он означает информационное окружение данной информационной единицы, позволяющее установить значение входящей в ядро информационной единицы. В соответствии с таблицей 1 контекст в информационном поле делится на семантический (контекст 1) и ассоциативный (контекст 2). С информационных позиций контекст представляет собой информационную ситуацию в которой находится элемент сообщения.

Два значения контекста в таблице 1 обусловлены разным окружением информационной единицы «слово». В предложении это окружение меньше, во фразе (как совокупности предложений) оно больше. Такая дифференциация позволяет реализовывать смысловую коммуникацию в социальной коммуникации.

Связь информационных моделей с социальной коммуникацией

Информационные модели социальной коммуникации тесно связаны с семиотикой социальной коммуникации [18]. Семиотика социальной коммуникации – научная дисциплина, объектом изучения которой служат коммуникационные каналы, а предметом – коммуникационные знаки и методы их использования. Коммуникационные каналы разнообразны, что определяет разнообразие информационных и коммуникационных моделей. Наиболее важными каналами являются:

- вербальный (речевой) канал;
- невербальный канал;
- канал иконических документов;
- канал символьных документов;
- канал исполнительского искусства (музыка, танец, театр);
- каналы литературы и литературного языка;
- каналы радиовещания и телевидения;
- мультимедийный канал.

Установилось следующее распределение: вербальный канал изучается лингвистическими теориями [19]; невербальный – паралингвистикой [20, 21]; художественные каналы – область искусствознания; символьные документы изучает этнология и социология общения; кана-

лы литературы и литературного языка – предмет филологии и литературоведения; каналами радиовещания и телевидения занимается журналистика и теория массовых коммуникаций; мультимедийный канал – сфера информатики, вычислительной техники, телекоммуникационной техники и прочих технических дисциплин. Необходимо провести анализ лингвистики для определения места семиотики и коммуникационного моделирования.

В конце XIX века лингвистика представляла собой описательную науку. Однако исследования показали, что описательная лингвистика не в состоянии четко ответить на вопросы: что есть слово? предложение? язык? Интуитивные представления разных исследователей входили в противоречие, в итоге в лингвистике оказалось столько же лингвистических концепций, сколько лингвистов. Появление структурной лингвистики – явилось попыткой согласовать разные точки зрения.

Основоположником структурной лингвистики считается швейцарский лингвист Фердинанд де Соссюр (1857–1913) [22]. Его «Курс общей лингвистики», изданный учениками ученого после его смерти, стал поворотным пунктом в истории языкознания. Соссюр осознал, что язык – многоаспектное явление: он служит средством общения и орудием мышления, является культурно-историческим феноменом, разделом социальной памяти, наконец, это сложная знаковая система. С позиций системного анализа работы Соссюра открыли возможность применения системного подхода в лингвистике.

В качестве знаковой системы имеющийся в наличии язык можно изучать независимо от его истории, сосредотачивая внимание на уже сложившихся структурных элементах и способах их сочетания. Именно синхроничные языковые срезы стали излюбленной областью структурной лингвистики. По существу это дало возможность применять теорию эргодических процессов в лингвистике.

Возможно интуитивно, но с позиций системного подхода Ф. де Соссюр начал различать речь как систему вербального общения и язык как систему знаков. Этим он применил дихотомический подход. В результате его работ сформировалась формально-логическая теория, оперирующая моделями (сейчас их можно назвать информационными), а не наблюдаемыми реально фактами. Эту лингвистическую теорию Соссюр включил в состав общего учения о знаках, названного им семиологией.

Отличительная особенность структурной лингвистики заключается в поиске объективных закономерностей в эмпирическом материале. Для выражения закономерных связей нужна достаточно строгая и абстрактная терминология, позволяющая строить обобщения и типизации. Вошли в обиход структурные формулы, симво-

лические модели, а в качестве идеала виделось использование математики, прежде всего – математической логики. Структурная лингвистика стала оперировать топологическими моделями текстов, моделями множеств и операций над ними. Появилась математическая лингвистика, которая привела к вычислительной и компьютерной лингвистике. Это связало данное направление с искусственным интеллектом, исследовавшим машинный перевод, автоматическое реферирование, автоматический поиск информации.

Можно сделать вывод, что символ – это социально-культурный знак, содержание которого представляет собой концепцию (идею), постигаемую интуитивно и не выражаемую адекватно в словесных описаниях.

Паралингвистика («пара» – греч. около) – относительно молодая семиотическая дисциплина, изучающая невербальные средства устной коммуникации и их использование в реальном общении. Фридрих Ницше заметил: «Наиболее понятным в языке бывает не самое слово, а тон, ударение, модуляция, темп, с которым произносится ряд слов, – короче сказать, музыка, скрывающаяся за словами, страстность, скрывающаяся за музыкой, личность, скрывающаяся за страстностью, т.е. все то, что не может быть написано».

Большой интерес вызывают национальная обусловленность жестов, сознательные и бессознательные паралингвистические действия. Образовалось даже семиотическое учение о кинемах (движениях, имеющих смысл), получившее название кинесика. Кинесика установила, к примеру, национальное своеобразие походки, манеры общения, позы стояния и т.п. Поэтому кинесике рекомендуется изучать параллельно с освоением иностранного языка. Большое, иногда экзотическое разнообразие имеется в кинемах отрицания и согласия; высывание языка может быть демонстрацией презрения и насмешки, либо удивления и замешательства (небольшое высывание и оттягивание языка), либо знаком уважения, либо признаком мудрости, силы и изобилия (на статуях предков в Новой Каледонии).

Обобщая, можно сказать, что невербальный канал обладает следующими паралингвистическими средствами:

просодия – система вокализации речи – тон, интонация, темп, громкость произношение речи;

эсктралингвистика – эмоциональное звуковое сопровождение – смех, плач, паузы, вздохи, покашливание, звукоподражание;

кинесика – мимика (выражение лица), жесты, позы, походка, пантомимика (выражение тела), визуальный контакт (взгляд);

такесика – рукопожатие, поцелуй, похлопывание, объятия;

проксемика – дистанция между партнерами.

В паралингвистику часто включается темпоральная семиотика – отношение ко времени. У

одних народов заблаговременное приглашение в гости понимается как проявление вежливости и учтивости, у других приглашать нужно накануне, потому что время планируется в пределах 1–2 дней. У одних народов опоздание принимается как признак неуважения («точность – вежливость королей»), у других своевременный приход есть знак подобострастия, униженности.

В семиотике исторически сложились два понимания сущности знака: одно – логико-философское, восходящее к Ч. Пирсу; другое – лингвистически-коммуникационное, восходящее к Ф. де Соссюру. Согласно первому, знак представляет собой предмет (слово, изображение, символ, сигнал, вещь, физическое явление и т.п.) замещающее, репрезентирующее (Ч. Пирс) другой материальный или идеальный объект в процессах познания и коммуникации. Объект, репрезентируемый знаком, логики стали называть денотат; концептом (десигнантом) именовалось умственное представление о денотате, точнее, – о всем классе денотатов, сложившееся у субъекта знаковой деятельности. Г. Фреге (1848–1925) представил отношение между денотатом, концептом, знаком в виде треугольника [23]. Впервые эта работа была опубликована в 1923 К. Огденом и И. Ричардсом в работе «значение смысла» [24].

Треугольник Фреге демонстрирует зависимость знака как от объективно существующей действительности (денотат), так и от субъективных представлений об этой действительности (концепт). Семиотический треугольник хорошо выполняет свои функции, когда в качестве знака выступает семантическая информационная единица. В более широком смысле понятие знак моно распространить на информационную (коммуникационную) модель.

Согласно [24] следует, что содержание знаков, а всякий знак в принципе может быть сообщением (моделью), – это значение (понятие, концепт), а не смысл. Можно было бы попросту отождествить смыслы, значения, концепты, понятия, добавив к ним психологические представления и другие образы. Но такое отождествление затрудняется тем, что в отечественной психологии понятие «значения» и «смысл» жестко разграничиваются. Это правильно, так как выражение одного смысла можно реализовать через несколько значений.

Значение – это смысл знака или информационной модели как в субъективном, так и в объективном мире.

Можно дать семиотическую (логико-лингвистическую) дефиницию коммуникационной информационной модели как социально признанное единство значения и имени, т.е. содержания и выражения. Такое определение лежит вне рамок теории К. Э. Шеннона. Эту дефиницию нельзя распространить на знаки-образы.

Структурная лингвистика позволяет хорошо различать информационные описательные мо-

дели и коммуникационные модели. Если воспользоваться делением знака на две категории, то эти категории относятся к данным информационным моделям. Знаки используются в двух семиосферах: познании и смысловой коммуникации. Информационные модели также используются в двух семиосферах: познании и смысловой коммуникации. В познании (информационные модели описания) оперируют знаками-образами, воспроизводящими содержательные признаки обозначаемого предмета или явления в силу причинно-следственной связи с ним. В социальной смысловой коммуникации (информационные модели коммуникации) используют коммуникационные знаки, создаваемые специально для хранения и распространения смыслов.

В основу информационного коммуникационного моделирования положена важная идея - итеративная разработка. В рамках этого подхода разработка весь процесс коммуникации разбивается на несколько частей или циклов фиксированной длительности. В некоторых теориях их называют циклами (cycle), в других итерациями (iteration). Каждая итерация, или цикл, включает свои собственные этапы реализации, контроля, анализа, и завершается обменом информацией по очередному циклу. Такой метод является адаптивным и позволяет опираться на порождающие грамматики. Разработанные в структурной лингвистике. Этот метод позволяет реализовать

технологии итеративного или эвристического информационного обмена. Такая схема приближается к коммуникациям на естественном языке и сближает информационные технологии моделирования с естественной социальной коммуникацией.

Заключение

Современное понятие социальной коммуникации связано с информационным обществом и требует интеграции с методами информатизации, причем эта интеграция должна быть основана не на подстройке социальной коммуникации по информационные технологии, а наоборот адаптации информационных методов под задачи социальной коммуникации []. Именно это осуществляют информационные модели социальной коммуникации. Современные концепции моделирования основаны на понятии информационного поля [25, 26]. Это позволяет органически связывать лингвистическое поле с информационным полем. Это дает возможность моделировать социальную коммуникацию виде специальных информационных моделей и трансформировать в эти модели в информационные модели социальной коммуникации. Информационные модели социальной коммуникации следует считать объективной необходимостью. Она обусловлена требованием интеграции социальной коммуникации с современным уровнем информатизации и коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пшегусова Г. С. Социальная коммуникация: сущность, типология, способы организации коммуникативного пространства: Автореф. дис. д-ра филос. наук: 09.00. 11. Ростов-на Дону.: РГУ, 2003. 56 с.
2. Цветков В.Я. Глобализация и информатизация // Информационные технологии. 2005. № 2. С. 2-4.
3. Webster F. Theories of the information society. Routledge, 2014.
4. Бородин Т. В. Социальный диалог: коммуникативные стратегии личностной репрезентации общественных отношений: Автореф. дис. канд. филос. наук: 09.00.11. Ростов-на Дону: РГУ, 2003. 26 с.
5. Цветков В.Я. О двух концепциях автоматизации // Геодезия и картография. 1986. № 5. С. 48-51.
6. Шарков Ф. И. Истоки и парадигмы исследований социальной коммуникации // Социологические исследования. 2001. № 8. С. 52-61.
7. Цветков В.Я. Методы и системы обработки и представления видеоинформации. М.:ГКНТ, ВНИЦентр, 1991. 113 с.
8. Гойхман О. Я. Коммуникативистика в современном обществе // Научные исследования и разработки. Современная коммуникативистика. 2012. Т. 1. № 1. С. 4.
9. Шайтура С.В. Информационная ситуация в геоинформатике // Образовательные ресурсы и технологии. 2016. №5 (17). С.103-108.
10. Потапов А. С. Информационная ситуация и информационная позиция в информационном поле // Славянский форум. 2017. 1(15). С. 283-289.
11. Цветков В.Я. Информационные модели объектов, процессов и ситуаций // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 5. С. 4- 11.
12. Ожерельева Т.А. Deskриптивные модели // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 5 (часть 4). С. 675-675.
13. Ожерельева Т.А. Логические информационные единицы // Славянский форум, 2015. 2(8). С. 240-249.
14. Докукин П. А. Графические информационные единицы // Перспективы науки и образования. 2015. № 3. С. 32-39.
15. www.cs.purdue.edu/homes/cbk/sal.html. Дата просмотра 12.08.2017.
16. Цветков В. Я. Информационные единицы сообщений // Фундаментальные исследования. 2007. № 12. С.123-124.
17. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: КомКнига, 2007. 576 с.
18. Соколов А. В. Общая теория социальной коммуникации. СПб.: Изд-во Михайлова В. А., 2002. 461 с.

19. Соломоник А. Семиотика и лингвистика. М.: Молодая гвардия, 1995. 352 с.
20. Колшанский Г.В. Паралингвистика. М.: Наука, 1974. 81 с.
21. Цветков В.Я. Паралингвистические средства в дистанционном образовании // Дистанционное и виртуальное обучение. № 10. 2013. С. 4-11.
22. <http://www.people.su/103186/> (Дата просмотра 12.08.2017).
23. https://en.wikipedia.org/wiki/Triangle_of_reference/ (Дата просмотра 12.08.2017).
24. С. К. Ogden and I. A. Richards (1923) *The Meaning of Meaning*.
25. Цветков В. Я. Естественное и искусственное информационное поле // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2014. № 5, ч.2. С.178 -180.
26. Кудж С.А. Информационное поле: Монография. М.: МАКС Пресс, 2017. 97 с.

REFERENCES

1. Chegusova G. S. Social communication: essence, typology, ways of organizing communicative space: author. dis. d-RA filol. Sciences: 09.00. 11. Rostov-on-Don.: RGU, 2003. 56 p.
2. Tsvetkov V. Y., the Globalization and information. *Information technology*, 2005, no 2. pp. 2-4.
3. Webster F. *Theories of the information society*. Routledge, 2014.
4. Borodina T. V. Social dialogue: communicative strategies for personal representation public relations: Avtoref. dis. Cand. philosophy. Sciences: 09.00. 11. Rostov-on-don, RGU, 2003. 26 p.
5. Tsvetkov V. Y. About two concepts of automation. *Geodesy and cartography*. 1986. No. 5. pp. 48-51.
6. Sharkov F. I. the Origins and paradigms of research in social communication studies. 2001. No. 8. P. 52-61.
7. Tsvetkov V. Y. Methods and systems for processing and presentation of video. Moscow, SCST, Vnticentr, 1991. 113 p.
8. Goikhman O. J. communication studies in modern society. *Scientific research and development. Modern communication studies*. 2012. Vol. 1. no. 1. p. 4.
9. Shajtura S. V. Information situation in Geoinformatics. *Educational resources and technology*. 2016. No.5 (17). pp. 103-108.
10. Potapov A. S., Information situation and information position in the information field. *Slavic forum*. 2017. 1(15). pp.283-289.
11. Tsvetkov V. Y. Information model objects, processes and situations. *Distance and virtual learning*. 2014. No. 5. pp. 4 - 11.
12. Ozhereleva T.A. Descriptive model. *International journal of applied and fundamental research*. 2016. No. 5. (part 4). pp. 675-675.
13. TA ozhereleva Logical information units. *Slavic forum*, 2015. 2(8), pp. 240-249.
14. Dokukin P. A. Graphical information items. *Perspectives of science and education*. 2015. No. 3. pp. 32-39.
15. www.cs.purdue.edu/homes/cbk/sal.html. Accessed 12.08.2017.
16. Tsvetkov V. Y. Information units of messages. *Fundamental research*. 2007. No. 12. pp. 123–124.
17. Ahmanova O. S. Dictionary of linguistic terms. Moscow, Komkniga, 2007. 576 p.
18. Sokolov A. V. General theory of social communication. SPb.: Publishing house of V. A. Mikhailov, 2002. 461 p.
19. Solomonik A. Semiotics and linguistics. Moscow, Young guard, 1995. 352 p.
20. Kolshansky G. V. Paralinguistic, Cognitive Science. Moscow, Nauka, 1974. 81 p.
21. Tsvetkov V. Y. Paralinguistically tools in distance education. *Distance and virtual learning*. 2013. No. 10. pp.4 - 11.
22. <http://www.people.su/103186/> (Accessed 12.08.2017)
23. https://en.wikipedia.org/wiki/Triangle_of_reference/ date view (Accessed 12.08.2017).
24. С. К. Ogden and I. A. Richards (1923) *The Meaning of Meaning*.
25. Tsvetkov V. Y. the Natural and artificial information field. *International journal of applied and fundamental research*. 2014. No. 5, part 2. pp. 178 -180.
26. Kudzh S. A. Information field: Monograph. Moscow, MAKS Press, 2017. 97p.

Информация об авторе

Дешко Игорь Петрович

(Россия, Москва)

доцент, к.т.н.

Доцент кафедры инструментального и прикладного
программного обеспечения

Институт информационных технологий

Московский технологический университет (МИРЭА)

E-mail: dip@mirea.ru

Information about the author

Deshko Igor Petrovich

(Russia, Moscow)

Associate Professor, Ph. D.

Associate Professor of instrumental
and applied software

Institute of information technology

Moscow Technical University (MIREA)

E-mail: dip@mirea.ru



Информационные конструкции в дистанционном зондировании

Статья описывает информационные конструкции, применяемые при дистанционных исследованиях. Показано, что развитием концепций обработки информации является информационная конструкция. Статья показывает, что информационная конструкция занимает промежуточное состояние между концептуальной моделью и информационной моделью. Информационная конструкция позволяет проводить обобщение и перенос знаний. Для информационной конструкции характерно наличие информационного соответствия. При описании сложных явлений информационная конструкция является идеализированным описанием. Информационная конструкция позволяет эффективно осуществлять междисциплинарный перенос знаний.

Ключевые слова: дистанционное зондирование, информационное моделирование, информационная конструкция, системный анализ



Information constructions in remote sensing

The article describes information constructions used in remote studies. The article proves that the development of information processing concepts is the information constructions. The article shows that the information constructions occupies an intermediate state between the conceptual model and the information model. Information constructions allows for the generalization and transfer of knowledge. Information design is characterized by the availability of information compliance. Information constructions is an idealized description when describing complex phenomena. Information constructions allows for effective interdisciplinary transfer of knowledge.

Keywords: remote sensing, information modeling, information constructions, system analysis

Введение

Моделирование является одним из основных методов познания. Модели постоянно развиваются и появляются новые виды моделей для решений новых задач и более эффективного описания существующих задач. Моделирование и теория являются одними из основных инструментов формирования научной картины мира [1, 2]. Моделирование широко применяется при дистанционных исследованиях, включая космические исследования [3]. Модель может иметь разную степень детализации и абстракции. Одной из новых форм абстрактной модели является информационная конструкция [4-6]. Информационная конструкция применяется в сочетании с объектной моделью. Информационные конструкции находят применение при когнитивном моделировании [7], в образовании [8], особенно при тестировании [9]. Информационная конструкция используется как универсальный инструмент исследования [10]. Информационные конструкции требуют специальных методов интерпретации [11]. Информационные конструкции создают возможность обобщения эксперимента и переноса результатов исследования с одного объекта на другой. Междисциплинарное значение информационных конструкций состоит в возможности получения знаний, включая пространственные знания и геознания [12, 13]. Информационные конструкции могут быть рассмотрены как разновидность сложных систем, что создает возможность системного моделирования и анализа. Этим информационные конструкции приближают моделирование к системному анализу.

Набор информационных конструкций позволяет осуществлять различные теоретические построения и проводить комплексный анализ реальных пространственных ситуаций в сфере дистанционного зондирования.

Материалы и методы

В качестве материалов использованы существующие описания информационных конструкций. В качестве материалов использованы существующие описания методов дистанционного зондирования. В качестве методов использовались системный анализ и информационное моделирование.

Информационная конструкция как концептуальная модель

Информационная конструкция как концептуальная модель показана на рис.1. Информационная конструкция (ИК) является переходным звеном между концепциями и моделями. Информационная конструкция может соотноситься с моделями данных и моделями объектов. Трансформация ИК в модель осуществляется за счет введения фактических параметров. В программировании аналогом информационной конструкции является объектный модуль, который содержит формальные параметры. При подстановке этого модуля в программы формальные параметры заменяются на фактические параметры и модуль преобразуется в подпрограмму. Таким образом подстановка фактических параметров в информационную конструкцию может преобразовать ИК объекта или ИК данных в модель объекта или модель данных.

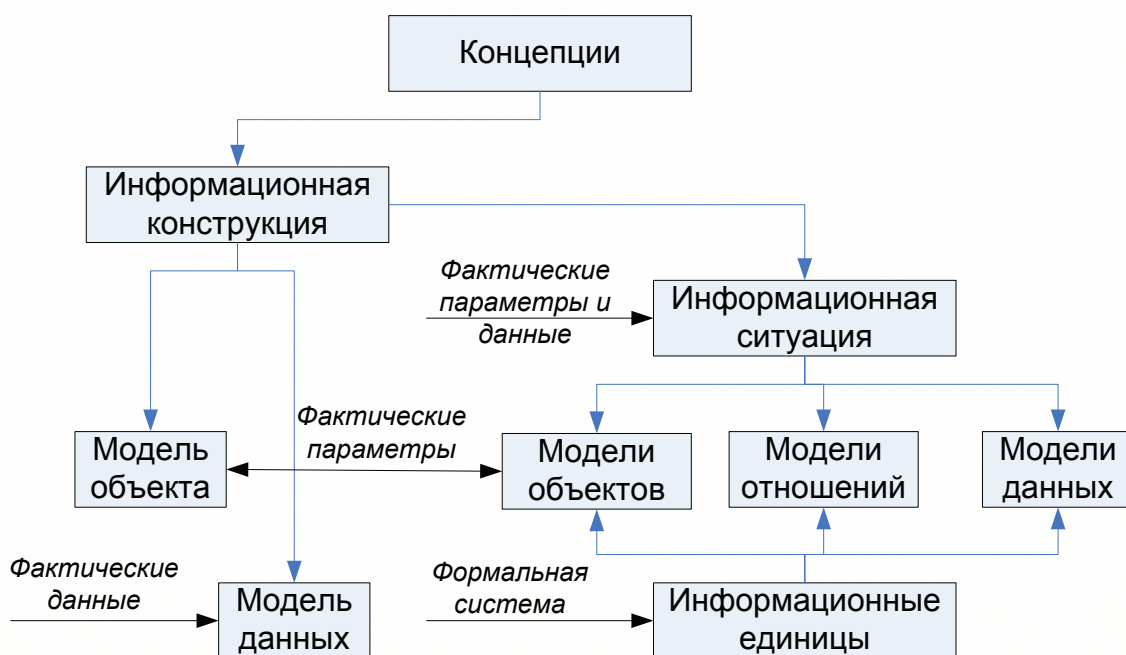


Рис. 1. Информационная конструкция как концептуальная модель

Информационная конструкция может описывать и более сложные комплексы типа информационной ситуации [12, 13]. В этом случае информационная конструкция строится на применении информационных единиц [3, 14]. Применение информационных единиц делает ИК еще более системной. В единой системе информационных единиц описывают модели объектов, модели отношений и модели данных. По модели объекта можно понимать и модель явления. Применение информационных единиц в ИК является желательным, но не обязательным условием.

Информационные конструкции при исследовании космического пространства

Особенность применения ИК при исследовании подвижных объектов космического пространства приведена на рис.2. Процесс исследования включает построение вложенных координатных систем, которые пересекает космический объект. Информационная конструкция в этом случае является идеализированной моделью траектории. Дополнительные измерения позволяют получить уточняющие фактические параметры траектории, которые превращают идеализированную модель в реальную модель.

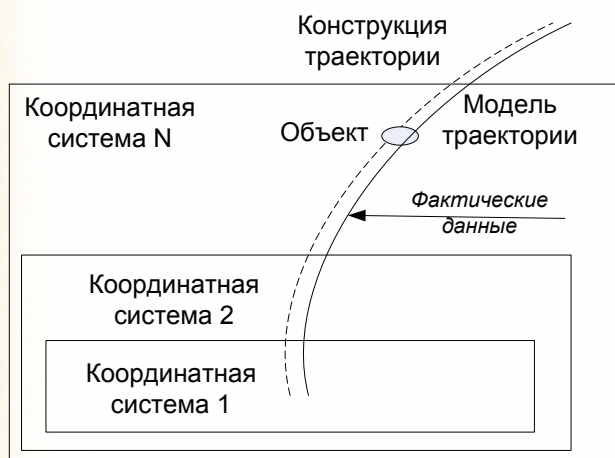


Рис.2. Информационная конструкция при исследовании космических объектов.

Информационная конструкция занимает промежуточное положение между оригиналом (объектом моделирования - O) и моделью (M).

$$O \rightarrow (ИК + ФД) \rightarrow M$$

Особенностью траекторий космических объектов является их не регулярность. Поэтому информационная конструкция в данном случае выполняет роль идеализированного описания.

Требования к информационным конструкциям

Основное требование к информационным конструкциям (IC) – информационное соответствие [16] между конструкцией и информационной моделью (IM) которую она порождает. Информационная модель связана с информационной конструкцией выражением (1).

$$IM (Fac, IU, S, IR) = IC (For, IU, S, IR) + Fac \quad (1).$$

Информационная модель включает фактические параметры (Fac), информационные единицы (UI), структуру (S), информационные отношения (RI). Информационная конструкция отличается от информационной модели типом параметров, при соответствии их размерности и качества. Таким образом, равенство параметров IU, S, IR определяет информационное соответствие между информационной конструкцией и информационной моделью, порождаемой этой конструкцией.

$$IM (Fac, IU, S, IR) \approx IC (For, IU, S, IR). \quad (2)$$

Иногда преобразование ИК в ИМ называют информационным морфизмом [17]. Информационное соответствие имеет место для изоморфных систем. Изоморфность не всегда реализуема, особенно на уровне фактических параметров. Но изоморфность на уровне информационных конструкций вполне достижима. Изоморфность между моделями также не всегда возможна. Иногда требование изоморфизма заменяют более мягким требованием гомоморфизма ИК по отношению к оригиналу или порождаемой модели.

Рассматривая системы объектов, имеющие наборы образов на разных уровнях представления, назовем M моделью объекта O, если между ними есть информационное соответствие. Модель M как отражение объекта O (оригинала) может быть построена либо напрямую, либо через ряд промежуточных этапов. Прямое построение показано в выражениях (3-5).

$$O1 \rightarrow M1 \quad (3)$$

$$O2 \rightarrow M2 \quad (4)$$

$$Om \rightarrow Mm \quad (5)$$

Построение модели через промежуточные этапы показано в выражениях (6-8) можно рассматривать как очередной объект и упрощая ее строить модель более высокого уровня абстракции – информационную конструкцию ИК1 и так далее. В общем случае процесс построения моделей можно записать (1) как.

$$O1 \rightarrow ИК11 \rightarrow ИКi1 \rightarrow ИК1n \rightarrow M1 \quad (6)$$

$$O2 \rightarrow ИК12 \rightarrow ИКi2 \rightarrow ИК2n \rightarrow M2 \quad (7)$$

$$Om \rightarrow ИК1m \rightarrow ИКim \rightarrow ИКmn \rightarrow Mm \quad (8)$$

Выражения (3-5) могут исключать соответствие или прямое сравнение разных моделей. Выражения (6-8) могут допускать информационное соответствие между разными типами информационных конструкций. Например,

$$\begin{aligned} \text{ИК11} &\approx \text{ИК12} \approx \text{ИК1m}; \\ \text{ИКi1} &\approx \text{ИКi2} \approx \text{ИКim}; \\ \text{ИК1n} &\approx \text{ИК2n} \approx \text{ИКmn}; \end{aligned}$$

Таким образом, информационные конструкции создают сопоставимость между разными объектами и моделями, что позволяет переносить результаты моделирования из одного вида в другие.

Построение информационных конструкций

Методология построения ИК основана на их основных свойствах: отражение (\rightarrow), структура (S), информационные единицы (UI), информационные отношения (IR), технологии построения.

Отражение - это свойство требует реализации процессов информационного морфизма. Отражение - общее свойство технологий моделирования, которое состоит в формировании подобия объекта отражения объекту оригиналу. Эта специфическая технология определяет разную степень информационного соответствия между объектами отражения и может осуществляться многократно. Объект отражения может быть оригиналом для другого объекта отражения (6-8) и т.д. Основными компонентами технологии отображения являются:

- 1) способы формального описания;
- 2) способы структурного описания;
- 3) способы семантического описания оригинала и модели;
- 4) способы информационного морфизма;
- 5) способы верификации и валидации объекта отражения;
- 7) наборы методов оценки информационного соответствия между оригиналом и объектом отражения.

Необходимо отметить, что одно и то же содержание может быть выражено в различных формах. Во всяком отражении можно выделить две стороны - отражение содержания и отражение формы или формальных признаков. Для технологии отражения важен также метод извлечения информации. Он состоит в том, что содержание отображения выступает как информация об оригинале. Отражение основано на том, что ИК должна на любом уровне абстракции отображать какие-либо свойства оригинала.

Структурность. Структура - обязательное свойство ИК, определяющее устойчивое единство ее элементов и компонентов. Структура означает наличие компонентов и элементов ИК [18]. Структура сближает ИК со сложной системой.

Если оригинал имеет структуру, то с формальной стороны структурное построение ИК можно рассматривать как преобразование одной структуры в другую. Если оригинал имеет топологическую структуру, то ИК можно рассматривать как топологическую структуру.

Технологии построения

В настоящее время для построения ИК применяют следующие методы: аналогии, формализации, информационного и математического моделирования, редукции. Метод аналогии основан на том, что построение информационной конструкции строится на основе информационного соответствия информационной конструкции и объекта моделирования.

Метод формализации состоит в выборе и применении формальной системы, включая выбор информационного языка и информационных единиц.

Метод информационного моделирования состоит в использовании информационных моделей, информационных отношений и информационного моделирования.

Метод математического моделирования состоит в использовании количественного и качественного анализа на основе математического описания объекта и конструкций.

Метод редукции состоит в упрощении характеристик или описаний оригинала.

Информационная конструкция должна содержать основные свойства:

- целенаправленность – информационная конструкция всегда должна иметь цель;
- конечность – информационная конструкция отображает оригинал в ограниченном числе его свойств и отношений;
- упрощенность – информационная конструкция отображает только основные с точки исследования свойства объекта;
- обозримость – информационная конструкция должна быть удобной для ее обозрения ЛПР;
- устойчивость – информационная конструкция должна иметь устойчивое описание оригинала, даже при отсутствии некоторых фактических параметров;
- системность – информационная конструкция является подобием сложной системы;
- эволюционируемость – информационная конструкция должна иметь возможность развития эволюции.

Информационные единицы в информационных конструкциях

С позиций лингвистики информационные единицы есть единицы языка или элементы содержания. В картографии применяют информационные единицы – условные знаки. В аспекте логики информационные единицы рассматривают как составляющие связанные логические и доказательные цепочки. В информационном поиске информационные единицы выполняют роль поисковых образов [19]. В теории баз дан-

ных информационных единицы рассматривают как единицы запросов.

В настоящее время информационные единицы представляют собой совокупность групп единиц, применяемых в различных информационных технологиях. Информационные единицы разделяют на простые и составные [14].

Выделяют семантические информационные единицы, которые отражают аспект семантической содержательности. Применяют семантические информационные единицы: слово, предложение, фраза. Они содержат качественно разные смыслы. Главный критерий выделения информационных единиц – неделимость по заданному критерию. Этот критерий как и структура сближает информационные конструкции со сложными системами. Применение информационных единиц создает системность информационных конструкций и позволяет применять методы системного анализа.

Информационная конструкция является новым понятием в дистанционных исследованиях позволяющим проводить сопоставительный анализ разных объектов. Информационная конструкция занимает промежуточное состояние между моделью и объектом моделирования. Информационная конструкция может быть рассмотрена как концептуальное описание или концептуальная модель. Информационная конструкция позволяет создавать механизмы извлечения знаний. Характеристикой информационной конструкции является предметность или связь с определенной предметной областью. Характеристикой содержания информационной конструкции является ценность информации. Этот аспект отображения называют прагматическим аспектом информационной конструкции.

ЛИТЕРАТУРА

1. Савиных В.П. Космические исследования как средство формирования картины мира // Перспективы науки и образования. 2015. № 1. С. 56-62.
2. Tsvetkov V.Ya. Worldview Model as the Result of Education // World Applied Sciences Journal. 2014. 31 (2). pp.211-215.
3. Савиных В. П. Информационное обеспечение космических исследований // Перспективы науки и образования. 2014. № 2. С. 9-14.
4. Дешко И.П. Информационное конструирование: Монография. М.: МАКСПресс, 2016. 64 с.
5. I. N. Rozenberg. Information Construction and Information Units in the Management of Transport Systems // European Journal of Technology and Design, 2016, Vol.(12), Is. 2, pp. 54-62, DOI: 10.13187/ejtd.2016.12.54 www.ejournal4.com.
6. Tsvetkov V. Ya. Information Constructions // European Journal of Technology and Design. 2014, Vol (5), № 3. pp.147-152.
7. Александров А.В. Когнитивные информационные конструкции // Образовательные ресурсы и технологии. 2016. № 4 (16). С. 92-98.
8. Ожерельева Т.А. Информационные образовательные конструкции // Дистанционное и виртуальное обучение. 2016. № 5. С. 31-38.
9. Лотоцкий В.Л. Информационные тестирующие конструкции // Перспективы науки и образования. 2016. № 3. С. 32-37.
10. Тесленко П. А. Информационная конструкция и атрибуты ее исследования // Проблемы техники. Научно-производственный журнал—Одесса: ОНМУ. 2008. № 3. С. 22-31.
11. Чехарин Е. Е. Интерпретация информационных конструкций // Перспективы науки и образования. 2014. № 6. С.37-40.
12. Tsvetkov V. Ya. Information Situation and Information Position as a Management Tool // European researcher. Series A. 2012, Vol.(36), № 12-1, p.2166- 2170.
13. Лотоцкий В.Л. Информационная ситуация и информационная конструкция // Славянский форум. 2017. 2(16). С.39-44.
14. Tsvetkov V. Ya. Information Units as the Elements of Complex Models // Nanotechnology Research and Practice. 2014, Vol.(1), № 1, pp. 57-64.
15. V. Barmin, V.P. Kulagin, V.P. Savinykh, V.Ya. Tsvetkov. Near_Earth Space as an Object of Global Monitoring // Solar System Research, 2014, Vol. 48, No. 7, pp. 531–535. DOI: 10.1134/S003809461407003X.
16. Цветков В.Я. Информационное соответствие // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1. С. 454-455.
17. Линецкий Б.Л. Информационный морфизм в менеджменте // Славянский форум. 2012. 1(1). С. 232-236.
18. Ожерельева Т. А. Структурный анализ систем управления // Государственный советник. 2015. № 1. С. 40-44.
19. Tajima, K., Hatano, K., Matsukura, T., Sano, R., & Tanaka, K. (1999, August). Discovery and Retrieval of Logical Information Units in Web.In WOVIS (pp. 13-23).

REFERENCES

1. Savinykh V. P. Space research as a means of creating a picture of the world. *Perspectives of science and education*. 2015. No. 1. pp. 56-62.
2. Tsvetkov V. Ya. The Worldview Model as the Result of Education. *World Applied Sciences Journal*. 2014. 31 (2). pp. 211-215.
3. Savinykh V. P. Information support of space research. *Perspectives of science and education*, 2014. No. 2. pp. 9-14.
4. Deshko I. P. Information design. Moscow, Makspress, 2016. 64 p.
5. Rozenberg I.N. Information Construction and Information Units in the Management of Transport Systems. *European Journal of Technology and Design*, 2016, Vol.(12), Is. 2, pp. 54-62, DOI: 10.13187/ejtd.2016.12.54 www.ejournal4.com.
6. Tsvetkov V. Ya. Information Constructions. *European Journal of Technology and Design*. 2014, Vol (5), № 3. pp.147-152.
7. Aleksandrov A. V. Cognitive information design. *Educational resources and technology*. 2016. №4 (16). p. 92-98.
8. TA ozhereleva educational Information design. *Remote and virtual learning*. 2016. No. 5. pp. 31-38.
9. Lototsky, V. L. testing Information design. *Perspectives of science and education*. 2016. No. 3. pp. 32-37.
10. Teslenko, P. A. Informational design and the attributes of its study. *Problems of technology. Scientific production journal*. Odessa: ONMU. 2008. № 3. pp. 22-31.
11. Caharin E. E. Interpretation of informational structures. *Perspectives of science and education*, 2014. No. 6. pp. 37-40.

12. Tsvetkov V. Ya. Information Situation and Information Position as a Management Tool. *European researcher. Series A*. 2012, Vol. (36), No. 12-1, p.2166 - 2170.
13. Lototsky, V. L., Information situation and information design. *Slavic forum*. 2017. (16). pp. 39-44.
14. Tsvetkov V. Ya. Information Units as the Elements of Complex Models. *Nanotechnology Research and Practice*. 2014, Vol.(1), № 1, p. 57-64.
15. V. Barmin, V. P. Kulagin, V. P. Savinykh, V. Ya. Tsvetkov. Near_Earth Space as an Object of Global Monitoring. *Solar System Research*, 2014, Vol. 48, No. 7, pp. 531-535. DOI: 10.1134/S003809461407003X.
16. Tsvetkov V. Y. Information compliance. *International journal of applied and fundamental research*. 2016. No. 1. pp. 454-455.
17. Linetskiy B. L. A morphism in Information management. *Slavic forum*. 2012. No. 1(1). Pp. 232-236.
18. Ozhereleva T. A. Structural analysis of control systems. *State counsellor*, 2015. No. 1. p. 40-44.
19. Tajima, K., Hatano, K., Matsukura, T., Sano, R., & Tanaka, K. (1999, August). Discovery and Retrieval of Logical Information Units in Web.In WOWS (pp. 13-23).

Информация об авторе

Савиных Виктор Петрович

(Россия, Москва)

Профессор, д.т.н., член-корреспондент РАН,
президент Московского государственного
университета геодезии и картографии
E-mail: president@miigaik.ru

Information about the author

Savinykh Victor Petrovich

(Russia, Moscow)

Professor, D. Sc.,
Corresponding member of RAS President
Moscow State University of Geodesy and Cartography
E-mail: president@miigaik.ru



Д. М. ИГНАТОВ

Интерактивные игровые модели

Настоящая статья является авторской разработкой интерактивных игровых моделей. Указанная в хронологическом порядке, методика построения интерактивных игровых моделей основана на четырех основных компонентах: формирование трех групп детей смешанного состава; критерии оценки; задания для групповой работы. Данные модели любой учитель сможет разработать и представить детям свои интерактивные модели, которые являются мощным средством для развития детского творческого мышления.

Ключевые слова: интеракция, интерактивное обучение, группово-соревновательная организация

Perspectives of Science & Education. 2017. 6 (30)



International Scientific Electronic Journal
ISSN 2307-2334 (Online)

Available: psejournal.wordpress.com/archive17/17-06/

Accepted: 5 November 2017

Published: 1 January 2018

No. 6 (30). pp. 22-25.

D. M. IGNATOV

Interactive game models

This article presents author's interactive game models. Chronologically, the methodology for constructing interactive game models, in the essence of which are laid down four main components: the formation of three groups of children with mixed composition; interaction; criterion appraisal; tasks for group work. By the above mentioned models, each teacher is given the opportunity to develop and present to the children interactive game models, which are a powerful tool for the development of children's creative thinking.

Keywords: Interaction, interactive, interactive learning, group-competition organization

Сегодня особенно актуальной является проблема о состоянии и тенденциях интерактивности образования в новых условиях, как существенного показателя инновационного потенциала и социальной релевантности образовательных учреждений. Проникновение интерактивного критерия в любую форму человеческой деятельности в виде нового подхода при решении проблем вызывает необходимость в развитии адекватной интерактивной культуры.

Усвоение этических норм, ценностей и взаимоотношений в дошкольном возрасте является целесообразным в связи с изменениями способа взаимодействия развивающейся личности с окружающей средой, из-за появления и формирования в этом возрасте коллективной ответственности и выстраивания динамичных стереотипов для взаимодействия с окружающей средой, которые, иногда, остаются на всю

жизнь. Эти процессы ставят перед педагогами вопрос и о сущности эффективного интерактивного образования и воспитания, как: цель, структура, формы, средства. В этом направлении в дошкольной педагогике все чаще стараются найти альтернативные педагогические технологии. Планирование, организация и проведение современного обучения в интерактивной образовательной среде является необходимым выбором, который гарантирует эффективность образовательного процесса. Не отрицая преимуществ традиционного педагогического подхода, при котором учителя полностью отвечают за учебный процесс, для целей устойчивого развития необходимо дать возможность и свободу детям принять часть ответственности на себя, быть активными и взаимодействовать со взрослыми, они должны искать и предлагать свои решения и творить. Таким образом, обучение займет свое равноправное место в организации и проведе-

нии познавательного процесса, в котором оно будет главным действующим лицом.

Раскрытие сущности интерактивной образовательной среды предполагает выяснение ключевых понятий как интеракция, интерактивность, интерактивное обучение. Интеракция это психологический термин, который обозначает вид взаимодействия, или более конкретно – «взаимодействие и взаимовлияние между людьми в процессе их общения» [3]. Понятие интерактивность может рассматриваться как два слова – «интер» (вместе, между) и «активность» (действие, инициативность), и относится к взаимодействию между обучаемым и обучающим, а также между самими учениками. Интерактивное обучение реализуется путем взаимодействия и диалога между сторонами в процессе и между учащимися [1, 3].

Интерактивная образовательная среда, как альтернатива традиционному обучению, требует новой организации пространства, начиная с мебелировки, которой пользуются дети для индивидуальной и групповой работы, до возможностей излагать детское творчество – щитки, тематические листы для отражения позиции и мнения, постеры и обобщения коллективной деятельности [2].

Другая возможность для реализации интерактивного образовательного процесса – это большое разнообразие методов и средств, которые превращают детей из пассивных наблюдателей и потребителей в активных партнеров и творцов собственного знания. Интерактивные методы требуют партнерских взаимоотношений и диалоговой коммуникации между детьми в маленькой группе и между всеми участниками в той деятельности, какую мы предлагаем в интерактивных игровых моделях.

Описанные игровые модели примерных заданий для групповой соревновательной организации работы в детском саду по модели, в сущности которой заложены четыре основных компонента: формирование трех групп детей смешанного состава; интеракция; оценка по критериям; задания для групповой работы.

Формирование групп может проводиться на основе различных принципов. Группы должны быть примерно одинаковые по количеству детей, а количество заданий, которые реализуются путем внедрения в предложенную разработку, в количестве не менее двух в одном занятии по физическому воспитанию, а почему бы и не по другим учебным дисциплинам.

Критерии оценки следующее:

Скорость – какая из групп затратит меньше времени;

Точность – какая из групп более точна и достоверна;

Оригинальность – какая из групп более интересная и нестандартная;

Количество вариантов - какая из групп предложит не одно, а несколько решений данного задания.

Критерии оценки предлагаются в зависимости от характера и специфики конкретного задания, то есть, их количество и комбинации могут быть различными для различных заданий.

Задания для групповой соревновательной работы могут группироваться в трех направлениях:

1. Задания полностью формулируются учителем - все компоненты указываются учителем.

2. Самостоятельная формулировка задания самими учениками - учитель указывает только основные компоненты задания (деловая игра).

3. Задания смешанного характера.

Хронология реализации заданий:

1. Доступным путем учитель вводит детей в игровую ситуацию, мотивированно объясняя, что от детей требуется. Условие задания можно повторить, но используя синонимы.

2. В доступной для детей форме предлагаются критерии оценки, также и время для обсуждения в группах.

3. Начало обсуждения в группах (интеракция). В ходе обсуждения учитель обязательно проходит через все группы, слушает комментарии, дает дополнительное направление, корректирует проектные предложения.

4. Дается ход выполнению задания.

5. Мотивированная оценка выполнения каждой группы по заданным критериям, или мотивированная самооценка детей.

6. Баллы за выполнение: отлично – 6 баллов; очень хорошо – 5 баллов; хорошо – 4 балла.

За каждое следующее задание, присужденные баллы отражаются ведущим группы на специальных стендах, предварительно сделанных в форме стикеров разного цвета. В конце недели можно объявить детям, какая группа представилась лучше всех.

Необходимые снаряды и пособия:

кубики – 15шт., кольца – 15шт., прутики – 9 шт., конусы – 9шт., обручи – 6 шт., веревки – 3 шт.

Условия игры:

на расстоянии 10 м. от линии старта в трех местах кладутся по: два обруча, пять кубиков, пять колец, три прутика, три конуса и одна веревка. В зависимости от цели игры между линией старта и предметами, если игра, например, на выдержку или на взрывную силу ног, можно поставить различные снаряды в различной комбинации. Если цель игры развитие качества быстроты, то никакие снаряды не ставятся.

Учитель показывает предметы и дает детям одну минуту для обсуждения, чтобы решить, какой строительный объект из них они построят. В какой последовательности будут использованы предметы.

Дети строятся в три ряда за линией старта. При сигнале: «Старт», начинает двигаться ребе-

нок из каждой группы, берет по одному предмету и несет его за стартовую линию своей группы. После того, как будут собраны несколько предметов, дети, ждущие своей очереди, начинают строить свой объект, так как игра закончится, как только будет объект построен.

После окончания игры каждой группе предоставляется возможность представить свое творческое решение. Во время беседы дети из других групп могут задавать вопросы и высказывать мнение, но это происходит без поднятия руки. Используется самооценка по предложенным критериям.

Критерии: скорость, точность, оригинальность, количество вариантов.

Светофор не работает

Необходимые снаряды и пособия: три гимнастические лавки или стульчики, поставленные в три ряда, пособия цвета светофора (кольца, кубики, флажки, мультимедия и т.д.), музыкальное сопровождение, подходящее для ходьбы и бега - 2/4, 4/4.

Условия игры: Лавки или стульчики ставятся параллельно в подходящем месте, так, чтобы после игры они оставались в игральном поле, в той же конфигурации, для использования в нужный момент занятия, но с другой целью. Дети стоят около лавок в колоннах. По сигналу светофора - красный свет - дети садятся расставив ноги; желтый свет - встают в готовность для движения; зеленый свет - начинай идти или бежать около снаряда друг за другом, в зависимости от ритма музыкального сопровождения.

Задание группам: за одну минуту дети должны обсудить, какие движения они будут делать под предложенную мелодию; что значат цвета светофора? Обсуждение в группах проходит под музыку, которая будет использована в игре. До начала игры учитель показывает, как будет светить светофор. Выполнение задания может сопровождаться следующими репликами:

Жми на газ, шины свистят!

Нажми на тормоз, шины свистят.

Следи за светофором.

Красный свет тебе говорит: "Остановись! Движение запрещено!"

Желтый свет напоминает, что надо подождать, быть внимательным!

Зеленый свет говорит, что надо двигаться.

Жми на газ...

Пешеходная дорожка приглашает вас идти вперед.

Останавливается стадо автомобилей, даже автобус перед ней останавливается и ржет как конь.

Жми на газ....

Если светофор уснул, а пешеходная дорожка не успела добежать до тротуара, посмотри налево, а потом направо, снова налево, все вам понятно?

Игра начинается музыкальным мотивом для упражнения в ходьбе, если загорится красный свет, это означает, что надо сесть. Желтый свет - стоять около лавки. Быстро зажигается красный свет. Потом снова желтый. Стоять у лавки. Опять красный. Это делается с целью сосредоточения детского внимания на предстоящей двигательной деятельности. После того, как учитель устанавливает необходимую готовность детей, загорается зеленый свет. Зеленый свет дозирует время выполнения различных упражнений по ходьбе и бегу, а красный и желтый свет дают возможность для отдыха. Дозировка - ходьба - 3-4 варианта за около 15 сек.; бег - 4-5 вариантов за 20 сек.

Критерии оценки: точность, оригинальность, варианты. В случае важнее время выполнения, а не количество вариантов. Критерий вариативности последний, по которому оцениваются группы, но он является важным для детского творчества.

Осеннее путешествие

Необходимые снаряды и пособия: три гимнастические лавки, бумажные мячики - 50 шт., синие. ленты и веревки для очертания реки - 2 шт., плотные мячи - 9 шт., кубики - 30 шт., кольца - 15 шт., обручи - 9 шт., три корзины для мусора, конусы - 18 - 21 шт., подходящие музыкальное сопровождение.

Условия игры: за линией старта стоят параллельно три лавки, дети стоят друг за другом в три ряда за лавками. На расстоянии около 3-4 метров перед лавками разбросаны бумажные мячики. Там стоят корзины по одной перед каждой группой. После этого в колонны ставятся конусы на расстоянии 1 метра друг от друга, по 6-7 на группу. В 10-12 метрах после бумажных мячиков нарисована «река», а непосредственно после нее поставлены предметы- по 3 плотных мяча, по 10 кубиков, по 5 колец и по три обруча.

Первая часть игры: игра «Сломанный светофор». Дает возможность детям за одну минуту обсудить и решить какой вид ходьбы и бега могут быть выполнены, двигаясь около лавок под предложенную им музыку. Движение детей может сопровождаться уточнением гида/ учителя/ о маршрутах «автобусов». В конце упражнений по бегу дети возвращаются к бумажным мячкам.

Через интервал «отдых» учитель сообщает детям, что они достигли красивой поляны, которая загрязнена несознательными туристами. Каждая группа получает задание очистить поляну, собирая «мусор» (бумажные мячики), в собственную корзину. Это общее развивающее упражнение с наклонами и приседаниями. После уборки поляны заканчивается первая часть игры. Учитель оценивает по предварительно заданным критериям: точность, оригинальность, скорость.

Вторая часть: «Перейди реку».

На фоне подходящей музыки дети начинают

двигаться подпрыгивающими слаломными движениями, руки на плечах ребенка, который идет впереди, в групповой координации через конусы они доходят до «реки».

Там их ждет большой сюрприз – «добрый волк», раненый и перевязанный (ребенок в костюме или маске волка). Он говорит детям, чтобы его не боялись, так как он добрый и несчастный, у него нет друзей среди волков, потому что он не такой злой как они. Он любит играть, петь и танцевать, но больше всего любит гулять в лесу, хотя не знает ни одного названия деревьев.

Тогда учитель предлагает детям помочь несчастному волку, конструируя по одному листу дерева, используя на выбор предметы, которые находятся на другом берегу реки. Но для этой цели необходимо пересечь реку, построить брод, через который может пройти только один человек, взять предмет и вернуться обратно через него.

Игра заканчивается тогда, когда на противоположном берегу не останется ни одного предмета. Учитель предлагает детям отказаться, если они боятся реки.

Группам дается одна минута, чтобы обсудить, какие виды деревьев можно увидеть в лесу, какой лист какого дерева покажет "волку", как

выглядит лист данного дерева осенью и как им перейти реку. В распоряжении группы все предметы и снаряды в зале. После обсуждения дается старт игре.

Критерии оценки: скорость, точность, оригинальность. В заключении дети показывают «волку» свои конструкции, что-то рассказывают о изображенных листьях и деревьях, которым они принадлежат. «Волк» выбирает самые красивые листья. Сбор баллов, полученных за первую и вторую часть есть оценка представления каждой группы.

Данная игровая модель может лечь в основу проведения целого занятия по физическому воспитанию. Включенные элементы в игру, могут быть использованы в различной комбинации с различной целью.

Обобщение

Использование интерактивных форм, методов и средств помогают преодолению барьеров в общении, стимулируют мышление, генерируют обмен идеями. Каждый участник образовательного процесса проявляется своим вкладом в развитие учебной среды. Интеракция помогает видению толерантности в общении. Она предполагает умение выслушивать, воспринимать, обсуждать другое мнение, видение различного отношения от собственного.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гурова, В. и др. Интерактивността в учебния процес. София, 2006. С. 7.
2. Костова, З. Интерактивни форми за формиране на екологично съзнание и поведение. – В: Училището и музеят за екологично образование. София, НИО, 2002. С.3.
3. Тополска, Е. Интерактивно обучение по български език в детската градина. – Предучилищно възпитание, 2005. №4. С.5.

REFERENCES

1. Gurova On. etc. Interactivity in the learning process. Sofia, 2006. P.7.
2. Kostova, Z. Interactive forms of ecological consciousness and behavior. – In: School and Museum for environmental education. Sofia, NIO, 2002. P.3
3. Topolska Is. Interactive teaching in Bulgarian language in kindergarten. – Pre-school education, 2005. No. 4. P.5

Информация об авторе

Игнатов Дечко Митев

(Болгария, Бургас)

Гл.ассистент, кандидат педагогических наук

Кафедра «Методики и педагогики»,

Университет им.проф. Асена Златарова

E-mail: tiare64@abv.bg

Information about the author

Ignatov Decca Mitev

(Bulgaria, Burgas)

Assistant, PhD in Pedagogical Sciences

The Department of "Methodology and pedagogy"

University. Prof. Asen Zlatarov

E-mail: tiare64@abv.bg



Н. Н. К О Н Д Р А Ш Е В А

Формирование информационных компетенций преподавателя высшей школы

В статье рассмотрены вопросы формирования информационных компетенций преподавателей вузов для активного использования информационно - телекоммуникационных технологий, позволяющих более качественно работать в информационном поле. Цель исследования заключается в том, чтобы определить подходы к формированию устойчивых информационных компетенций преподавателей вузов. Для достижения поставленной цели определили понятие профессиональная компетенция и информационная компетенция. Рассмотрели цели и задачи концепции развития экономики и образования, которые определяют необходимость подготовки кадров для цифровой экономики в РФ. Показали, что за счет умения работать в информационном поле, преподаватель может значительно повысить уровень подготовки студентов.

Предполагается, что повышение уровня профессиональных компетенций преподавателя вуза произойдет за счет сформированных базовых информационных компетенции, которые предложены в статье.

Ключевые слова: профессиональные компетенции преподавателя, информационная компетенция, цифровая экономика, концепция образования, информационно - телекоммуникационные технологии, информационное поле



N. N. K O N D R A S H E V A

Formation of information competencies of the teacher of the high school

The article considers the questions of the formation of information competencies of university teachers for the active using the information and telecommunications technologies, which allow working more efficiently in the information field. The aim of the analysis is to determine the approaches to the formation of sustainable information competencies of university teachers. To achieve this goal, we defined the concept of professional competence and information competence. In the article we considered the goals and objectives of the concept of economic development and education, which determine the needs for training personnel for the digital economy in Russia. The article showed that due to the ability to work in the information field, the teacher can significantly improve the level of student preparation.

It is assumed that the increase of professional competence level of the university teacher will occur owing to the formed basic information competences, which are proposed in the article

Keywords: professional competence of the teacher, information competence, digital economy, the concept of education, information and telecommunication technologies, information field

Современная концепция развития промышленности «Индустрия 4.0» или «новая промышленность» тесно связана с формированием, так называемой электронной или цифровой экономики. В Послании Президента РФ Федеральному Собранию от 1 декабря 2016 г. отмечено, что «...необходимо запустить масштабную системную программу развития экономики нового технологического поколения, так называемой цифровой экономики».[7] Программа цифровой экономики на 2016-2020 годы предполагает выполнение поставленных задач и достижение целей по восьми ключевым направлениям развития, в том числе образование и кадры для цифровой экономики. Программа направлена на создание условий для развития общества знаний в Российской Федерации, повышения степени информированности и цифровой грамотности.

Перед цифровой экономикой РФ стоит сложная задача - перейти на новый уровень экономики, где в большинстве секторов развития, в том числе образовательной сфере, будут активно использоваться информационно - телекоммуникационные технологии, позволяющие активно работать в информационном поле для более эффективного обучения и развития студентов.

«Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы» исходит из требований концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Главной целью предлагаемой программы является возможность для наиболее эффективного развития образования в РФ, которое должно быть направлено на «формирование конкурентоспособного человеческого потенциала», способного реализовать себя не только в пределах РФ, но и в мировом масштабе. Особое значение придается развитию компетентностей педагогов и руководителей, позволяющие осваивать новые программы и методики работы с детьми разного уровня обучения. [5]

Уровень профессиональной компетентности преподавателя ВУЗа определяет качество подготовки будущих специалистов, и является одним из условий обеспечения конкурентоспособности высшего учебного заведения.

Реальные изменения в процессе подготовки специалистов высшей квалификации в свете современных требований, возможно только при условии развития профессиональной компетентности самого педагога высшей школы, осознающего меру своей ответственности перед студентами, собой и обществом. [4]

Понятие «профессиональная компетентность» преподавателя, его наполненность, содержание и структура, в настоящее время является предметом обсуждения и дискуссий. Кроме того, не разработаны критерии определения сформированности профессиональной компе-

тентности преподавателя.[2] Так Ф. Н. Гоноболин, Э. Ф. Зеер, Е. П. Белозерцев рассматривают личностные качества педагога как основу формирования профессионально значимых компетенций. Факторы развития педагогической компетентности обозначили И. Ф. Демидов, М. И. Лукьянова, а пути повышения профессиональной компетентности рассмотрели Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, В. А. Слостенин.

Авторы работы [3] предложили профессиональные компетенции, особое внимание уделив педагогической культуре, в которую входят: гуманистическая позиция по отношению к студенту; психолого-педагогическая компетентность и развитое педагогическое мышление; владение содержанием преподаваемого предмета; владение традиционными и новыми педагогическими технологиями; опытом творческой деятельности; умение обосновать собственную педагогическую деятельность как систему, включающую дидактическую, воспитательную и методическую компоненты.

Известно, что компетенция – это интегральная характеристика, включающая знания, умения и навыки (ЗУНы), которые необходимы специалисту в той или иной области, для профессионального выполнения его функциональных обязанностей.

Автор работы [6] выделяет профессиональную компетентность преподавателя как педагога, которая выражается в компетентностном подходе в области развития творческих способностей обучающихся и профессиональную компетентность преподавателя как личности, которая определяется не только наличием у него общечеловеческих ценностей, но и умением формировать эти ценности у обучающихся.

Учитывая специфику педагогической деятельности преподавателя ВУЗа, т.е. сочетание педагогической деятельности с научно-исследовательской работой, в качестве компонентов профессиональной компетентности преподавателя вуза автор работы [1] предлагает:

- знания и умения в области преподаваемой дисциплины;
- психолого-педагогическую компетентность;
- коммуникативную компетентность;
- управленческую (организационную) компетентность;
- креативную компетентность.

Для повышения уровня профессиональной компетентности преподавателя вуза, в условиях перехода к концепции «цифровая экономика», следует изначально формировать базовые информационные компетенции, такие как:

- умение работать с текстовыми редакторами, электронными таблицами, электронной почтой и браузерами;
- умение вести документацию на электронных носителях;

- ведение регулярной познавательной деятельности в профессиональной сфере;
- готовность к дистанционному обучению по переподготовке и повышению квалификации;
- использование компьютерных и мультимедийных технологий в обучающих процессах подготовки специалистов.

Сформированная информационная компетенция позволяет преподавателю самостоятельно осуществлять поиск информации для повышения уровня знаний, проводить анализ, отбирать необходимую, преобразовывать, сохранять и распространять ее в информационном поле.

Выводы

Использование в учебном процессе информационно-телекоммуникационные технологии позволяет реализовывать инновационные образовательные технологии на базе новых компетенций преподавателя, к которым можно отнести информационные и цифровые компетенции. Под цифровыми компетенциями следует понимать навыки и умения преподавателя уверенно, эффективно, безопасно выбирать и применять информационно-телекоммуникационные технологии в решении профессиональных задач.

ЛИТЕРАТУРА

1. Блягоз Н.Ш. Профессиональная компетентность преподавателя вуза: основные компоненты. Сетевое научное электронное издание// Научно-информационный журнал НИИ КП АГУ «Наука: комплексные проблемы». 2014. № 4.
2. Егорова Ю. А. Проблема профессиональной компетентности преподавателя вуза // Молодой ученый. – 2009. – №2. – С. 277-280. — URL <https://moluch.ru/archive/2/90/> (дата обращения: 10.12.2017).
3. Ефимова О.С., Нестерова А.В. Профессиональные компетенции преподавателя вуза. //Педагогика и психология образования, 2013. № 5
4. Компетентностный подход в МГИМО : [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://inno.mgimo.ru/> (дата обращения: 10.12.2017).
5. Концепция развития образования на 2016-2020 годы. Утверждена распоряжением Правительства РФ 29 декабря 2014 года (№ 2765-р).
6. Меркулова У.В. Компетенции и компетентности современного преподавателя школы, колледжа, ВУЗа. Социальная сеть работников образования «Наша сеть» [Электронный ресурс]. Режим доступа: nsportal.ru. Опубликовано 11.11.2013 (дата обращения: 10.12.2017).
7. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 01.12.2016 "Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию" [Электронный ресурс] Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207978/ (дата обращения: 10.12.2017).

REFERENCES

1. Blyagoz N.Sh. Professional competence of the university teacher: the main components. Network scientific electronic publication. *Scientific and information journal of the Scientific Research Institute of the KS of the ASU "Science: complex problems"* 2014. No. 4. (Accessed at December 10, 2017).
2. Yegorova Yu. A. The problem of professional competence of the university teacher. *Young scientist*. 2009. No. 2. pp. 277-280. URL <https://moluch.ru/archive/2/90/> (Accessed at December 10, 2017).
3. Efimova OS, Nesterova AV Professional competencies of the university teacher. *Pedagogy and psychology of education*, 2013. No. 5.
4. Competent approach in MGIMO: [Electronic resource]. URL: <http://inno.mgimo.ru/> (Accessed at December 10, 2017).
5. Concept of the development of education for 2016-2020. Approved by the decree of the Government of the Russian Federation on December 29, 2014 (No. 2765-r).
6. Merkulova U.V. Competencies and competencies of the modern teacher of the school, college, university. Social network of educators "Our network" [Electronic resource]. Access mode: nsportal.ru. Published on 11.11.2013. (Accessed at December 10, 2017).
7. Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly of December 1, 2016 "Message of the President of the Russian Federation to the Federal Assembly" [Electronic resource] Access mode: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_207978/ (Accessed at December 10, 2017).

Информация об авторе

Кондрашева Наталья Николаевна
(Россия, Москва)

Доцент, кандидат технических наук, доцент
Московский авиационный институт
(Национальный исследовательский университет)
E-mail: kondrasheva.nn@mail.ru

Information about the author

Kondrasheva Natalya Nikolaevna
Russian Federation, Moscow

Associate professor, Candidate of Technical Sciences,
Associate professor
Moscow Aviation Institute (National Research University)
E-mail: kondrasheva.nn@mail.ru



Исследование карьерной траектории студентов при их включении в социально-трудовые отношения

Авторами статьи проводится анализ понятия «карьерная траектория». Данное понятие определяется как движение по направлению к успеху, выгоде, почету в своей профессиональной деятельности. Определяется, что формирование карьерных траекторий происходит в процессе обучения студентов в высшей школе, в процессе прохождения производственных практик и т.д. В этот период осуществляется активизация целей, планов и определяется успешность карьерно-профессионального развития в целом. Авторами статьи в ходе социологического исследования студентов заочной формы обучения выявлены предпочтения молодых сотрудников при их включении в социально-трудовую деятельность и успешности дальнейшего карьерного продвижения. Для этого определены блоки вопросов, касающиеся карьерного развития в различных сферах деятельности: образования, медицины, сервиса и производства. В качестве методик использовались различные тесты и опросники, содержащие вопросы о перспективах роста, условиях построения карьеры и т.д. Получены результаты, характеризующие необходимость изменений условий по карьерным продвижениям во всех сферах деятельности. Определены перспективные ориентации по удовлетворенности работой, коллективом, профессиональной сферой.

Ключевые слова: карьерная траектория, студент, профессия, социально-трудовые отношения, исследования, респонденты



Investigation of the career trajectory of students-managers in their inclusion in social-labor relations

The authors of the article analyzes the concept of "career trajectory". This concept is defined as the movement towards success, benefits, respect in their professional activities. Determined that the formation of career trajectories is in the process of teaching students in high school, during the passage of industrial practices, etc. during this period is the intensification goals, plans and determines the success of career and professional development in General. The authors of the article in the course of sociological research of students of the correspondence form of training revealed preferences of young employees at their inclusion in social and labor activities and the success of further career advancement. For this defined clusters of issues relating to career development in various fields: education, medicine, service and production. As methods were used in various tests and questionnaires, containing questions about the prospects of growth, career building, etc. The obtained results characterize the need for changes in the conditions for career progress in all spheres of activities. Identify long-term orientation on job satisfaction, team, professional sphere.

Keywords: pedagogical support, personality, independence, vocational training, research, innovation, developments

В нестабильной рыночной среде молодые сотрудники являются главным участниками социально-трудовых отношений и инициаторами продвижений по карьерной лестнице. Но, к сожалению, организация не всегда способна удовлетворить потребности такого контингента сотрудников в плане построения карьерных траекторий и создания для этого необходимых условий.

Понятие «карьерные траектории» представляются исследователям как структурный элемент профессиональной карьеры личности в целом, как соотношение ценностных ориентаций в карьере с психологическими особенностями личности (самоактуализация и рефлексия), которые являются фактором развития карьеры, как протяженное во времени движение, характеризующееся сменой деятельности и носящей достиженческий характер, реализация молодежи своих образовательно-социальных ресурсов ... на первых этапах карьеры [2,3,5,6]. К карьерным траекториям исследователи относят работу по найму (бюджетные или коммерческие структуры) и самозанятость (предпринимательство и фриланс), где основными показателями являются удовлетворенность работой, счастье, доход. Таким образом мнения современных ученых совпадают в том, что карьерные траектории - это движение по направлению к успеху, выгоде, почету в своей профессиональной деятельности.

Карьерные траектории, ориентированные на полученную профессию формируются в процессе обучения в высшей школе, в процессе

прохождения производственных практик и т.д. Здесь происходит активизация целей, планов и определяется успешность карьерно-профессионального развития в целом.

В соответствии с этим, авторам статьи необходимо было выяснить, каковы предпочтения молодых сотрудников при их включении в социально-трудовую деятельность и успешности дальнейшего карьерного продвижения. Данное предположение проверялось в ходе социологического исследования, проведенного в ноябре 2017 года в Нижегородском государственном педагогическом университете им.К.Минина, на кафедре инновационных технологий менеджмента. Выборка составляла 52 человека – студентов заочной формы обучения, являющихся молодыми сотрудниками организаций города Нижнего Новгорода различных сфер деятельности: образования, медицины, сервиса и производства. Среди которых: 62,4% – женщины, 37,6% – мужчины; 38,5% – от 20 до 25 лет, 34,2% – от 26 до 29 лет, 27,3% – 30 и более лет; 40,3% – со стажем работы менее 1 года, 28,7 – со стажем от 1 года до 3 лет, 31% – более 3 лет.

Для изучения в исследовании были определены блоки вопросов, касающиеся карьерного развития в своей профессиональной области. В качестве методик использовались различные тесты и опросники, в конечном итоге были получены результаты, рассмотрим их более детально.

На вопрос «Есть ли у Вас индивидуальный план достижения карьерных успехов?» респонденты отметили следующее (см. рис. 1).

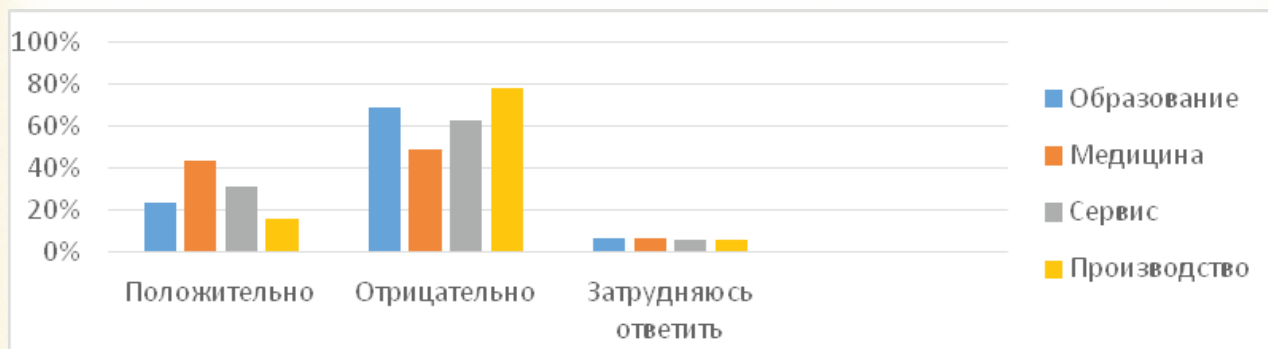


Рис. 1. Распределение ответов по наличию индивидуального плана достижения карьерных успехов

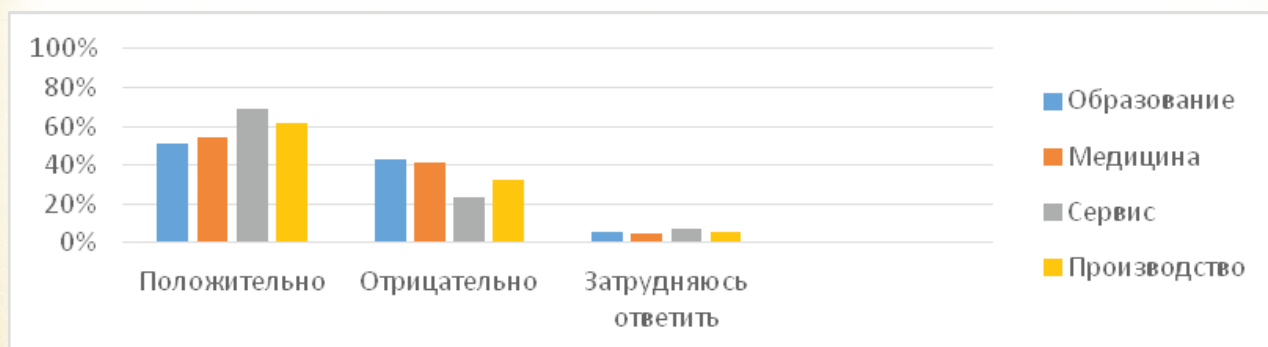


Рис. 2. Распределение ответов о перспективах должностного продвижения (роста) в компании



Рис. 3. Распределение ответов по степени заинтересованности в сфере деятельности для построения карьерных траекторий

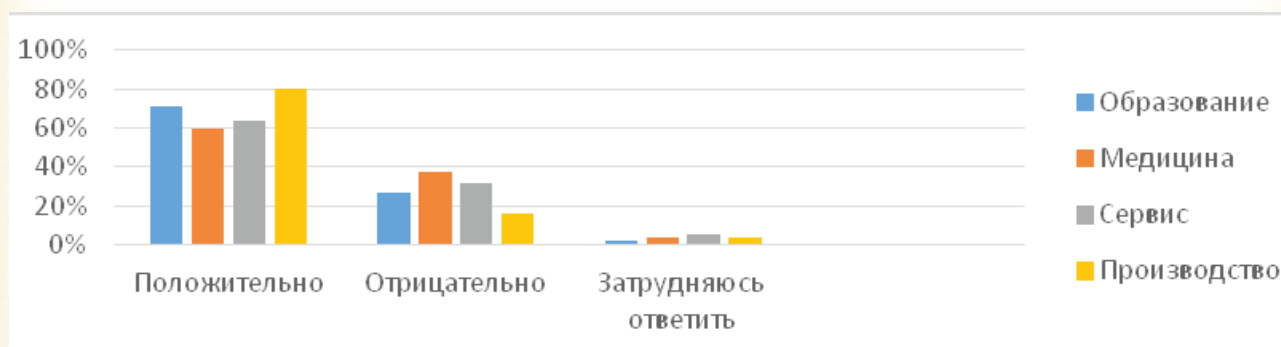


Рис. 4. Распределение ответов по изменению сферы деятельности для построения карьерных траекторий

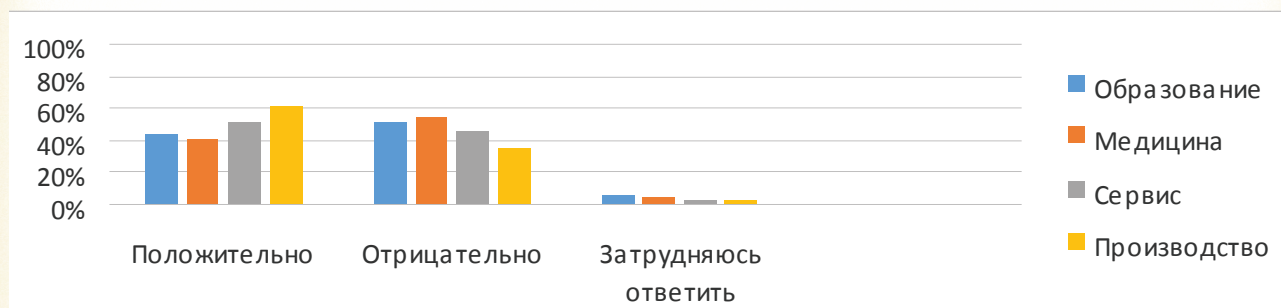


Рис. 5. Распределение ответов по степени удовлетворенности условиями для построения карьерных траекторий

Анализ ответов на вопрос: «Ваше мнение о перспективах должностного продвижения (роста) в компании?» показал следующие результаты (см. рис. 2).

С целью заинтересованности сферой деятельности при построения карьеры на вопрос: «Какие сферы, на ваш взгляд, наиболее интересны с точки зрения карьерного развития?» респонденты отметили следующее (см. рис. 3).

На вопрос: «Планируете ли менять сферу деятельности в ближайшей перспективе для построения карьеры?» получены ответы (см. рис. 4).

На вопрос: «Созданы ли руководством органи-

зации все необходимые условия для построения карьерных траекторий?» отмечено (см. рис. 5).

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о необходимости оптимизации аспектов, связанных с построением карьерных траекторий практически во всех сферах деятельности. Поспособствует этому процессу ориентация на свои собственные силы, в том числе знания, умения, навыки, способности; принятие результата своей деятельности как степени удовлетворенности работой, коллективом, профессиональной сферой.

ЛИТЕРАТУРА

1. Давыдов В.В., Яшкова Е.В. Диагностика системы обучения и развития персонала в торговой организации В сборнике: Институциональные и инфраструктурные аспекты развития различных экономических систем сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2017. С.26-28.
2. Лагутина М.С. Особенности карьерных ориентаций студентов// Современные научные исследования и инновации. 2014. № 6. Ч. 3 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/06/35800> (дата обращения: 29.11.2017).
3. Попова И.П. Карьерные траектории выпускников-юристов в рамках и вне профессии // XVI Апрельская международная научная конференция по проблемам развития экономики и общества [Текст]: в 4 кн. / отв. ред. Е.Г.Ясин; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2016. Кн. 4. — С. 286-293.
4. Синева Н.Л., Томайлы Д.А. Развитие системы инновационно-креативного менеджмента организации // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2015. № 3 (43). С. 126-129.
5. Терехова Т.А. Проявление карьерных ориентаций у студентов-психологов//Гуманитарный вектор. 2011. №1 (25). С.120-126.
6. Чередниченко Г.А. Образовательные и профессиональные траектории российской молодежи (на материалах социологических исследований). - М.: ЦСП и М, 2014. – 560 с.
7. Яшкова Е.В. Управление развитием деловой карьеры менеджера В сборнике: Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина. 2015. С. 322-325.
8. Яшкова Е.В., Бегаева Л.Г. Оптимизация деловой оценки кадрового потенциала как необходимое условие развития организации// Интернет-журнал Науковедение. 2016. Т. 8. № 2 (33). С. 92.
9. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Профессиональная подготовка менеджера по управлению человеческими ресурсами: аксиологический аспект// Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 502-508.
10. Яшкова Е.В., Сырбу К. Формирование компетенций в процессе подготовки магистров с использованием информационных технологий// Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 508-515.
11. Яшкова Е.В., Царева И.А. Селф-менеджмент как метод управления личной карьерой менеджера// Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 5 (30). С.113.

REFERENCES

1. Davydov VV, Yashkova EV Diagnosis of the system of training and development of personnel in the trade organization In the collection: Institutional and infrastructure aspects of the development of various economic systems, a collection of articles on the results of the International Scientific and Practical Conference. 2017. P.26-28. (in Russian).
2. Lagutina M.S. Features of career orientations of students // Modern scientific researches and innovations. 2014. № 6. Part 3 [Electronic resource]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2014/06/35800> (reference date: November 29, 2017).
3. Popova I.P. Career trajectories of graduates-lawyers within and outside the profession // XVI April International Scientific Conference on the Problems of Development of Economics and Society [Text]: in 4 books. / отв. Ed. EGGasin; Nat. Issled. University Higher School of Economics. - Moscow: Izd. house of the Higher School of Economics, 2016. Book. 4. - P. 286-293. (in Russian).
4. Sineva NL, Tomayly DA Development of the system of innovative and creative management of the organization // Modern science-intensive technologies. Regional annex. 2015. № 3 (43). Pp. 126-129. (in Russian).
5. Terekhova T.A. Manifestation of career orientations among students-psychologists // Humanitarian vector. 2011. № 1 (25). P.120-126. (in Russian).
6. Cherednichenko G.A. Educational and professional trajectories of Russian youth (based on sociological research). - М.: ЦСП и М, 2014. - 560 с. (in Russian).
7. Yashkova E.V. Managing the development of the manager's business career In the collection: Social and technical services: problems and ways of development, a collection of articles on the materials of the II All-Russian Scientific and Practical Conference. Nizhny Novgorod State Pedagogical University. K. Minin. 2015. P. 322-325. (in Russian).
8. Yashkova EV, Begayeva LG Optimization of business evaluation of human resources as a necessary condition for the development of the organization // Internet Journal of Science. 2016. Vol. 8. No. 2 (33). P. 92. (in Russian).
9. Yashkova EV, Sineva NL Professional training of the manager of human resources management: axiological aspect // Problems of modern pedagogical education. 2016. No. 52-7. Pp. 502-508. (in Russian).
10. Yashkova EV, Syrbu K. Formation of competences in the process of preparation of masters using information technologies // Problems of modern pedagogical education. 2016. No. 52-7. Pp. 508-515. (in Russian).
11. Yashkova EV, Tsareva I.A. Self-management as a method of managing a personal career manager // Internet Journal of Science. 2015. Vol. 7. No. 5 (30). C.113. (in Russian).

Информация об авторах**Синева Надежда Леонидовна**

(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры инновационных технологий менеджмента,
Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина

E-mail: sineva-nl@rambler.ru**Яшкова Елена Вячеславовна**

(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры инновационных технологий менеджмента,
Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина

E-mail: Elenay2@yandex.ru**Information about the authors****Sineva Nadezhda Leonidovna**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Innovative
Management Technologies
Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)

E-mail: sineva-nl@rambler.ru**Yashkova Elena Vyacheslavovna**

(Russia, Nizhny Novgorod),

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Innovative
Management Technologies,
Nizhny Novgorod
State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: Elenay2@yandex.ru

Плесовских Галина Артуровна
(Россия, г. Нижний Новгород)
Студент. Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: galya777galya@gmail.com

Шипулло Максим Станиславович
(Россия, г. Нижний Новгород)
Студент. Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: argon2602@mail.ru

Plesovskih Galina Arturovna
(Russia, Nizhny Novgorod)
Student
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: galya777galya@gmail.com

Shipullo Maxim Stanislavovich
(Russia, Nizhny Novgorod)
Student
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: argon2602@mail.ru



Е. С. КАПИНОВА

Развитие речевой компетенции студентов, изучающих болгарский язык как иностранный (на основе болгарской мультипликации)

В настоящей работе автор предлагает методику использования мультипликационного фильма в обучении иностранному языку. Методической целью является развитие речевой иноязычной деятельности через невербальные средства общения.

Ключевые слова: мультипликационный, фильм, обучение, иностранный язык



E. S. KAPINOVA

Development of speaking skills in students studying Bulgarian as a foreign language (aided by watching animated movies in Bulgarian)

In this work, the author offers a set of methods for using the animation films as an aid in foreign language learning. The methodical goal is to develop foreign language speaking skills by way of non-verbal means of communication.

Keywords: animated, film, learning, foreign language

Мультипликационный фильм, в рамках кинодидактики, как один из методов обучения родному болгарскому языку, активно используется ведущими методистами в университете им. проф. Асена Златарова в городе Бургасе. С помощью болгарской анимации «перед студентами раскрывается синкретичный характер анимационного фильма, который содержит в себе элементы разных видов искусства: музыки, литературы, живописи и/или графики, кино» [1, с. 41], что помогает учащимся многогранно и полноценно воспринимать родной язык.

Мультипликационные фильмы также используются в обучении болгарскому языку как иностранному. Они базируются на методическом принципе наглядности и способствуют восприятию и переработке информации. Данный принцип лежит в основе целого направления в методике преподавания иностранных языков и является базой для создания и разработки аудиолингвального и аудиовизуального методов преподавания.

В системе обучения болгарскому языку иностранных студентов мультипликационные

фильмы являются активным методом. Они располагают необходимым социокультурным материалом и паралингвистическими средствами языка, которые выражаются во внешних проявлениях чувств и эмоций анимационных героев: мимике, жестах, позе, визуально. Наиболее популярными являются «немые» фильмы из цикла «Три дурака» художника Доне Донева, где ярко представлены реалии общения, реализованные коммуникативными движениями, которые заменяют языковые средства. Эти невербальные компоненты несут в себе большую информацию, имеют национальную окраску и дают, с большой долей иронии, информацию о характере болгарина и его поведении. Поэтому данные фильмы активно присутствуют в методике обучения не только болгарскому как иностранному, но и другим иностранным языкам.

Занятие на основе мультипликационного фильма является предпосылкой к творческой речевой деятельности студентов на соответствующем иностранном языке. Это определяется методической целью и задачами обучения,

которые способствуют развитию невербальной, и речевой компетенций. А параллельно им, у студентов развиваются коммуникативная и социокультурная компетенции.

Представленная в данной статье разработка, основывается на методической цели: развитие речевой компетенции студентов, изучающих болгарский язык как иностранный, через невербальные средства общения. В данном случае невербальные средства общения являются источником информации о поведении, желании и внутренней невысказанной речи героев мультфильма.

Структура занятия включает:

1. Знакомство с целью и задачами.
2. Информация о художнике-мультипликаторе Доне Донева и его фильме «Три дурака в ресторане».
3. Введение нового лексико-грамматического материала.
4. Выполнение заданий, разработанных преподавателем.
5. Озвучка фильма, сначала готовыми репликами героев, затем - самостоятельно придуманными фразами.
6. Подведение итогов занятия.
7. Дискуссия.

Ниже приводится ход практической части занятия.

Задание 1

Внимательно просмотрите мультипликационный фильм «Три дурака в ресторане» болгарского художника Доне Донева.

Распределите роли героев: гостя, официанта, музыканта.

Задание 2

Ознакомьтесь с предложенными репликами героев мультипликационного фильма.

Озвучите данный фильм, используя готовые реплики героев!

(текст приводится на болгарском языке)

Гост: О! Какъв хубав ресторан! Всичките маси са свободни. Къде да седна? Стържи ми коремът, толкова съм гладен.

Сервитьор: Здравейте! Добре дошли в нашия ресторан!!! Ох, паднах, толкова бързах да Ви обслужа! Какво обичате?

Гост: Тази маса свободна ли е? Малко странна ми се вижда.

Сервитьор: Всички маси са свободни. Заповядайте, господине.

Гост: Стабилна ли е? Нещо не ми внушава доверие. А столът? Удобен ли е?

Сервитьор: Какъв Ви е проблем, господине? Дошли сте в ресторан, питайте за менюто!

Гост: Няма проблем

Сервитьор: А така удобно ли Ви е??? Ето Ви столът! Ето Ви масата!!!

Гост: Ще ми донесете ли менюто? Дали е вкусно?

Сервитьор: Разбира се! Най-вкусното меню на света! Опитайте и ще разберете.

Гост: Я да видим. Да, хубаво е! ММММ! Вкусно е! А супички предлагате ли?

Сервитьор: Всякакви. Но първо от менюто опитайте.

Гост: Тази маса ме дразни. Не е стабилна... Ох! Я да видя, какво има под нея? Кръченцето ми захапа. Не ми харесва тази маса. Трябва нещо да направя, да я хвърля!

Сервитьор: Вашето меню, господине! Да Ви е сладко! Яжте с апетит! Ето така! Супата е екстра!

Гост: Не съм Ви казал, каква супа искам.

Сервитьор: Няма значение. Каквато супа да поръчате, от една тенджерата наливаме.

Гост: Дали е вкусна?

Сервитьор: Сега ще опитам. МММММ! Много!

Гост: Стига сте ял! Оставете и за мен, нали аз плащам!

Сервитьор: Забравих да Ви сложа салфетката. Да Ви е сладко!

Музикант: Приятен апетит! С музиката ще Ви бъде по-вкусно!

Гост: Каква е тази музика? Кой Ви каза да свири по време на яденето? Сервитьорът!!!

Сервитьор: Тук съм, господине! Още нещо желаете ли?

Гост: Махнете този музикант, не искам да ми свири, когато се храня!

Музикант: Няма да спра, плащат ми за свиренето!

Гост: Ако не решите проблема, няма да платя обяда!

Сервитьор: Един момен! Ето така ще Ви бъде добре, господине!

Гост: Да, най-после. Благодаря Ви! Поне мога да се храня спокойно.

Сервитьор: Ох! Пази, Боже, от такива гости!!!!!

Задание 3

Придумайте собствени реплики героям. Озвучите фильм на основе вашего варианта.

Задание 4

Ответьте на вопросы:

1. Почему фильм называется «Три дурака в ресторане»?

2. Какие новые слова Вы узнали?

3. Вы встречали подобных официантов и такое обслуживание в ресторане?

Использование мультипликационного фильма в обучении иностранному языку способствует развитию интереса к изучаемому предмету, активизирует и развивает иноязычную речемыслительную деятельность студентов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Терзиева М.Т. Анимационное кино и литературное обучение студентов // Перспективы науки и образования. 2017. № 3. С. 40-42.
2. Терзиева М.Т. «Бунт рабов» в истории болгарского кинематографа // Перспективы науки и образования. 2017. №1. С. 60-62.

REFERENCES

1. Terzieva M. T. Animated film and literary training of students. Perspectives of science and education. 2017. No. 3. pp. 40-42.
2. Terzieva M. T. "Revolt of slaves" in the history of the Bulgarian cinema. Perspectives of science and education. 2017. No. 1. pp. 60-62.

Информация об авторе

Елизавета Самойловна Капинова

(Бургас, Болгария)

Доктор педагогических наук, доцент
университет им. Проф. д-ра Асена Златарова,
Департамент по языковому обучению
E-mail: lizabella@mail.ru

Information about the author

Elizaveta Samoilovna Kapinova

(Burgas, Bulgaria)

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor
University. Prof. Dr. Asen Zlatarov
The Department for language training
E-mail: lizabella@mail.ru



Профессиональные умения и способности современного менеджера

В статье авторами раскрыты теоретические подходы по изучению умений и способностей современного менеджера. Определяется понятие «менеджер» как руководитель, профессионально осуществляющий функции управления организацией. Авторы статьи отмечают возрастание требований со стороны общества к профессии менеджер, его образовательному уровню, профессиональной подготовке, общей культуре, творчеству и инновациям. Используется комплексный подход, который обеспечивает возможность инновационного взгляда на развитие умений и способностей современного менеджера. Ведущими качествами менеджера определяются: профессиональная самостоятельность, человековедческая компетентность, коммуникационные качества, организаторские способности. В процессе профессиональной подготовки отмечается ориентация на саморазвитие и самообразование как ценности современного высшего образования. Исходя из положения менеджера в бизнес-среде, содержание его деятельности, авторами выявлено, что в данных условиях ведущим качеством менеджера является способность к инновациям и творчеству. Определяется роль образовательного учреждения в создании педагогических условий образовательной деятельности по эффективной подготовке выпускника-менеджера и развитию его инновационных умений и способностей.

Ключевые слова: умения, способности, менеджер, профессионализм, качества, профессиональная подготовка, инновация, эффективность



Professional skills and abilities of the modern manager

In the article the authors reveal theoretical approaches to study the abilities is determined of a modern manager. The concept of "manager" is defined as a leader who professionally performs the functions of managing an organization. The authors of the article note the increasing demands on the part of society towards the profession manager, his educational level, professional training, general culture, creativity and innovation. An integrated approach is used that provides an opportunity for an innovative view of the development of the skills and abilities of a modern manager. Leading qualities of the manager are determined: professional independence, human competence, communication qualities, organizational skills. In the process of professional training, noted an orientation toward self-development and self-education is noted as the value of modern higher education. Based on the position of manager in a business environment, maintenance of its activity, the authors found that in these conditions the leading as a manager is the ability to innovation and creativity. Is determined the role of the educational institution in creating the pedagogical conditions of educational activity for the effective preparation of the graduate manager and the development of his innovative skills and abilities.

Keywords: abilities, capabilities, manager, professionalism, quality, vocational training, innovation, efficiency

В рыночной среде инновационного общественного развития создается потребность в компетентных выпускниках-менеджерах с высоким уровнем профессиональной подготовки. Такой выпускник должен свободно владеть своей профессией, быть социально мобильным, лично и профессионально подготовленным, активным и творческим, инициативным и самостоятельным, умеющим взаимодействовать с другими людьми [12].

Вся деятельность такого профессионала определяется жизненными ориентирами, установками и мотивами, ценностными ориентациями, качествами личности, профессиональной подготовкой [7,11]. Поэтому главной ценностью современного образования, особенно высшего становится формирование и развитие у обучающегося способностей «заглянуть за горизонт» изучаемого, усиления креативности и творческого подхода, ориентации на саморазвитие и самообразование в течение всей жизни [10]. В соответствии с этим, происходящее коренное изменение образовательной парадигмы в образовательных учреждениях призвано не только «вооружить» профессиональными знаниями, но и сформировать ряд профессионально значимых и необходимых умений, навыков, характеризующих социальный образ выпускника-менеджера [3]. Такая совокупность качественных характеристик должна быть адаптирована для работы в бизнес-среде, характеризующейся постоянными изменениями, быстрой глобализацией и сложностью взаимных связей между различными частями, процессами и субъектами бизнеса. Менеджер – это руководитель (должностное лицо), профессионально осуществляющий функции управления организацией применительно к рыночной модели общественно-экономических отношений.

Сегодня меняются и усиливаются требования к работе менеджера, появляются современные группы факторов и качеств, которые становятся более востребованными для его успешной профессиональной деятельности в сообществе предпринимателей. Поскольку руководитель по сути своей должен быть лидером в системе управления, постольку и сам управленческий процесс в основе своей будет зависеть от его личностных и профессионально значимых качеств (качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения).

Исследователь В.П. Симонов [6] предлагает три группы таких качеств. Первая группа позволяет определить психологические черты личности специалиста как индивидуальности. Вторая группа методик характеризует менеджера в структуре межличностных отношений. Третья группа позиционирует менеджера как профессионала, эффективно реализующего управленческие умения и способности.

Ученые А.Е. Горбушин и Ю.А. Сауров [1], рассматривая менеджера как руководителя, опре-

деляют его профессионально важные качества в мотивационной сфере: ценностные ориентации, мотивы, целеполагание, удовлетворенность трудом; интеллектуальной сфере: профессиональная самооценка, способности, особенности протекания психических процессов; социально-психологические способности и умения сотрудничество с сотрудниками в трудовой среде; межличностные отношения; психофизиологические особенности (в т.ч. темперамент), работоспособность, выносливость, обучаемость, скорость выработки новых навыков и др.

Рассматривая качества эффективного менеджера, Т. Санталайнен и его единомышленники [5], считают, что ими могут быть: широта кругозора; ощущение ситуации; творческое отношение к работе; готовность к изменениям; способность к сотрудничеству; самостоятельность в работе и др.

Поэтому современный менеджер должен: знать сущность управленческих процессов; уметь распределять ответственность по уровням управления; знать экономику и правовые основы организаций различных сфер деятельности; маркетинг; информационно-компьютерные технологии управления; уметь проектировать и прогнозировать развитие организации; обладать инновационным мышлением; способностью организовывать инновационные процессы; управлять освоением и введением педагогических новшеств. Динамика общественной среды и деятельности человека способствовала усилению внимания к личностным качествам руководителя: умению работать в команде, коммуникативной культуре, способности к лидерству, стрессоустойчивости, готовности к работе с учетом изменения политических, экономических, социальных и культурных факторов.

Поскольку авторов интересует специфика деятельности менеджера, интерес представляют его коммуникативные свойства. Чтобы осуществить возложенный на менеджера функционал, ему важно овладеть искусством делового общения, осуществляемое между сотрудниками как равными партнерами. Такая форма обмена информацией приводит к возникновению контакта и взаимопонимания. Следующим по значимости важным коммуникативным качеством личности менеджера авторы называют сдержанность, подразумевающее умение владеть собой, организовать спокойное общение без резкостей и т.д. Кроме этого, важное место занимает доверительность, как проявление доверия к тому, с кем взаимодействует руководитель, уверенность в добросовестности, искренности, правильности того, что делает подчиненный.

По мнению авторов, наиболее представительной выступает группа организаторских качеств менеджера (руководителя, организатора): административные (требовательность, распорядительность, настойчивость); оперативная компетентность: знание науки управле-

ния, умение анализировать, прогнозировать и принимать решения и пр.); социально-психологические (умение разбираться в людях; нравственно-коммуникативные качества; инициатива; демократизм и др.).

Интересной, на взгляд авторов, представляется исследование «профессиональной самостоятельности» как умения без посторонней помощи реализовывать профессиональную деятельность, выражающаяся в достижении поставленных целей, действий в соответствии со сложившейся обстановкой. Анализируя понятие «профессиональная самостоятельность», выделяются несколько научных мнений. Первая группа исследователей (В.Е. Земцов, Ю.В. Янотовская и др.) определяет его как «интегративное выражение направленности и воли эмоциональных и интеллектуальных свойств» [9]. Вторая группа исследователей [2, С.84-84] определяют самостоятельность как способность осознать свой внутренний психический мир. Третья группа ученых изучают самостоятельность в рамках познавательной деятельности и самовоспитания (К.П. Яновский, Е.Я. Голант, В.П. Стрезикозин, Б.П. Есипов, П.И. Пидкасистый, П.Н. Осипова, Ю.М. Орлова, И.И. Косарева и др.). Четвертой группой исследователей (С.Я. Батышев Г.И. Ажикин) обсуждаются вопросы сформированности профессиональной самостоятельности как основной задачи профессионального высшего образования, выделяются элементы профессиональной самостоятельности (умение планировать последовательность работ; способность к преодолению трудностей). Исследователи [4] определяют способность к самостоятельному и непрерывному самообразованию, профессиональную мобильность, различным видам научной, исследовательской, проектной и инновационной деятельности.

Особой способностью современного менеджера, как считает В.М. Шепель является его человековедческая компетентность, т.е. обладание «фундаментальными антропологическими знаниями, адаптированными к управленческой деятельности и переведённые на язык соответствующих технологий» [8, С.41]. Человековедческая

компетентность ориентирована на умственное и нравственное совершенствование личности менеджера, на воспитание у него открытого уважительного отношения к людям, с которыми он работает. Вот почему менеджмент близок, как считал Ф. Тейлор, к искусству, и его не менее роднит, как утверждал А. Файоль, с наукой.

В соответствии с этим, авторы статьи полагают, что инвестиции в развитие интеллектуальных и креативных качеств менеджера становятся нормой для ведения бизнеса в будущем. Интеллектуально-креативная составляющая в практических условиях проявляется в генерировании нового знания, создании инновационных продуктов, технологий, моделей, оригинальных идей [7]. В рыночных условиях именно инновационный менеджер – это тот современный руководитель, способный принимать решения и брать за них ответственность, проявляя лидерские качества, обладая способностью убеждать сотрудников, и при этом умеющий справиться с конфликтами и стрессами. Менеджер-предприниматель является инициатором нововведений. Для П. Друкера характерно сведение предпринимательства к новаторской деятельности, что представляет взаимосвязанное целое (Друкер, 1992).

Подводя итог всему вышесказанному можно отметить, чтобы достичь определенного результата в области развития перечисленных умений и способностей менеджера, важно создать такую систему подготовки молодежи к профессиональной деятельности, которая будет иметь на различных этапах этого многофакторного процесса свои цели, задачи, направления и содержание деятельности, соответствующие инновационные технологии, методы, формы.

Все это должно осуществляться в определенных педагогических условиях образовательной деятельности, обеспечивающих оптимальность и эффективность подготовки менеджера. В современных условиях такие качества как инновации и творчество, являющиеся бизнес-преимуществом, умения самостоятельно проявлять и поощрять в подчиненных креативные и инновационные идеи должны стать приоритетными в данной профессии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Горбушин А.Е, Сауров Ю.А. Вопросы методологии управленческой деятельности. – М. – Киров, 2003. – 272 с.
2. Кон И.С. Психология юношеского возраста. – М., 1979.
3. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы (утверждена распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014г. №2765-р).
4. Прохорова М.П., Семченко А.А. Концептуальные основы и механизмы реализации инновационного развития педагогического образования // Вестник Мининского университета. 2015. №4 – URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/> (дата обращения: 09.07.16).
5. Санталайнен Т., Воутилайнен Э., Поренне П., Ниссинен Й.Х. Управление по результатам / Пер. с финс. – М.: Прогресс, 1988. – 318 с.
6. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. 50 НОУ-ХАУ в области управления образовательным процессом. Учеб. пособие. – М.: Роспедагентство, 1997. – 264 с.
7. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Управление развитием интеллектуально-креативной деятельности персонала современной организации // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т.7. № 5 (30). С. 90.
8. Шепель В. Человековедческая сущность управления (идеология управленческой деятельности) // Народное образование. – 2000. – №9. – С.41-48.
9. Янотовская Ю.В. Экспериментальное исследование самостоятельности в трудовой деятельности: Автореф. дис... канд.

психол. наук. – М., 1973.– 16 с.

10. Яшкова Е.В. Реализация внешнего маркетинга персонала в Нижегородском регионе // О некоторых вопросах и проблемах экономики и менеджмента: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции «Инновационный центр развития образования и науки». 2014. С.218 -221.
11. Яшкова Е.В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Нижний Новгород, 2006.
12. Яшкова Е.В., Синева Н.Л. Профессиональная подготовка менеджера по управлению человеческими ресурсами: аксиологический аспект // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 502-508.

REFERENCES

1. Gorbushin A.E., Saurov Yu.A. Issues of management methodology. - M. - Kirov, 2003. - 272 p. (in Russian).
2. Kon I.S. Psychology of adolescence. - M., 1979. (in Russian).
3. The Concept of the Federal Targeted Program for the Development of Education for 2016-2020 (approved by the Decree of the Government of the Russian Federation No. 2765-r dated December 29, 2014). (in Russian).
4. Prokhorova M.P., Semchenko A.A. Conceptual foundations and mechanisms for implementing innovative development of pedagogical education // Bulletin of the University of Minin. 2015. №4 - URL: <http://vestnik.mininuniver.ru/reader/search/kontseptualnye-osnovy-i-mekhanizmy-realizatsii-inn/> (accessed 08 November 2017).
5. Santalainen T., Voutilainen E., Porene P., Nissinen J.H. Management by results / Trans. with fins. - Moscow: Progress, 1988. - 318 p. (in Russian).
6. Simonov V.P. Pedagogical management. 50 KNOW-HOW in the field of management of the educational process. Textbook allowance. - Moscow: Rospedagentstvo, 1997. - 264 p. (in Russian).
7. Sineva N.L., Yashkova E.V. Management of the development of intellectual and creative activity of the staff of a modern organization // Internet Journal of Science. 2015. T.7. No. 5 (30). P. 90. (in Russian).
8. Shepel V. Human studies essence of management (ideology of administrative activity) // Public education. - 2000. - №9. - P.41-48. (in Russian).
9. Yanotovskaya Yu.V. Experimental study of independence in labor activity: Author's abstract. dis ... cand. psychol. sciences. - M., 1973. - 16 with. (in Russian).
10. Yashkova E.V. Realization of external marketing of the personnel in the Nizhny Novgorod region // About some questions and problems of economy and management: the Collection of scientific works on results of the international scientifically-practical conference the «Innovative center of development of education and science». 2014. P.218-221. (in Russian).
11. Yashkova E.V. Formation of value attitudes to the person at students of high school in the course of vocational training the dissertation on competition of a scientific degree of the candidate of pedagogical sciences / Nizhny Novgorod, 2006. (in Russian).
12. Yashkova E.V., Sineva N.L. Professional training of the manager of human resources management: axiological aspect // Problems of modern pedagogical education. 2016. No. 52-7. Pp. 502-508. (in Russian).

Информация об авторах

Яшкова Елена Вячеславовна

(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры инновационных технологий менеджмента, Нижегородский государственный педагогический университет им.К.Минина
E-mail: Elenay2@yandex.ru

Лаврентьева Лариса Викторовна

(Россия, г. Нижний Новгород),

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры финансов и кредита Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
E-mail: lavr66@mail.ru

Information about the authors

Yashkova Elena Vyacheslavovna

(Russia, Nizhny Novgorod),

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of Innovative Management Technologies
Nizhny Novgorod State Pedagogical University
E-mail: Elenay2@yandex.ru

Lavrentyeva Larisa Viktorovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences, associate Professor of the Department of Insurance, Finance and Credit
Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
E-mail: lavr66@mail.ru



Роль эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности менеджера

В статье рассматриваются вопросы необходимости наличия и развития эмоционального интеллекта у менеджера, как одного из главных факторов самореализации и успеха в управленческой деятельности. Дается теоретическое обоснование значения понятия «эмоциональный интеллект», раскрытого в трудах П.Сэловея и Д.Майера. Проводится исследование и сравнение теорий эмоционального интеллекта Д.Гоулмана и множественного интеллекта Г.Гарднера; выявляются общие и частные черты. Определяется, что эмоциональный интеллект представляет собой структуру, состоящую из пяти областей: самосознание; саморегуляция; мотивация; эмпатия; социальные навыки. Раскрываются особенности реализации эмоционального интеллекта; делаются выводы о необходимости его развития у менеджера. Доказывается, что использование эмоционального интеллекта в профессиональной деятельности менеджера приводит к повышению продуктивности, развитию выдающихся лидерских качеств и способности создавать условия для счастья. В качестве основы эмоционального интеллекта раскрывается понятие «нейропластичность», усиливающее активность участков мозга, связанных с саморегуляцией, лингвистической обработкой и вниманием.

Ключевые слова: теория эмоционального интеллекта, теория множественности интеллекта, развитие, менеджер, лидер, эмпатия, способности



The role of emotional intelligence in the professional activities of a manager

The article discusses the need for the presence and development of emotional intelligence in the manager, as one of the main factors of self-realization and success in management. Theoretical substantiation of the meaning of the concept of "emotional intelligence", disclosed in the works of P. Salovey and D. Maier, is given. A study and comparison of the theories of emotional intelligence of D. Goleman and the multiple intelligence of G. Gardner; common and particular features are revealed. It is determined that emotional intelligence is a structure consisting of five areas: self-consciousness; self-regulation; motivation; empathy; social skills. The features of realization of emotional intelligence are revealed; conclusions are drawn about the need for its development from the manager. It is proved that the use of emotional intelligence in the professional activities of the manager leads to an increase in productivity, the development of outstanding leadership qualities and the ability to create conditions for happiness. As the basis of emotional intelligence, the concept of "neuroplasticity" is revealed, which enhances the activity of brain areas associated with self-regulation, linguistic processing and attention.

Keywords: the theory of emotional intelligence, the theory of the plurality of intellect, development, manager, leader, empathy, ability

В последнее время отмечается возросший интерес к эмоциональному интеллекту теоретиков и практиков не только науки психологии, но и менеджмента. Это вполне оправданно и понятно, поскольку наука менеджмент являет собой симбиоз нескольких научных дисциплин, в том числе и психологии.

В настоящей статье авторами предпринята попытка исследования понятия эмоционального интеллекта, как одного из главных факторов самореализации и успеха менеджера на работе.

Понятие «эмоциональный интеллект» впервые появилось в трудах Питера Сэловея и Джона Д. Майера [9]. Они определяют эмоциональный интеллект как способность отслеживать свои и чужие чувства и эмоции, различать их и использовать эту информацию, чтобы управлять собственными мыслями и действиями.

Дэниел Гоулман в своей книге «Эмоциональный интеллект. Почему он не может значить больше, чем IQ» отмечает, что эмоциональные способности – это не врожденные таланты, а навыки, которым можно научиться [2]. Иными словами, эмоциональные способности – это то, что менеджер инновационной организации может целенаправленно развить благодаря практике.

Д. Гоулман представляет эмоциональный интеллект в виде некой структуры, подразделяя его на пять следующих областей:

1. Самосознание. Знание о собственных внутренних состояниях, предпочтениях, возможностях и интуитивных предчувствиях.
2. Саморегуляция. Управление собственными внутренними состояниями, импульсами и возможностями.
3. Мотивация. Эмоциональный настрой, ведущий к достижению цели и способствующий ему.
4. Эмпатия. Осознание чувств, потребностей и забот других людей.
5. Социальные навыки. Умение вызывать у других людей желаемую реакцию.

Говард Гарднер ввел понятие множественного интеллекта [1]. Он утверждает, что люди могут быть наделены различными видами интеллекта, которые невозможно измерить при помощи теста IQ. Гарднер составил список из семи (позже был расширен до восьми) видов интеллекта. Два из них – внутриличностный и межличностный – особенно близки к эмоциональному интеллекту. Гарднер назвал их личными интеллектами. Пять областей эмоционального интеллекта, выделенные Гоулманом, легко соотносятся с личными интеллектами по Гарднеру: первые три составляющие эмоционального интеллекта можно отнести к внутриличностному интеллекту, а последние две – к межличностному (рис. 1).

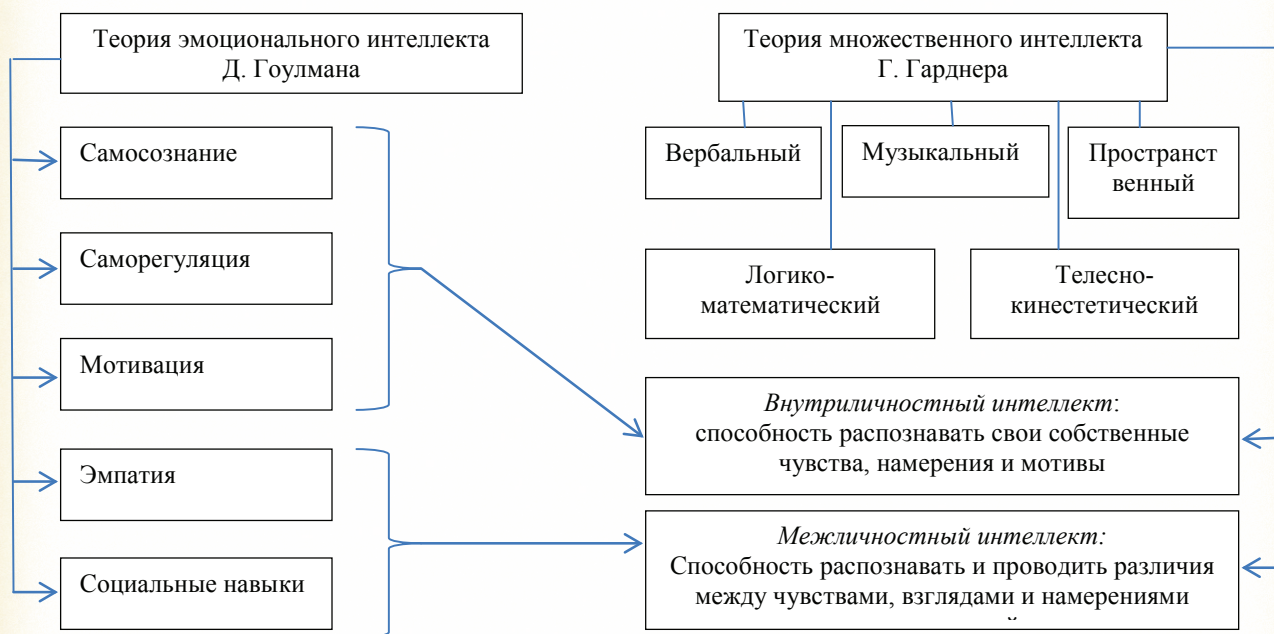


Рис. 1. Соотношение теорий интеллекта Д. Гоулмана и Г.Гарднера (составлено авторами)

В профессиональной деятельности эмоциональный интеллект позволяет получить три важные вещи: высокую продуктивность; выдающиеся лидерские качества и способность создавать условия для счастья. Рассмотрим три эти составляющие более подробно.

I. Высокая продуктивность.

Ученые выяснили, что для достижения отличного качества эмоциональные способности вдвое важнее чистого интеллекта и экспертных знаний [8]. Во многих профессиях, связанных, например, с продажами и обслуживанием клиентов, таких как менеджер, крайне важны. Исследования свидетельствуют, что это относится

также к людям, работающим индивидуально в техническом секторе, успех которых, казалось бы, зависит только от интеллектуальных способностей [4, 3].

Согласно результатам одного исследования, шесть главных черт, отличающих лучших работников технического сектора от середнячков, таковы (в заданном порядке):

1. Сильное стремление к успеху и высокие стандарты достижений.
2. Способность влиять на других.
3. Концептуальное мышление.
4. Аналитические способности.
5. Инициативность в решении проблем.
6. Уверенность в себе [6].

Лишь две из шести важнейших черт (концептуальное мышление и аналитический дар) относятся к чисто интеллектуальным способностям. Остальные четыре, включая две верхние позиции – это эмоциональные способности.

Сильный эмоциональный интеллект может содействовать достижению прекрасных результатов на работе кому угодно: и инженерам, и менеджерам.

II. Выдающиеся лидерские качества.

Эмоциональный интеллект делает людей лидерами. Существуют исследования, подтверждающие это научными данными. Д. Гоулман утверждает, что от 80 до 100% способностей, присущих выдающимся лидерам, относятся к эмоциональным [7].

III. Способность создавать условия для счастья.

Эмоциональный интеллект дает менеджеру навыки, помогающие создавать условия для собственного устойчивого счастья. Матье Рикар определяет счастье, как «глубинное чувство процветания, возникающее исключительно в здравом уме... не обычное приятное ощущение, мимолетная эмоция или настроение, а оптимальное состояние бытия» [10]. Это оптимальное состояние бытия, в свою очередь, является «глубоким эмоциональным равновесием, сопряженным с тонким пониманием работы ума». Исходя из опыта Матье, счастье – это навык, который можно тренировать. Такая тренировка начинается с глубокого проникновения в сущность

ума, эмоций и нашего переживания явлений, которое затем служит опорой для практик, максимально увеличивающих внутреннее благополучие на глубинном уровне, что в итоге порождает чувство счастья и сострадание. Навыки, помогающие менеджеру развить эмоциональный интеллект, также позволяют обнаружить и усилить внутренние факторы, поддерживающие глубинное ощущение благополучия. Те же навыки, которые влияют на эмоциональный интеллект, помогают создать условия для собственного счастья. Так что счастье может стать неизбежным побочным эффектом развития эмоционального интеллекта. К другим побочным эффектам относятся гибкость, оптимизм и доброта.

Суть профессиональной деятельности менеджера в его постоянном совершенствовании и развитии, в том числе личностных свойств и характеристик. Цель развития эмоционального интеллекта менеджера в том, чтобы оптимизировать себя и начать действовать на более высоком уровне по сравнению с тем, который доступен в настоящее время.

Эмоциональный интеллект вопреки расхожему мнению можно развивать в любом возрасте. Это утверждение основано на относительно недавнем научном открытии, получившем название «нейропластичность». Его смысл заключается в следующем: то, о чем думает человек, что делает и на что направлено его внимание, меняет структуру и работу головного мозга [11]. Одно из важных следствий нейропластичности заключается в том, что человек может целенаправленно менять свой мозг при помощи тренировки. Исследования Филиппа Голдина показали, что всего за шестнадцать сессий когнитивно-поведенческой психотерапии люди, страдающие социофобией, работая со своей негативной самооценкой, способны усилить активность участков мозга, связанных с саморегуляцией, лингвистической обработкой и вниманием [5].

Таким образом, реализуя эмоциональный интеллект, менеджер может добиться высоких результатов в сфере своих профессиональных интересов, стать успешным, высокоэффективным и результативным работником для своей компании.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта: Пер. с англ. — М.: ООО «И.Д. Вильямс», 2007 - 512 с.
2. Гоулман Д. Эмоциональный интеллект. Почему он не может значить больше, чем IQ. М.: Манн, Иванов и Фербер. 2018. – 560 с.
3. Синева Н.Л., Томайлы Д.А. Развитие системы инновационно-креативного менеджмента организации // Современные наукоемкие технологии. Региональное приложение. 2015. № 3 (43). С. 126-129.
4. Синева Н.Л., Яшкова Е.В. Управление развитием интеллектуально-креативной деятельности персонала современной организации // Интернет-журнал Науковедение. 2015. Т. 7. № 5 (30). С. 90.
5. Тан Чад-Мень. Ищи в себе [пер. с англ. Ольги Турухиной]. — Москва: Издательство АСТ, 2017. – 286 с.
6. Goleman D. Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. Режим доступа: http://siybok.com/v/gtalk_dgoleman.
7. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam. 1998. – p. 383.
8. Goleman Daniel. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam. 1998. – p. 383.
9. Peter Selovey and John Mayer, «Emotional Intelligence», *Imagination, Cognition, and Personality* 9, no. 3 (1990): 185-211.
10. Ricard M. Happiness: A Guide To Developing Lifes Most Important Skill. New York: Little, Brown and Company. 2003.
11. Woollett K., Spiers H.J., Maguire E.A. Talent in the Taxi: A Model System for Exploring Expertise / *Philosophical Transactions of the Royal Societ* 8364, no. 1522 (2009): 1407-1416.

REFERENCES

1. Gardner G. The structure of the mind: the theory of multiple intelligence: Per. with English. - М.: ООО "И.Д. Уильямс", 2007 - 512 with. (in Russian).
2. Goleman D. Emotional Intelligence. Why it can not mean more than IQ. М: Mann, Ivanov and Ferber. 2018. 560 p. (in Russian).
3. Sineva NL, Tomayly DA Development of the system of innovative and creative management of the organization // Modern science-intensive technologies. Regional annex. 2015. № 3 (43). Pp. 126-129. (in Russian).
4. Sineva NL, Yashkova EV Management of the development of intellectual and creative activity of the staff of a modern organization // Internet Journal of Science. 2015. Vol. 7. No. 5 (30). P. 90. (in Russian).
5. Tan Chad-Men. Search in yourself [trans. with English. Olga Turukhina]. - Moscow: AST Publishing House, 2017. - 286 p. (in Russian).
6. Goleman D. Social Intelligence: The New Science of Human Relationships. Access mode: http://siybok.com/v/gtalk_dgoleman.
7. Goleman D. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam. 1998. - p. 383.
8. Goleman Daniel. Working with Emotional Intelligence. New York: Bantam. 1998. - p. 383.
9. Peter Selovey and John Mayer, "Emotional Intelligence", Imagination, Cognition, and Personality 9, no. 3 (1990): 185-211.
10. Ricard M. Happiness: A Guide To Developing Lefes Most Important Skill. New York: Little, Brown and Company. 2003.
11. Woollett K., Spiers H.J., Maguire E.A. Talent in the Taxi: A Model System for Exploring Expertise / Philosophical Transactions of the Royal Societi 8364, no. 1522 (2009): 1407-1416

Информация об авторах**Яшкова Елена Вячеславовна**

(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры инновационных технологий менеджмента,
Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: Elenay2@yandex.ru

Синева Надежда Леонидовна

(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры инновационных технологий менеджмента,
Нижегородский государственный
педагогический университет им.К.Минина
E-mail: sineva-nl@rambler.ru

Голубкова Мария Алексеевна

(Россия, г. Нижний Новгород)

Студент. Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: marija.golubkova@yandex.ru

Завиялова Юлия Михайловна

(Россия, г. Нижний Новгород),

Студент. Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: julija-zavijalova@rambler.ru

Information about the authors**Yashkova Elena Vyacheslavovna**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Innovative
Management Technologies,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: Elenay2@yandex.ru

Sineva Nadezhda Leonidovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Innovative
Management Technologies, Nizhny Novgorod State
Pedagogical University (Minin University)
E-mail: sineva-nl@rambler.ru

Golubkova Maria Alekseevna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Student.
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: marija.golubkova@yandex.ru

Zavijalova Yuliya Mikhailovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Student
Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university
(Minin University)
E-mail: julija-zavijalova@rambler.ru



Современные исследования педагогической поддержки в процессе профессиональной подготовки студента-менеджера

В статье авторами проводится генезис понятия «педагогическая поддержка». Данное понятие определяется как направление деятельности преподавателя по оказанию помощи личности обучающегося в решении его проблем, в том числе будущего выпускника-менеджера. Авторами определяется, что в рыночных условиях усложняется деятельность менеджера, которая предполагает исполнение функций администратора, исследователя, психолога, хозяйственника, общественного деятеля и др. Выявляются актуальные аспекты оказания педагогической поддержки и помощи в условиях профессиональной подготовки студентов в высших учебных заведениях. Авторы статьи отмечают возрастание интереса современных ученых и практических работников к феномену педагогической поддержки. Используется комплексный подход, который обеспечивает возможность инновационного взгляда на современные концепции, среди которых: воспитание человека культуры; педагогики свободы и педагогической поддержки; дидактической модели личностно-ориентированного образования; самоорганизуемой педагогической деятельности и др. Определяется основополагающая роль педагогической поддержки по эффективной подготовке менеджера для будущей управленческой деятельности.

Ключевые слова: педагогическая поддержка, личность, самостоятельность, профессиональная подготовка, менеджер, исследования, инновации, развитие



Modern studies of pedagogical support in the process of professional training of the student-manager

In the article the authors carry out the genesis of the concept of "pedagogical support". This concept is defined as the direction of the teacher's activities to assist the learner's personality in solving his problems, including the future graduate manager. The authors determine that in the market conditions the manager's activity becomes more complicated, which assumes the performance of the functions of administrator, researcher, psychologist, business executive, public figure, etc. The actual aspects of providing pedagogical support and assistance in the conditions of professional training of students in higher educational institutions are revealed. The authors of the article note the growing interest of modern scientists and practitioners in the phenomenon of pedagogical support. An integrated approach is used that provides an opportunity for an innovative perspective on modern concepts, among them: the education of human culture; pedagogy of freedom and pedagogical support; didactic model of personality-oriented education; self-organized pedagogical activity, etc. The basic role of pedagogical support for the effective preparation of a manager for future management activities is determined.

Keywords: pedagogical support, personality, independence, vocational training, manager, research, innovation, development

Современное высшее образование должно открывать перед человеком возможности как профессиональной подготовки будущего конкурентоспособного специалиста, так и развития его как личности. Это требует проявления особого внимания к студенту-будущему выпускнику по направлению подготовки «Менеджмент», начиная с первых дней его пребывания в высшем учебном заведении, что обусловлено трудностями адаптационного периода. Будущая деятельность менеджера в рыночных условиях предполагает исполнение функций администратора, исследователя, психолога, хозяйственника, общественного деятеля и др. Настоящий менеджер становится творцом, умеющим сочетать свободу действий с высокой организованностью и альтернативой выбора, находить свой стиль работы, общения с персоналом. Исходя из указанных обстоятельств, процесс профессиональной подготовки таких выпускников в условиях современного образования достаточно сложен и обусловлен многими факторами [16]. Для преодоления трудностей преподавательскому составу вуза необходимо оказывать обучающемуся педагогическую и психологическую помощь и поддержку на всех этапах становления его как личности и профессионала в области управления.

В последние годы идея педагогической поддержки личности, а также индивидуализации образовательного процесса активно разрабатывается педагогами и психологами, точка зрения которых не всегда совпадает, поскольку в психологии чаще всего говорят о «сопровождении», а в педагогике – о «поддержке» личности, формировании ее качеств [16]. Обратимся к имеющимся толкованиям понятия «поддержка». В.И. Даль [5] это слово связывает со значением глагола «поддерживать» – служить опорой для крепости, опорной точкой, надеждой, убежищем; подставкой всему, что придерживает тяжесть, опорой всем, что придает крепость, прочность, силу. В «Словаре русского языка» С.И. Ожегова [13] указывается на следующую трактовку данного понятия: 1) «поддержка» – помощь, содействие; 2) «поддерживать» - придержав, не дать упасть; выразить согласие; одоблив, выступить в защиту.

В современной трактовке смысл педагогической поддержки заключается в направлении деятельности преподавателя на оказание конкретной помощи личности обучающегося в решении проблем индивидуально-личностного характера в сферах общения, обучения, досуга, здоровья, творчества. Только в таком случае студент-менеджер активно взаимодействует и общается с преподавателями и сокурсниками.

Процесс педагогической поддержки становился объектом исследования практически всех эпох и содержал различные варианты поддержки человека, акцентировал ученых на поиск непреложных истин, как доброта, справедливость, человеколюбие. Так, эпоха Возрождения или

Ренессанс – исторический период, при котором выделяется ориентация на человека. Многие ученые и исследователи того времени, а именно, Франческо Петрарка, Колуччо Салютати, Леон Батист Альберти и др. характеризовали человека как свободное существо, творца самого себя и окружающего мира. Начало XIX в. ознаменовано зарождением актуального направления в педагогике социальных интересов (И. Кант, И. Фихте, Г. Песталоцци), в основе которой лежит идея социального обустройства человека [8]. В конце XIX в. - начале XX столетия произошла смена образовательных парадигм, ядром которой определена личность, нуждающаяся в помощи педагогов и педагогической поддержке, основанная на гуманистическом фундаменте в философии, педагогике и психологии (Сократ, Аристотель, Т. Компанелла, Я. Коменский, А. Маслоу, К. Роджерс, Н.И. Пирогов, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий). Таким образом, психолого-педагогические идеи поддержки основываются на идеализированном варианте гуманизма и стремятся культивировать такие способности и возможности личности, как креативность, самостоятельность, ответственность.

Как самостоятельное педагогическое движение в начале XX в. оформилось свободное воспитание, но исторически оно неразрывно связано с гуманистической педагогической традицией и идеалом свободной личности, обладающей развитым самосознанием и высокой духовной культурой. Идеи свободы зародились еще в древней Греции и нашли свое продолжение в трудах Ж.-Ж. Руссо, И.-Г. Песталоцци, Д. Дьюи, П. Петерсон, М. Монтессори, О. Декроли, С. Френе и др. Основопологающим моментом здесь становится процесс помощи личности организовать процесс своей деятельности, найти свой уникальный путь, реализовать собственную природу. Гуманистически ориентированный учебный процесс предполагает предоставление учащимся максимума свободы в процессе обучения.

Интерес ученых и практических работников к феномену педагогической поддержки со временем возрастает. Стремление перейти от авторитарной к гуманистической педагогике в 80–90-х гг. XX в. определило новый взгляд на эту проблему. Реализацию инновационных идей воспитания личности, осуществили ученые лаборатории «Проектирование инноваций в воспитании» ИПИ РАО, которой руководил О.С. Газман. Известны следующие современные концепции: воспитания человека культуры (Е.В. Бондаревская); педагогика свободы и педагогической поддержки (О.С. Газман); дидактической модели личностно-ориентированного образования (В.В. Сериков); самоорганизуемой педагогической деятельности (С.В. Кульневич) и др. Разработка основополагающих идей осуществлялась в условиях перехода от научно-технической парадигмы образования (усвоение знаний, умений, навыков) к парадигме гуманистической (личностное раз-

витие и творческая самореализация личности в культуре и социуме).

О.С. Газман был убежден, что «поддерживать можно лишь то, помогать тому, что уже имеется в наличии (но на недостаточном уровне), т.е. поддерживает развитие «самости» и самостоятельности человека» [4, С.29], т.е. педагог поддерживает самостоятельное движение личности к определенной цели. Автор четко разграничивает мысль о том, что педагогическая поддержка не противоречит обучению и воспитанию, а дополняет их, усиливает их эффективность, поскольку служит «мостиком» для возникновения самовоспитания и мотивированного учения. Здесь личностная проблема обучающегося человека обозначается и в целом решается им самим при опосредованной помощи педагога. В таком случае обучающийся сам берет на себя ответственность за результат своих действий, но не перекладывая ее на педагога, родителей или других людей, т.е. проявляет определенную свободу действий и становится субъектом своей жизнедеятельности. Последователями О.С.Газмана был дан системный анализ исследуемого феномена в условиях современного образования.

Так, в своих исследованиях Н.Н. Михайлова [11] выявляет ключевые блоки, составляющие основу квалификационной характеристики педагога, а именно: способность педагога к личностно-профессиональному самоопределению; способность педагога выстраивать рефлексивную практику; децентрализации педагогом собственных проблем личности на проблемы обучающегося; «наращивания» педагогом способности в понимании проблем личности; проектирование деятельности по педагогической поддержке, с учетом конкретных ситуаций личности, которыми обладает обучающийся человек. По мнению С.М. Юсфина и Н.Н. Михайловой [12] необходимыми в становлении личности являются социализация и индивидуализация как равноценные и необходимые процессы. Е.В. Бондаревская [2], определяет классификацию средств педагогической поддержки. Первая группа обеспечивает общую педагогическую поддержку всех и создает доброжелательный фон взаимопонимания и сотрудничества. Вторая – средства, направленные на индивидуально-личностную поддержку и предполагающие диагностику развитости, обученности и воспитанности; определение проблем личности обучающегося в процессе его развития.

Любое сотрудничество педагога и обучающегося, наставника и воспитанника начинается с установления контакта, а затем возникновения взаимной симпатии. Но раскрыться личность сможет лишь при искренней любви к мудрому наставнику. В этом заключается подход к проблеме педагогической поддержки Т.В.Анохиной [1], которая в своих исследованиях выделяет несколько этапов этого процесса: диагностиче-

ский, поисковый, договорной, деятельностный и рефлексивный. Интересен взгляд Н.Б.Крыловой [9], которая утверждает, что педагогическая поддержка нуждается в обеспечении таких условий, которые способствовали бы самоуправлению и самоорганизации, а не управлению, руководству и контролю в общем смысле этого понятия.

Вышеобозначенные исследования раскрывают специфику применения педагогической поддержки обучающихся школьного возраста. Авторам необходимо было выявить аспекты оказания педагогической поддержки и помощи в условиях профессиональной подготовки в высших учебных заведениях. Так, Г.Б. Мардиросова [10] анализирует проблему формирования профессионального самовоспитания молодежи и рассматривает педагогическую поддержку как «системное ориентирование будущего специалиста в предлагаемых обстоятельствах, формирование готовности к принятию самостоятельных нестандартных решений, поощрение педагогического творчества, формирование компетентности».

Исследователи В.А. Стародубцев и др. [14] акцентируют свое внимание на реализацию педагогической помощи путем проведения профдиагностического тестирования, которое позволяет определить возможные профессиональные позиции, типы построения карьеры и дает рекомендации по развитию личностных межпрофессиональных компетенций. И.Н. Дмитриев [6] проводил свои исследования по реализации педагогической поддержки по развитию творчества обучающихся в процессе профессиональной подготовки в военных вузах. А.С. Яцын [15] обращает внимание на особый вид поддержки в системе дистанционного обучения, с помощью разнообразных педагогических приёмов (разработки электронного учебника и его освоения), что значительно повышает эффективность учебных педагогических средств. Исследователи М.В.Зверева и М.Н.Митин [7] утверждают, что проблемы формирования профессиональных компетенций студентов ВУЗов могут быть решены благодаря организации и внедрению системы педагогической поддержки обучающихся.

Таким образом, анализируя вышеперечисленные исследования, можно отметить, что интерес к проблемам реализации педагогической поддержки в научной среде не ослабевает, имеет различные формы и применяется в различных сферах, форма отношения с обучающимся – договорная, а результат – выбор обучающимся того пути, по которому он готов пройти, беря на себя ответственность. Педагогическая помощь и поддержка будут реально осуществляться, если преподаватель хорошо знает психологические особенности студенческого возраста, специфику студенческой группы в целом и личности каждого студента.

Такая технология применяется и организуется не как одноразовая помощь, а как дли-

тельный процесс помощи студенту с первого до выпускного курса, ориентированный на преодоление препятствий, затрудняющих личностное и профессиональное становление студентов-будущих руководителей [16]. Педагогическая поддержка – необходимое

условие эффективной подготовки менеджера на современном этапе, т.к. человеческое бытие есть всегда «бытие с другими» (К.Ясперс) и этот постулат является основным в будущей управленческой деятельности такого выпускника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Анохина Т., Крылова Н. Педагогическая поддержка – иная культура воспитания // Народное образование. – 1997. – №3. – С.108-109.
2. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно- ориентированного образования // Педагогика. – 1997. – № 4. – С.11-17.
3. Валитова Е.Ю. Система педагогической поддержки профессионального самоопределения студентов в образовательном пространстве вуза//Вектор науки ТГУ. Серия: Педагогика, психология. 2016. № 3 (26). С.9-15.
4. Газман О.С. Педагогика свободы: путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / Новые ценности образования. – Вып. 6. – М.: Инноватор, 1996. – С.10-39.
5. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. – СПб.: Диамант, 1996. – 699 с.
6. Дмитриев И.Н. Педагогическая поддержка развития творческого подхода курсантов военных институтов внутренних войск МВД России к решению тактических задач: дисс... канд. пед. наук: 13.00.08 / Дмитриев Иван Николаевич - Санкт-Петербург, 2015. - 190 с.
7. Зверева М.В., Митин М.Н. Педагогическая поддержка учащихся как условие эффективности междисциплинарного модульного обучения и проектной деятельности в педагогическом вузе// Eurasian Union of Scientists (Vol.4, No. 16). 2015. С.48-51.
8. Корнетов Б.Г. Общая педагогика: Уч. пособие. – М.: Изд-во УРАО, 2003. – 192 с.
9. Крылова Н.Б. Можно ли управлять педагогической поддержкой, а если можно, то как? // Народное образование. – 2000. – №3. – С.91-97.
10. Мардиросова Г.Б. Педагогическая поддержка профессионального самовоспитания студентов гуманитарного факультета // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2015. – Т. 9. – С. 26–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2015/95022.htm>.
11. Михайлова Н. Квалификационные требования к педагогу, работающему в сфере педагогической поддержки ребенка // Народное образование. – 1998. – №6. – С.115-118.
12. Михайлова Н.Н., Юсфин С.М. Педагогика поддержки: Уч.-метод. пособие. – М.: МИРОС, 2001. – 208 с.
13. Ожегов С.И. Словарь русского языка: / Под ред. докт. филол. наук, проф. Н.Ю. Шведовой. – 15-е изд., стереотип. – М.: Рус. яз., 1984. – 816 с.
14. Стародубцев В.А., Соловьев М.А., Валитова Е.Ю. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения студентов в вузе//Высшее образование в России, №1, 2015 г.
15. Яцын А.С. Педагогическая поддержка студентов вузов средствами электронных учебных материалов [Электронный ресурс] – URL http://www.rusnauka.com/23_WP_2011/Pedagogica/1_91251.doc.htm (дата обращения: 09.11.17).
16. Яшкова Е.В. Формирование ценностных отношений к человеку у студентов вуза в процессе профессиональной подготовки. Дис. ... канд. пед. наук / Нижний Новгород, 2006.

REFERENCES

1. Anokhina T., Krylova N. Pedagogical support - a different culture of education // Public education. - 1997. - № 3. - P.108-109. (in Russian).
2. Bondarevskaya EV Humanistic paradigm of personality-oriented education // Pedagogy. - 1997. - № 4. - P.11-17. (in Russian).
3. Valitova E.Yu. The system of pedagogical support of professional self-determination of students in the educational space of the university // Vector of science TSU. Series: Pedagogy, psychology. 2016. № 3 (26). С.9-15. (in Russian).
4. Gazman O.S. Pedagogy of freedom: the path to the humanistic civilization of the XXI century / New values of education. - Вып. 6. - Moscow: Innovator, 1996. - P.10-39. (in Russian).
5. Dal VI Explanatory dictionary of the living Great Russian language. - St. Petersburg: Diamant, 1996. - 699 p. (in Russian).
6. Dmitriev I.N. Pedagogical support of the development of the creative approach of cadets of military institutes of the internal troops of the Ministry of Internal Affairs of Russia to the solution of tactical tasks: dissidence. ped. Sciences: 13.00.08 / Dmitriev Ivan Nikolayevich - St. Petersburg, 2015. - 190 p. (in Russian).
7. Zvereva MV, Mitin M.N. Pedagogical support of students as a condition for the effectiveness of interdisciplinary modular instruction and project activity in a pedagogical university // Eurasian Union of Scientists (Vol.4, No. 16). 2015. P.48-51. (in Russian).
8. Kornetov BG General pedagogy: Uch. allowance. - Moscow: Izd-vo URAO, 2003. - 192 with. (in Russian).
9. Krylova N. Is it possible to manage pedagogical support, and if possible, how? // Public education. - 2000. - №3. - P.91-97. (in Russian).
10. Mardirosova G.B. Pedagogical support of professional self-education of students of the Humanities faculty // Scientific-methodical electronic magazine "Concept". - 2015. - T.9. - P. 26-30. - URL: <http://e-koncept.ru/2015/95022.htm>. (in Russian).
11. Mikhailova N. Qualification requirements for a teacher working in the field of pedagogical support of a child // Public education. - 1998. - №6. - P.115-118. (in Russian).
12. Mikhailova NN, Yusfin S.M. Pedagogics of support: Uch.-method. allowance. - Moscow: MIROS, 2001. - 208 p. (in Russian).
13. Ozhegov SI Dictionary of the Russian language: / Ed. Doct. philol. Sciences, prof. N.Yu. Shvedovoi. - 15 th ed., A

- stereotype. - Moscow: Rus. 1983, 816 p. (in Russian).
14. Starodubtsev VA, Soloviev MA, Valitova E.Yu. Pedagogical support of professional self-determination of students in the university // Higher education in Russia, №1, 2015. (in Russian).
 15. Yatsyn A.S. Pedagogical support of university students by means of electronic educational materials [Electronic resource] URL http://www.rusnauka.com/23_WP_2011/Pedagogica/1_91251.doc.htm (reference date: 09.11.17). (accessed 09 November 2017).
 16. Yashkova E.V. Formation of value attitudes to the person at students of high school in the course of vocational training. Diss. PhD in Pedagogical Sciences / Nizhny Novgorod, 2006. (in Russian).

Информация об авторах

Яшкова Елена Вячеславовна
(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры инновационных технологий менеджмента,
Нижегородский государственный
педагогический университет им.К.Минина
E-mail: Elenay2@yandex.ru

Синева Надежда Леонидовна

(Россия, г. Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры инновационных технологий менеджмента,
Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: sineva-nl@rambler.ru

Плесовских Галина Артуровна

(Россия, г. Нижний Новгород)

Студент. Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: galya777galya@gmail.com

Шипулло Максим Станиславович

(Россия, г. Нижний Новгород)

Студент. Нижегородский государственный
педагогический университет
им.К.Минина
E-mail: argon2602@mail.ru

Information about the authors

Yashkova Elena Vyacheslavovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Innovative
Management Technologies, Nizhny Novgorod State
Pedagogical University (Minin University)
E-mail: Elenay2@yandex.ru

Sineva Nadezhda Leonidovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences,
associate Professor of the Department of Innovative
Management Technologies,
Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: sineva-nl@rambler.ru

Plesovskih Galina Arturovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Student.
Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University
(Minin University)
E-mail: galya777galya@gmail.com

Shipullo Maxim Stanislavovich

(Russia, Nizhny Novgorod)

Student.
Minin Nizhny Novgorod state pedagogical university
(Minin University)
E-mail: argon2602@mail.ru



Личностно-ориентированный подход в эстетическом воспитании студентов вуза

В данной работе рассмотрены актуальные проблемы личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании студентов высшего учебного заведения, уточнена сущность и содержание понятия «эстетика» и «эстетическое воспитание», выявлены и представлены эстетические ценностные ориентиры, такие как: (общеметодологические) и принципы (аксиологический, синергетический, природосообразности, продуктивности), которые предоставляют студенту вуза раскрыть свой творческий, личностный потенциал. В ходе исследования были определены специфические, методологические принципы личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании студентов вуза, (герменевтический, рефлексивный, интенциональный и интегративный принцип), а также уточнены обязательные навыки и умения эффективной коммуникации, которыми необходимо обладать преподавателю высшей школы. К ним относятся: коммуникационные или речевые навыки и умения, перцептивные навыки и умения и интерактивные (взаимодействие в процессе общения) навыки и умения.

Ключевые слова: личностно-ориентированный подход, эстетика, воспитание, эстетическое воспитание, эстетическое ценностные ориентиры



Personality-oriented approach in the aesthetic education of students

Current problems of the personal oriented approach in esthetic education of students higher educational an institution are considered, the entity and the maintenance of the concept "aesthetics" and "aesthetic education" is specified, esthetic valuable reference points, such as are revealed and provided: (all-methodological) and the principles (axiological, synergy, nature conformity, productivity) which provide to the student of higher education institution to realize the creative, personal potential. During the research the specific, methodological principles of the personal oriented approach in esthetic education of students of higher education institution were defined, (the hermeneutical, reflexive, intentional and integrative principle) and also mandatory skills and abilities of effective communication which the teacher of the higher school needs to possess are specified. Treat them: communication or speech skills and abilities, perceptual skills and abilities and interactive (interaction in the course of communication) skills and abilities.

Keywords: personality-oriented approach, aesthetic, education, aesthetic education, aesthetic values

Для обоснования актуальности использования личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании студентов вуза важно определиться в вопросе о стратегической цели образования в современной гуманитарной парадигме, которая характеризуется тенденцией гуманизации отечественного образования, проявляющейся в осознанном и сопереживающей отношении к человеку, «овладение различными способами взаимодействия с миром, на основе которого происходит обогащение, развитие личности обучающегося», а также в определении сущности и содержании понятий «эстетика» и «эстетическое воспитание» [1, с.55].

В настоящее время существует несколько основных точек зрения, раскрывающие понятие «эстетика».

Известный немецкий философ А. Баумгартен, рассматривал данный феномен как низший уровень познания – чувственное познание.

Философы XVIII-XIX вв., И. Кант, И.Г. Фихте, Ф.В. Шеллинг рассматривали эстетику, как науку о прекрасном.

Последняя точка зрения основывается на категории выразительного (М.М. Бахтин, А.Ф. Лосев, Л.П. Печко, А.Ф. Лобова (Яфальян)) [3].

Таким образом, мы можем сделать следующий вывод:

- эстетика, это наука, которая изучает чувственную культуру человека;
- эстетика связана с основными эстетическими категориями;
- эстетика рассматривается с позиций выразительного.

Рассмотрение понятия «эстетика» позволило акцентировать внимание на несколько важных для нас позиций в понимании сущности эстетического воспитания студентов вуза:

1) развитие личностных эстетических качеств человека (В.Г. Крысько, Н.В. Савин, В.А. Сухомлинский, В.Н. Шацкая), т.е. «эстетическое воспитание», это личностный аспект, отражающий нацеленность данного процесса на развитие личностных качеств [3];

2) эстетическое воспитание рассматривается с позиции как личностного, так и деятельностного подходов, нацеленность на развитие эстетической деятельности (Ю.К. Чабанский, А.И. Буров, Б.Т. Лихачёв, Л.П. Печко) [3];

3) последняя точка зрения опирается на ценности, выработанных наукой, идеологией и теорией художественно-эстетического познания, которые определяют особенности эстетического мышления, эстетических установок, оценок и самооценок личности (С.П. Баранов, А.Ж. Овчинникова).

Обобщая различные точки зрения, мы рассматриваем эстетическое воспитание студентов вуза как целенаправленный процесс развития и формирования личности, способной эстетически воспринимать и оценивать явления в жизни,

природе, искусстве как совершенные, гармоничные, жить и творить «по законам красоты» [3].

Таким образом, основной целью личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании студентов вуза является то, что он должен представить каждому обучающемуся, опираясь на его природные эстетические творческие способности и связанные с ними эстетические ценностные ориентиры и принципы, возможность раскрыть свой личностный, творческий потенциал.

К таким *эстетическим ценностным ориентирам и принципам* относятся:

1) *общеметодологические ориентиры* эстетического воспитания, направленные на развитие личности студента;

2) *аксиологический принцип*;

3) *синергетический принцип*;

4) *принцип природосообразности*;

5) *принцип продуктивности*.

С позиций *аксиологии* личностно-ориентированное эстетическое воспитание можно рассматривать как процесс преодоления противоречия между предлагаемыми студенту универсальными (творчество, переживания, отношения) и художественно-эстетическими ценностями, с одной стороны, и его собственными переживаниями и оценками, с другой.

Таким образом, аксиологический принцип в личностно-ориентированном эстетическом воспитании предлагает субъективацию объективно существующих эстетических ценностей, то есть создание условий свободы их выбора и принятия самим студентом.

Большая роль в личностно-ориентированном подходе принадлежит синергетическому принципу, который, с одной стороны, позволяет рассматривать личностно-ориентированное эстетическое воспитание как сложноорганизованную систему, обладающую способностями к самоорганизации, саморазвитию, а с другой стороны, синергетический принцип предполагает высокий уровень культуры коммуникации педагога и студентов в процессе художественно-эстетической деятельности, создание в эстетическом воспитании условий предоставления каждому обучающемуся возможности индивидуального развития эстетических способностей.

В основе принципа природосообразности лежит учет возрастных и индивидуальных особенностей обучающихся.

Принцип *продуктивности* нацеливает на продуктивную художественно-творческую деятельность в процессе эстетического воспитания студентов вуза. Все вышеперечисленные ориентиры и принципы обеспечивают развитие креативности студентов вуза.

В качестве *специфических методологических ориентиров* личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании нами выделены:

1) *герменевтический*;

- 2) *рефлексивный*;
- 3) *интенциональный*;
- 4) *интегративный принцип*.

Принципы педагогической герменевтики в личностно-ориентированном эстетическом воспитании. Философская герменевтика, основоположниками которой являются Х.Г. Гадамер, М. Хайдеггер, П. Рикер, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей и др., трактуется как наука понимания «текста», которым принято считать: «не только все то, что создано человеком (книги, произведения искусства, здания), но и самого человека и его поступки» [2], т.е. как искусство толковать непонятное, объяснять смысл чужого языка или знака. Как замечает в своем исследовании Л.П. Самойлов, становится очевидным тот факт, что: «концепции личностно-ориентированного подхода в своих обоснованиях не в полной мере учитывают развивающий потенциал рассматриваемого феномена, хотя известно, что понимание – это работа сознания, направленная на смысл» [5, с.123].

Правомерность *герменевтического подхода* объясняется спецификой педагогики как науки и сферы практической деятельности «с ее преимущественным вниманием к единичным фактам действительности» [7].

Принципы рефлексивного подхода в личностно-ориентированном эстетическом воспитании.

Этот термин означает процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний, склонность анализировать свои переживания, размышлять о своем психическом состоянии. В то же время в социальной психологии рефлексия выступает в форме осознания субъектом того, как другие понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные представления.

В педагогическом понимании рефлексивный подход предполагает следующие трактовки этого понятия:

1) осознание субъектом средств и оснований деятельности, их изменений (К.Я. Вазина, Г.А. Голицын, В.В. Давыдов, А.З. Зак, Н.В. Самоукина и др.);

2) процесс установления отношений между деятельностью и их структурными образованиями - действиями, средствами (Н.Г. Алексеев, В.К. Зарецкий, А.Я. Найн, В.И. Слободчиков и др.);

3) выход во внешнюю позицию одного субъекта деятельности по отношению к деятельности другого субъекта (О.С. Анисимова, О.А. Конопкин, А.А. Тюков, Г.Н. Щедровицкий).

А.В. Хуторской выделяет в рефлексии как образовательной деятельности две сферы: «онтологическую, относящуюся к содержанию предметных знаний, и психологическую, обращенную к обучающемуся и его деятельности, определяя ее как мыследеятельностный или чувственно переживаемый процесс осознания субъектом образования своей деятельности» [8, с.58].

Другая точка зрения принадлежит А.Я. Найну рассматривающему педагогическую рефлексию как: «способность педагога осознавать, анализировать, подвергать критическому осмыслению то, как его действия и поступки, приемы управления образовательным процессом воспринимаются обучающимися, способствуют реализации обучения и воспитания» [3, с.94].

Вышеприведенное положение предоставляет ответ на вопрос: каковы особенности личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании студентов вуза?

К данным особенностям относятся личностно-ориентированные интегративные технологии эстетического воспитания, которые включают следующие составляющие: 1) *технология учебных художественных творческих задач*; включающая межсистемные (междпредметные) – творческие задачи; 2) *технология «Коммуникативной триады»*.

Равноправными составляющими коммуникативной триады являются студент, преподаватель и эстетический объект. В основе коммуникативной триады лежит учебный диалог, который считается одним из центральных технологических аспектов концепции личностно-ориентированного подхода в образовании.

Процесс взаимодействия преподавателя и студента в учебном диалоге технологически сложен и неоднозначен в силу многогранности и неповторимости диалогического взаимодействия в учебно-воспитательном процессе.

Рассматривая эстетико-воспитательный потенциал учебного диалога Е.К. Тепишкина, отмечает, что его основой, базой является «вопрос, подталкивающий студента к диалогу, направленный на разрешение того или иного противоречия» [6]. Именно вопросам принадлежит исключительное место в процессе личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании: пронизывая всю учебно-воспитательную деятельность, они формируют творческое мышление студентов, их эстетические интересы; помогают осмыслить различную эстетическую информацию, выработать эстетические вкусы обучаемых; совершенствуют организационные формы эстетического воспитания.

Необходимость изучения и проектирования новых форм коммуникации приобретает наибольшую актуальность для задачи развития эстетических творческих способностей личности. С одной стороны, никакая деятельность человека не имеет такого опыта и стольких средств для манипуляции с информационными элементами с целью превращения их в объекты коммуникации. С другой стороны, эффективное использование личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании должно основываться на использовании ряда обязательных навыков и умений эффективной коммуникации. К ним мы относим:

1. *Коммуникационные или речевые навыки и умения*, такие как:

- умение ясно, четко и эмоционально рассказывать о «прекрасном»;
- умение использовать в своей речи разнообразные сенсорно окрашенные слова;
- умение анализировать высказывания о различных научных фактах, творческих произведениях и давать им аргументированную оценку.

2. *Перцептивные навыки и умения*, такие как:

- умения слушать и слышать высказывания студентов, что означает умение воспринимать другого человека полностью, во всех его вербальных и невербальных проявлениях, а также воспринимать свои реакции, возникающие в ответ на то, что говорит человек;
- умение правильно (в том числе и на невербальном уровне) понять чувства и настроение;
- умение сопереживать, понимать состояние, соблюдать чувство такта (способность к эмпатии);
- умение анализировать реакции студентов и свои собственные (способность к рефлексии и саморефлексии).

3. *Интерактивные* (взаимодействие в процессе общения) навыки и умения, такие как:

- умение устанавливать контакт со студентами;
- умение проводить беседу, обсуждение;
- умение корректно излагать свое мнение;

- умение задавать вопросы;
- умение сформулировать требование;
- умение общаться в конфликтных ситуациях.

Таким образом, личностно-ориентированный подход в эстетическом воспитании студентов вуза является частью их профессиональной подготовки и осуществляется как в учебной деятельности в процессе изучения следующих дисциплин (вокальная подготовка, хоровой класс и практическая работа с хором, коллективное исполнительство, элементарная теория музыки и так далее), так и в системе дополнительного образования.

В соответствии со стандартами ВО третьего поколения по направлению «Педагогическое образование» оно связано с формированием общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций и осуществляется на основе положений музыкально-педагогической деятельности (Э.Б. Абдуллин, Ю.Б. Алиев, Л.Г. Арчажникова, Г.М. Цыпин). В связи с этими положениями акцент делается на использования личностно-ориентированного подхода в эстетическом воспитании и организацию такого процесса эстетического воспитания студентов вуза, который направлен на раскрытие внутренних резервов духовно-нравственного, эстетического, творческого развития и саморазвития личности в образовательном процессе высшего учебного заведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белошицкий А.В., Бережная И.Ф. Становление субъектности студентов в образовательном процессе вуза // Педагогика. – 2006. – № 5. – 66с.
2. Гадамер Х.Г. Истина и метод: Основы филос. герменевтики: Пер. с нем./Общ. ред. и вступ. ст. Б.Н. Бессонова. — М.: Прогресс, 1988.-704 с.
3. Климов В.И. Специфика эстетического воспитания студентов вуза средствами русского музыкального фольклора // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 20. – С. 306–310. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/54321.htm>.
4. Найн А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы. – Шадринск: Исеть, – 1999. – 325 с.
5. Овчинникова, А.Ж. Эстетическое отношение к действительности как фактор развития младших школьников [Текст]: монография / А.Ж. Овчинникова. – М., 1997. – 105с
6. Печко, Л.П. Выразительность эстетики природы и культура личности. – Ульяновск - М., 2008. – 363с.
7. Семашко, А. Система и принципы эстетического воспитания: под ред. М.Ф. Овсянникова. – М., 1980. – 248 с.
8. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений. – М., 2000. – 512 с.
9. Хуторской А. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

REFERENCES

1. Beloshitsky A.V., Berezhnaya I.F. Formation of subjectivity of students in educational process of higher education institution. *Pedagogics*. 2006. No. 5. 66 p.
2. Gadamer H.G. Truth and method: Bases филос. hermeneutics: The lane with him. / General edition B.N. Bessonov. Moscow, Progress, 1988. 704 p.
3. Klimov V.I. Specifics of esthetic education of students of higher education institution means of the Russian musical folklore. *Kontsept*. 2014. T. 20. pp. 306-310. URL: <http://e-koncept.ru/2014/54321.htm> (accessed 14.12.2017)
4. Nayn A.Ya. Reflexive management of educational institution: theoretical bases. Shadrinsk: Iset, 1999. 325 p.
5. Ovchinnikova, A.Zh. Esthetic attitude towards reality as development factor younger school students [Text]: monograph / A.Zh. Ovchinnikova. Moscow, 1997. 105 p.
6. Oven, L.P. Vyrzitelnost of an esthetics of the nature and culture of the personality. Ulyanovsk - Moscow, 2008. 363 p.
7. Semashko, A. Sistema and principles of esthetic education: under the editorship of M.F. Ovsyannikov. Moscow, 1980. 248 p.

8. Slastenin V. A., Isaev I.F., Mishchenko A.I., Shiyarov of E.N. Pedagogics: manual for students of pedagogical educational institutions. Moscow, 2000. 512 p.
9. Khutorsky A.V. Key competences as a component of the personal focused education paradigm. *National education*. 2003. No. 2. pp. 58-64.

Информация об авторах

Климов Владимир Игоревич

(Россия, г. Елец)

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования
институт истории и культуры
Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина

Кириченко Татьяна Дмитриевна

(Россия, г. Елец)

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования
институт истории и культуры
Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина

Петриченко Татьяна Викторовна

(Россия, г. Елец)

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры музыкального образования
институт истории и культуры
Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина

Дубровский Владимир Викторович

(Россия, г. Елец)

Доцент кафедры музыкального образования
институт истории и культуры
Елецкий государственный университет
им. И.А. Бунина

Information on authors

Klimov Vladimir Igorevich

(Russia, Yelets)

Candidate of pedagogical sciences,
Associate professor of music education
Institute of history and culture
Yelets State University
of I.A. Bunin

Kirichenko Tatyana Dmitriyevna

(Russia, Yelets)

Candidate of pedagogical sciences,
Associate professor of music education
Institute of history and culture
Yelets State University
of I.A. Bunin

Petrichenko Tatyana Viktorovna

(Russia, Yelets)

Candidate of pedagogical sciences,
Associate professor of music education
Institute of history and culture
Yelets State University
of I.A. Bunin

Dubrovsky Vladimir Viktorovich

(Russia, Yelets)

Associate professor of music education
Institute of history and culture
Yelets State University
of I.A. Bunin



Применение инновационных технологий для освоения правил вокализации в современном иврите*

В статье рассматривается возможность применения современных обучающих технологий для преподавания учебного курса «Вокализация в современном иврите» («Теория огласовок») без участия преподавателя. Утверждается, что даже общее представление о законах теории огласовок может оказать большую помощь изучающему современный иврит, позволяя ему экономить время за счет отказа от механического зазубривания множества языковых форм, а, понимая правила их образования, запоминать только те, что действительно необходимы. Роль преподавателя в преподавании этого курса заключается не только и не столько в объяснении нового материала, сколько в отработке базовых навыков огласования отдельных слов и их сочетаний при помощи постепенно усложняемых упражнений и исправлении ошибок. Соответствующий автоматизированный учебный курс должен обеспечивать реализацию хотя бы основных типов упражнений, предлагаемых сегодня различными учебниками. В статье перечисляется ряд упражнений и приводятся примеры их автоматизации при помощи экспериментальной версии комплекса программ SunRav Web Class. Для оценки эффективности предлагаемого подхода предполагается на первом этапе предложить часть разработанных материалов студентам вузов, изучающих курс «Вокализация в современном иврите», в качестве дополнительного пособия. В случае успешного завершения этого этапа станет возможным эксперимент по самостоятельному изучению студентами данной дисциплины.

Ключевые слова: современный иврит, теория огласовок, вокализация, преподавание, образовательные технологии

* Исследование выполнено за счет гранта Российского научного фонда (проект № 17-18-01295, Санкт-Петербургский государственный университет)



Use of innovative technologies for development of rules of vocalization in modern Hebrew

The article considers the possibility of applying modern educational technologies to teaching the training course "Vocalization in Modern Hebrew" without the participation of the teacher. It is argued that even a general idea of Vocalization rules can be of great help to the student of modern Hebrew, saving his time due to lack of need to mechanically memorize a multitude of linguistic forms. Instead, one can remember only those that are really needed. The role of the teacher in teaching this course is not limited to explaining the new material. He must develop basic skills for the vocalization of individual words and their combinations through training exercises gradually increasing complexity and correcting errors. An appropriate automated training course should ensure the implementation of at least the basic types of exercises offered today by various textbooks. The article lists a number of exercises and gives examples of their automation using the experimental version of the SunRav Web Class software. To assess the effectiveness of the proposed approach, it is proposed, at the first stage, to offer some of the developed materials to university students studying the course "Vocalization in Modern Hebrew" as an additional manual. In the case of successful completion of this stage, an experiment will be possible for students to independently study this discipline.

Keywords: Modern Hebrew, Vocalization, Teaching, Educational Technologies

Введение

Быстрое развитие образовательных технологий в последние годы заставляет заново оценить роль преподавателя, основные требования к уровню его профессионализма, а зачастую – даже подвергнуть сомнению саму необходимость наличия преподавателя. Разумеется, речь не идет о совместной исследовательской работе, в которой наряду с известным ученым принимают участие его молодые коллеги, в том числе, еще не получившие академической степени, а лишь о базовых курсах, чтение лекций по которым нередко является лишь данью существующему порядку и представляет собой воспроизведение материала, достаточно ясно и качественно изложенного в существующих учебниках. Тем не менее, наряду с изложением основных теоретических элементов того или иного курса, студенту необходимо приобрести навыки выполнения различных упражнений, причем в большинстве случаев он приобретает их в диалоге с преподавателем на семинарских занятиях, и именно здесь проявляется профессионализм последнего.

Принято считать, и небезосновательно, что ярким примером дисциплины с решающей ролью преподавателя является изучение иностранного языка. И действительно, несмотря на существенные достижения в области использования компьютерных технологий для изучения языков, развитие коммуникативных навыков недостижимо без отработки как монологической, так и диалогической речи, направляемой преподавателем. Сказанное не исключает, однако, внедрения современных инноваций в процесс преподавания иностранного языка. В частности, целый ряд работ [1, 12–15] был посвящен использованию обучающих технологий в преподавании современного иврита, а также экспериментальному преподаванию по системе “Flipped Learning”, позволяющей преподавателю сосредоточиться исключительно на развитии языковых навыков [8, 16]. Однако нам представляется, что отдельные области грамматики иностранного языка вполне могут быть выделены в специальный курс, при изучении которого участие преподавателя не требуется. Разумеется, при разработке такого курса необходимо учитывать не только изложение теоретических основ, но и многочисленные обучающие и контрольные упражнения, позволяющие привить изучающим необходимые навыки.

Курс "Вокализация в современном иврите"

По мнению автора, примером такого курса является дисциплина под названием «Вокализации в современном иврите» или «Теория огласовок». Как известно, в современном иврите существуют две системы правописания слов. Первая из них основана на использовании для обозначения

гласных диакритических знаков (огласовок), дополняющих буквы консонантного алфавита, а вторая – на принципе консонантного письма с частичным обозначением гласных с помощью букв алфавита. Несмотря на то, что именно вторая система является основной в современном иврите и используется практически во всех языковых контекстах, за исключением Священного Писания и поэзии, именно понимание логики и знание правил первой системы позволяет в полной мере овладеть навыком письма в соответствии с правилами орфографии второй [6]. Более того, даже общее представление о правилах теории огласовок может оказать большую помощь изучающему современный иврит, позволяя ему экономить время за счет отказа от механического зазубривания множества языковых форм, а, понимая правила их образования, запоминать только те, что действительно необходимы.

Изучение теории огласовок на филологических специальностях в вузе (например, в ИСАА МГУ им. М. В. Ломоносова, Академии им. Маймонида) рассчитано примерно на 36 часов (семестровый курс). В рамках этого курса изучаются как основы этой теории, так и правила склонения существительных, в значительной степени сводящиеся к сохранению или редукции ряда гласных в этих словах при переносе ударения, а также правила безогласовочной орфографии (ныне «Правила полного огласования»), которые, как мы отмечали выше, предполагают знание теории огласовок. При этом основной целью данного курса является выработка навыка корректного огласования текста на иврите и, соответственно, правильного произношения текста на этом языке (об особенностях преподавания фонетики и фонологии иврита см. [17]).

Отметим, что изучение данного курса отнюдь не предполагает свободное владение ивритом; более того, как было отмечено выше, владение материалом этого курса может оказаться существенным подспорьем для изучения этого языка в странах еврейской диаспоры. В Израиле же ситуация существенно иная. Учебники по теории огласовок предназначены для носителей иврита, и упражнения, зачастую предлагаемые уже на первых страницах этих учебников предполагают наличие определенных знаний, очевидных для носителя языка. Таким образом, структура курса теории огласовок для тех, кто одновременно находится в процессе изучения иврита, не может не иметь ряда отличий от его структуры в Израиле. В первую очередь это касается порядка изложения материала и упражнений, предлагаемых для его усвоения.

Таким образом, роль преподавателя заключается не только и не столько в объяснении нового материала, который вполне может быть представлен учащимся в письменном виде. Именно преподаватель обеспечивает сегодня последовательность отработки базовых навыков огласо-

вания отдельных слов и их сочетаний, предлагая учащимся выполнить постепенно усложняемые упражнения и исправляя ошибки. Соответственно, ответ на вопрос, может ли быть разработан автоматизированный учебный курс, на который можно было бы возложить функции преподавателя, сводится к тому, можно ли обеспечить автоматизацию всех или хотя бы основных типов упражнений, предлагаемых сегодня различными учебниками.

При анализе данной проблемы предполагалось, что для автоматизации обучающих упражнений будут использованы программные средства экспериментальной версии комплекса программ SunRay Web Class [18] (автор – Р. Т. Сунгатулин). Данный комплекс программ предназначен для разработки учебных материалов (электронных книг и упражнений) и предоставления доступа к ним. Экспериментальная версия комплекса программ обладает целым рядом преимуществ по сравнению со предыдущими версиями. В частности, наряду со стандартными для подобных программ возможностями использования вопросов одиночного и множественного выбора, упорядочения, соответствия, в экспериментальной версии пользователь может использовать разнообразные виды полей, включая поле строки и списки. Кроме того существенно расширены возможности взаимосвязи между электронными книгами и упражнениями, а также диагностики ошибок пользователей и контроля выполнения ими те-

кущих заданий. Решающим преимуществом данного комплекса программ является корректная работа с двунаправленным текстом (в данном случае, сочетание русского языка и иврита).

Технические детали

Остановимся на ряде технических деталей. Как известно, одной букве в иврите может соответствовать до трех диакритических знаков, к примеру, буква



в данном случае имеет указатель на наиболее распространенный вариант ее произношения как «ш» (Hebrew Point Shin Dot/U+05C1), показатель удвоения согласного (Hebrew Point Dagesh or Mapiq/U+05BC), а также «а» (Hebrew Point Qamats/U+05B8), причем, несмотря на то, что изменение порядка ввода этих диакритических знаков не изменяет графического представления итогового символа, с точки зрения операционной системы эти последовательности различны, поэтому, предлагая пользователю огласовать таким образом лишь один этот символ, необходимо, чтобы шаблон верного ответа, с которым сравнивается ответ пользователя, содержал все шесть (в данном случае) вариантов — последовательностей их ввода. Более того, необходимость работоспособности программного обеспечения

Таблица 1

Основные типы упражнений

№ п/п	Типы упражнений
1	классификация слогов (открытый/закрытый; долгий/краткий/ ультракраткий)
2	классификация видов <i>дагеша</i> (משלם דגש קל/דגש חזק; דגש קל/דגש חזק) и видов <i>шва</i> (שווא נע/שווא חס) с аргументацией выбора ¹
3	идентификация מַטְרֵן קָרִי (matres lectionis)
4	идентификация ультракратких огласовок с гортанными в моделях вместо <i>шва</i>
5	исправление распространенных ошибок, связанных с неучетом влияния гортанного на <i>шва</i>
6	идентификация исходной модели по словоформе с гортанным
7	выбор правильных форм из предложенных вариантов с обоснованием
8	идентификация <i>мапика</i> и обоснование ²
9	обоснование необходимости <i>дагеша</i> или ее отсутствие
10	огласование предлогов (בכל"ם), союза ו или артикля
11	огласование предложения, представленного по правилам безогласовочной орфографии, в том числе, с наличием числительных, записанных цифрами
12	деление слова на слоги с указанием ударения
13	идентификация разных вариантов интерпретации одного и того же слова
14	идентификация שווא מרפה

¹ С учетом того, что имеется лишь ограниченное число правил, позволяющих идентифицировать тот или иной вид *дагеша* или *шва*, автоматизация аргументации в данном случае сводится к выбору одного элемента из списка возможных аргументов.

² Как в предыдущей сноске, в упражнении данного типа имеются лишь четыре возможных аргумента в пользу постановки *мапика* (корневой מ, местоименный суффикс ל. ед. ч. ж.р., ה – последний звук в слове, ударный местоименный суффикс), поэтому упражнение легко реализуется при помощи вопроса множественного выбора.

на компьютерах под управлением различных операционных систем диктует аналогичную избыточность шаблона даже в том случае, когда пользователю предлагается выбрать один вариант из нескольких возможных, поскольку, как оказалось, некоторые операционные системы (в частности, производства Apple Inc.) изменяют порядок диакритических знаков в шаблоне, в других же (например, в Windows и Android) такого не происходит.

Типы упражнений

Для оценки возможности автоматизировать основные типы упражнений была произведена оценка наиболее распространенных их типов, предлагаемых читателям популярных учебников [2–4, 7, 9–10], причем при этом были отсеяны упражнения, которые предполагали наличие у читателя навыков, не являющихся необходимыми для освоения курса. Приведем здесь основные их типы:

Разумеется, упражнения, построенные по принципу выбора одного или нескольких вариантов ответа, проще для учащегося, чем упражнения на собственно огласование, однако следует иметь в виду, что целью курса – с преподавателем или без него – является приобретение учащимися активного и осмысленного навыка огласования, поэтому, как нам представляется, элемент обоснования ответа (в основном, при помощи вопросов множественного выбора) является крайне желательным, а зачастую и необходимым.

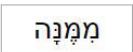
Приведем несколько примеров упражнений на отработку ряда тем.

На Рис. 1 приведен пример упражнения на тему «мапик». Учащемуся нужно определить, нужна ли эта огласовка, и обосновать свой ответ, выбрав один или несколько перечисленных ниже аргументов из списка:

Рис. 1

Упражнение на тему «мапик»

Если нужно, поставьте *мапик* и аргументируйте это



- ה – последний корневой
- местоименный суффикс – ударный
- ה – часть местоименного суффикса
- ה – последний звук в слове

Ответить
Прервать тестирование

Если ответ пользователя оказался неверным (в данном случае, верный ответ подразумевает, что *мапик* не ставится, поскольку местоименный суффикс не является ударным), то программа выдает сообщение об ошибке, демонстрирует верный ответ (Рис. 2):

Рис. 2

Диагностика программы на тему «Мапик»

В данном случае ה является частью местоименного суффикса, однако этот суффикс не является ударным, поэтому ה не произносится, и *мапик* ставить не надо:

מַמְנֵה

и предлагает следующий пример на ту же тему.

На Рис. 3 приведен пример упражнения на тему «Влияние гортанных». Учащемуся демонстрируется форма слова, содержащего гортанный согласный, и предлагается определить, в соответствии с какой моделью (именной или глагольной) эта форма образована.

Рис. 3

Упражнение на тему «Влияние гортанных»

Укажите модель, в соответствии с которой образована форма, содержащая гортанный:

מַמְנֵהְ



Ответить

Прервать тестирование

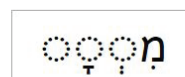
Отметим, что, в отличие от предыдущего примера, в данном случае учащийся должен самостоятельно определить искомую модель, верно огласовав корневые согласные (обозначаемые кружочками в поле строки) без учета влияния гортанных, а при необходимости добавив префикс или суффикс (Рис. 4):

Рис. 4

Упражнение на тему «Влияние гортанных» (верный ответ)

Укажите модель, в соответствии с которой образована форма, содержащая гортанный:

מַמְנֵהְ



Ответить

Прервать тестирование

Если же ответ пользователя оказался неверным, то, как и в прошлый раз, программа выдает сообщение об ошибке и соответствующее правило:

Рис. 5

Диагностика программы на тему «Влияние гортанных»

В данном случае существительное

מַהְלָךְ

образовано в соответствии с именной моделью

מִּפְּנֵי

а изменение гласных префикса и первого корневого обусловлено влиянием гортанного (такое изменение характерно для всех гортанных, за исключением פ).

как правило, хорошо знакома учащимся, приступающим к освоению теории огласовок.

Заключительные упражнения предполагают самостоятельное огласование учащимися фрагмента текста, изначально представленного без огласовок – в соответствии с «Правилами полного огласования» [6]. Для удобства контроля огласование осуществляется пословно (Рис. 6):

Несмотря на то, что целью рассматриваемого курса является приобретение учащимися навыка самостоятельного огласования текста, представляется разумным предложить также упражнение на отработку грамотного письма без огласовок на базе аналогичного текста с огласовками. Актуальность этого упражнения обусловлена при-

עוצבה	בה	הַיְהוּדִי	הָעַם	קָם	יִשְׂרָאֵל	בְּאֶרֶץ
חיי	חי	בה	והמדינית	הדתית	הרוחנית	דמותו
לאומיים	תרבות	נכסי	יצר	בה	ממלכתית	קוממיות
ספר	את	כולו	לעולם	והוריש	אנושיים	וכלל
					הנצחי	הספרים

< Возврат Ответить Прервать тестирование

Рис. 6. Упражнение на огласование фрагмента текста

В отличие от правил огласования, связанных со словообразованием (огласование модели исходной формы слова), в сфере словоизменения имен существует большое количество исключений, поэтому изучение «Правил склонения имен» [5, с.13–53] и отработка их использования представляет собой отдельную проблему. Разумеется, и в этом случае использование электронных материалов едва ли будет менее эффективным, чем традиционный подход, однако представляется очевидным, что усвоение большого объема недостаточно систематизированной информации окажется, как минимум, достаточной сложной задачей. Что же касается глагольной парадигмы, то, как известно, она хорошо систематизирована, и, за исключением, быть может, одной глагольной группы (כפולים),

взятием Академией языка иврит новой редакции орфографических «Правил полного написания», существенно более сложных, чем в предыдущей редакции [11].

Перспективы

Для оценки эффективности предлагаемого подхода предполагается на первом этапе предложить часть разработанных материалов студентам вузов, изучающих курс «Вокализация в современном иврите», в качестве дополнительного пособия. В случае успешного завершения этого этапа станет возможным эксперимент по самостоятельному изучению студентами данной дисциплины.

ЛИТЕРАТУРА

1. אגרנובסקי, ורה, זסלבסקי, רינה, מריאנצ'יק, יבגני. השימוש בכלים טכנולוגיים חדשניים בהוראת עברית כשפה שנייה בברית המועצות לשעבר // גדיש. 13. 2012. עמ' 121–130.
2. אורנון, עוזי. דקדוק הפה והאוזן. הוצאת ברונפמן. 1962.
3. בלאו, יהושע. תורת ההגה והצורות. הוצאת הקיבוץ המאוחד. 1986.
4. גושן-גוטשטיין, משה, ליבנה, זאב, שפאן, שלמה. הדקדוק העברי השימושי. הוצאת שוקן. 1979.
5. החלטות האקדמיה בדקדוק // לשוננו לעם. 2006.
6. כללי הכתיב המלא — הכללים החדשים. האקדמיה ללשון העברית. URL: <http://hebrew-academy.org.il/wp-content/uploads/klalei-haktiv-2017.pdf>
7. נצר, ניסן. הניקוד הלכה למעשה. הוצאת מסדה. 1976.
8. מריאנצ'יק, יבגני, שפירקו, איליה, לוגישבה, אנה. הוראת עברית ניסויית על פי גישת 'הוראה הפוכה' (במחלקה לתרבות ישראל של האוניברסיטה הממלכתית בסנקט-פטרבורג) // שיה ישרון. 2016. 5-2. עמ' 100–114.

9. צדקה, יצחק. ההגה, השם והפועל. לחטיבה העליונה. הוצאת "צדקה" (חורב). 1990.
 10. צדקה, יצחק. הדקדוק העברי המעשי. הוצאת קרית ספר. 1986.
11. Кондракова Ю.Н., Марьянчик Е.Б., Скородумова П.Ю. Эволюция нормы безогласовочной орфографии в языке иврит // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2017. №6, в печати.
12. Кондракова Ю.Н., Марьянчик Е.Б. Электронные обучающие материалы как вспомогательное средство формирования языковых навыков при изучении иврита // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2017. № 8. С. 96–100.
13. Марьянчик Е.Б., Алексеева И.Б. Концепция компьютерных обучающих упражнений в преподавании иврита. // Язык иврит: изучение и преподавание. Материалы Шестнадцатой ежегодной международной междисциплинарной конференции по иудаике. Сер. "Академическая серия" Общая редакция: Е.Б. Марьянчик, Ю.Н. Кондракова. 2009. С. 107–116.
14. Марьянчик Е.Б. Новые технологии в преподавании иврита. // Язык иврит: исследование и преподавание. Материалы XIX Международной ежегодной конференции по иудаике. Сер. "Академическая серия" Общая редакция: Ю.Н. Кондракова, Е.Б. Марьянчик. 2012. С. 77–93.
15. Марьянчик Е.Б. Компьютеризация процесса отработки материала и оценки знаний студента: проблемы и перспективы // Образовательные ресурсы и технологии. 2014. №3 (6). С. 12–18.
16. Марьянчик Е.Б., Шпирко И.Н., Логишева А.Е. К вопросу о реализации модели «Перевернутое обучение» в области преподавания иврита (на примере кафедры еврейской культуры СПбГУ) // Новое в науке и образовании. Сборник трудов ежегодной международной научно-практической конференции. ОЧУ ВО «Международный еврейский институт экономики, финансов и права». 2016. С. 300–310.
17. Скородумова П.Ю. אתגרים בהוראת פונטיקה ופונולוגיה לסטודנטים של אוניברסיטת מוסקבה // Еврейская речь. 2017. №7-2. С. 41–51.
18. Сунгатулин Р.Т. SunRav Web Class [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sunrav.ru> (дата обращения: 03.12.2017).

Информация об авторе

Евгений Борисович Марьянчик
 (Израиль, Ашдод)
 Проф., к.т.н.
 Директор Международного проекта ALE
 E-mail: emaryanchick@gmail.com

Information about the author

Evgueny Maryanchik
 (Israel, Ashdod)
 Professor, Ph.D. in Computer Technical Sciences,
 Head of the International Project ALE
 E-mail: emaryanchick@gmail.com



М. А. МЕРЕНЯШЕВА, А. В. МЕРЕНЯШЕВА

Матрешка как идеальная модель обучения методу художественно-композиционного моделирования в дизайне

В данной работе обобщается пропедевтический опыт обучения методу художественно-композиционного моделирования в дизайне. Матрешка рассматривается как идеальная модель обучения, адекватно отражающая сущность дизайн-знания. На ее примере демонстрируется схема метода: восприятие, понимание и мышление, необходимым звеном которого является исследование смысловыражающих структур модели, начиная от ее понятия, отражающего типологическую предназначенность, и кончая анализом практического опыта ее использования в различных областях дизайна. Автор акцентирует внимание на дидактических возможностях данной модели, поскольку функция игрушки обучать играя, давать возможность познавать и одновременно решать задачи самоопределения. Матрешка, ставшая символом России, носителем непреходящих духовных ценностей, хранителем опыта прошлого в настоящем, дает возможность налаживать диалог между традиционной и новой эстетикой, используя игровой принцип, общий в эстетике различия: смысле и абсурде. Ее можно отнести к востребованным моделям практико-методического дизайн-знания, знания «В» профессии, образующего связку между объектным знанием и действенными механизмами творчества.

Ключевые слова: матрешка, пропедевтическая модель, метод художественно-композиционного моделирования в дизайне, субъективность, изоморфность, смыслообразование



М. А. MERENYASHEVA, А. V. MERENYASHEVA

Nested doll as ideal model of training in a method of art and composite modeling in design

In this article we propaedeutic experience of training in a method of art and composition simulation in design is generalized. The nested doll is considered as the ideal model of training which is adequately reflecting design knowledge entity. On its example the diagram of a method is shown: perception, understanding and thinking which necessary link is the research the smyslovyrazhayushchikh of structures of model, beginning from her concept reflecting typological predestination and finishing the analysis of practical experience of its use in different areas of design. The author focuses attention on didactic opportunities of this model as function of a toy to train playing, to give the chance to learn and at the same time to solve problems of selfdetermination. The nested doll which became the character of Russia, the carrier of inherent cultural wealth, a saver of experience of the past in the present gives the chance to adjust a dialog between a traditional and new esthetics, using the game principle, the general in a distinction esthetics: sense and nonsense. It can be carried to demanded models of the praktiko-methodical design knowledge, knowledge "In" a profession forming a sheaf between object knowledge and effective mechanisms of creativity.

Keywords: nested doll, propaedeutic model, method of art and composite modeling in design, subjectivity, isomorphism, sense education

Пропедевтику дизайна сегодня принято рассматривать как современную школу художественно-композиционного моделирования (ХКМ), что позволяет четко и кратко разъяснять суть феномена дизайна, его генетическую инновативность, зависимость от традиций, «культурный слух» и предназначение. Ведь уже само понятие «моделирование» предполагает обязательное наличие у обучаемого «парка форм», образов, обеспечивающих «интеллектуальную пластичность дизайна» [1, с. 215], создающих условия для «игры воображения», составляющей суть его метода [2, с.35]. Доказано, что творческий процесс – это «интеллектуальное видение», интуиция – перегруппировка информации, которая уже была усвоена, процесс её синтеза, поиска аналогий, ассоциаций [3, с.183].

Процесс художественного моделирования включает три этапа: восприятие, понимание и мышление, результатом же его можно считать продукт, наделенный новым смыслом. Поскольку пропедевтика сама является моделью профессии в миниатюре, то ее задача и цель – обобщая практический опыт дизайна, изыскивать в нем инвариантную сущность – его принципы, разъяснять смысл идеальных моделей [4, с.195].

Теоретики считают, что субъективность дизайна, как главное проявление его принадлежности к искусству, может быть понята только при изучении всего процесса генезиса дизайна. А по мнению практиков обучение лучше всего проводить на моделях. История же дизайна, искусства – не что иное, как история идеального моделирования. «Накопление смыслов» происходило в течение длительного периода становления дизайна как профессии. С этой точки зрения может быть предложена следующая типология идеальных моделей в дизайне: знак, слово, символ, миф, смысл (материальный его носитель). Эти формализованные предпосылки дизайна, демонстрирующие наполнение его языка смыслом, выступают в обучении методу ХКМ отдельными дидактическими единицами. Собственно, их значение исследовано и обобщено на различных этапах развития теории дизайна (философская и психолого-педагогическая база – теория развивающего обучения), которые могут служить вехами обучения его методу [5, с.12].

Дизайн всегда исследование и эксперимент [6, с. 83]. Отсюда вытекают этапы ХКМ: сначала – выяснение значения и ценностей, которые несет в себе идеальная модель, выбранная в качестве аналога проектирования, затем поиск средств выразительности для отражения своего отношения к ней и смысла, вкладываемого во вновь создаваемый художественный образ.

Дизайнеров неслучайно называют вечными детьми, главный принцип метода – «игра», фантазия, а поэтому смелость в развенчании стереотипов [3, с. 185]. Именно ей и надо учиться. Метафорическое формообразование – один

из выразительных эффективных исторически наиболее зарекомендовавших себя способов художественного смысловыражения. Именно метафора превращает дизайн в игру. Процесс ее синтеза, поиска аналогий, ассоциаций приводит к рождению ещё не получивших словесной оболочки образов, развивает интуицию, учит мастерству моделирования. Подтверждение тому – методики обучения ХКМ, начиная от разработок А. Э. Коротковского и Е. А. Гайворонского и кончая эмпирическим опытом многочисленных «детских» школ дизайна, которыми будем считать все довузовское дизайн-творчество, начиная с 9 летнего возраста, когда использование в обучении приемов образного и понятийного обобщения начинает становиться осмысленным [7, с.158].

Итак, целостность художественного образа, идеальной модели в дизайне, обеспечивается субъективизацией его смысла (функционального предназначения и эстетической ценности). Создавая свою модель, учащийся должен определиться с типологией ее аналогов, художественными смыслами, исторически в них уже заложенными и художественными принципами, которые когда-либо уже использовались в культуре, искусстве для придания им нового звучания и значения. Подобное исследование обязательно должно быть проведено самостоятельно, ибо смысл существует только будучи самостоятельно понятым и выраженным. Кратко и лаконично смысл отражен в слове, понятии, обозначающем выбранную модель-аналог. Изменение смыслов, выразительности можно наблюдать в различных областях искусства, дизайна, в опыте практического использования данной модели. Анализируя этот опыт, необходимо четко определить цель использования данной модели для нового образа и осознавать, что ее смысл уже существовал (понятие «нарративности» [8, с. 106]). Важно, чтобы вновь закладываемый, был выражен эмоционально и убедительно, но при этом позволил не потерять исторической многозначности образа.

Акцентируя художественность, как главный принцип дизайна, мы не можем не упомянуть о тенденциях современного искусства, которые в нем отражаются. Существует мнение, что они заключаются в отображении в художественных образах их многомерного внутреннего содержания, смысла с помощью двух качеств, привносимых автором. Это – ирония, отсутствие претензии на владение единственно верным смыслом их прочтения. И цитатность, диалог с множеством эпох и стилей, личностей и идей, глубина и яркость которого зависит от богатства интеллектуального и духовного мира, как автора, так и зрителя [9, с. 305].

Объектом нашего исследования мы неслучайно выбрали матрешку, относимую в дизайне по типологии к игрушкам, чья основная функция в

истории культуры – обучать, давать возможность познавать и одновременно решать задачи самоопределения [10, с. 18]. Продемонстрируем на ее примере схему исследования модели в истории дизайна и обобщим опыт ее использования в художественно-композиционном моделировании.

родем, а появление по времени совпадает с возникновением «русского стиля», восстановлением и развитием традиций народной крестьянской игрушки, поиском национального самосознания, творческим осмыслением национальных художественных традиций. Пер-



Рис. 1. Коллекция «Матрешка» на тему курсового проекта «Израдец». (Автор: Мереняшева А.)

Итак, матрёшкой называют русскую полую разнимающуюся посередине деревянную игрушку в виде расписной куклы, внутри которой находятся подобные ей куклы меньшего размера [11]. В основе ее «имени» лежит слово «мать», ассоциирующееся с пло-

вые русские матрёшки были созданы как забава для детей, помогали усвоению понятий формы, цвета, количества и размера. Позже по ним стало можно судить о разнообразии традиций ремесленных центров русской народной культуры.

Сегодня Матрешка существует в двух видах — как традиционный русский сувенир и как дизайн-арт объект, ушедший от традиционности, но сохранивший «русскость».

Например, необычная 3-х метровая матрешка Малевича на Арбате, выполненная по заказу известной аптечной сети. Три лица — известные портреты «Девушка с гребнем в волосах», «Крестьянин в поле», «На сенокосе» изображены на ней таким образом, что создают видимость нескольких фигур, спрятанных внутри в зависимости от ракурса [12].

Преданный «игрушечной» архитектуре «бумажный архитектор» Юрий Аввакумов в своем творчестве также верен матрешке. Так в 1986 он видел в ней архитектурный архетип — ведь любое здание является футляром для человека, а на Второй московской биеннале современного искусства — предложил в качестве модели модернизации роддома, как «метафору формы для рождения новой формы» [13].

А в здании MATREX Бориса Бернаскони на архитектурной биеннале в Венеции матрешка стала символом производства идей, искусства, метафорой души, уникальным сочетанием сложной геометрии, минималистской формы, знаковости и скрытого внутреннего содержания, идеальным архитектурным телом. Она — «объект-игрушка и супер форма» [14].

Поэтому к принципу матрешки дизайнеры всё чаще обращаются в изготовлении мебели, что позволяет значительно сэкономить пространство, сделать функциональным даже самое крошечное жилище [15].

Игровой принцип матрешки основан на интересе поиска малого в большом, на ожидании чуда рождения нового в знакомом, его мы видим и в самом дизайне, олицетворяющем единство и многообразие мира, несущем идею отражения большого в малом, что позволяет говорить об изоморфности этих двух феноменов, судить о дидактических возможностях матрешки в качестве модели проблемной области практико-методического дизайн-знания, знания «В» профессии.

Рассмотренные примеры ее использования как идеальной модели, позволяют сделать вывод о сохранении в многочисленных субъективных трактовках образа главного типологического принципа — игры и добавлении к нему функциональных требований областей дизайна, в которых он использовался.

Наконец, последний пример демонстрирует результаты нашего творческого поиска нового образа матрешки в одноименной коллекции дизайна одежды (рис.1). Ее цель — трансляция традиций русского искусства с использованием его знаковых, символических образов и игрового принципа в дизайне, который дает возможность налаживать диалог между традиционной и новой эстетикой, являясь общим в эстетике различия: смысле и абсурде [16, с. 154]. Дизайн-игра помогает реализовать проектную концепцию, выводя ХКМ на уровень стили образования в рамках данной культуры, вырабатывая подходы к сознательному использованию признаков стиля, выпукло отражая смысл дизайнерского предложения в виде парадоксального тезиса, неожиданной метафоры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Дизайнерское образование. История. Теория. Практика /под общей редакцией В.Р. Аронова, В.Ф. Сидоренко. М.: МГТУ им. А.Н. Косыгина, 2007. 407 с.
2. Мереняшева М. А. Сущность дизайна и его художественные принципы // Профессиональное образование. Столица. 2014. № 6. С.34-35.
3. Розетт И. М. Психология фантазии: Экспериментально-теоретические исследования внутренних закономерностей продуктивной умственной деятельности. - 2-е изд., исп. и доп. М.: Университет, 1991. 342 с.
4. Мереняшева М. А. Художественно-композиционное моделирование в контексте дизайн-образования. Традиции и инновации [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2014. № 2. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive> (дата обращения: 17.05.2014)
5. Зинченко В. П. Посох Осипа Мандельштама и Трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М.: Новая школа, 1997. 336 с.
6. Мереняшева М. А. Метод художественно-композиционного моделирования в обучении профессии дизайнера [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2014. № 2. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive> (дата обращения: 17.05.2014)
7. Мелодинский Д. Л. Школа архитектурно – дизайнерского формообразования. М.: Архитектура – С, 2004. 312 с.
8. Мереняшева М. А. Дизайн-концепция как художественно-композиционная модель в контексте дизайн-образования. Вербальная и визуальная составляющие [Электронный ресурс] // Международный научно-исследовательский журнал. 2014. № 3. URL: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2014/04/3-2-22.pdf> (дата обращения: 17.05.2014)
9. Лавринова Н. Н. К вопросу о сущности современного искусства. VIII Поленовские чтения. Искусство и педагогика – теоретическое и практическое: материалы Международной научно-практической конференции-форума. / Институт развития образования в сфере культуры и искусства; отв. Ред. М. В. Никольский. Тамбов: Принт-сервис, 2017. 368 с.
10. Новиков А. И. Дизайн российской игрушки: аспекты генезиса [Электронный ресурс] // Вестник ОГУ. 2005. № 6. URL: http://vestnik.osu.ru/2005_9_1/2.pdf (дата обращения: 10.11.2017)
11. Матрешка / Толковый словарь Ожегова. URL: <http://endic.ru/ozhegov/Matreshka-15273.html> (дата обращения: 17.05.2017)
12. На Арбате появилась матрешка Малевича / DOM&podium - журнал о модных решениях для интерьера дизайна и стиля. URL: <http://domagazine.ru/news/sobytiya/na-arbate-poyavilas-matreshka-malevicha> (дата обращения: 17.05.2017)
13. Зародыши архитектуры. "РодДом" в галерее ВХУТЕМАС / Газета "Коммерсантъ" №34 от 03.03.2007, С. 9. URL: <http://www.skuratov-arch.ru/wp-content/uploads/2013/01/Зародыши-архитектуры.pdf> (дата обращения: 17.05.2017)
14. Борис Бернаскони: «Архитектура следует информации» / The Art Newspaper Russia. URL: <http://www.theartnewspaper.ru/>

posts/3002/ (дата обращения: 17.05.2017)

15. Мебель-матрёшка – функциональное решение для маленькой квартиры / Novate.Ru. URL: <http://www.novate.ru/blogs/221215/34279/> (дата обращения: 17.05.2017)
16. Дуброва О. И., Мереняшева М. А. Русский костюм в стиле «деконструктивизм» [Электронный ресурс] // Перспективы науки и образования. 2014. № 3. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive> (дата обращения: 17.05.2014)

REFERENCES

1. Design education. History. Theory. Practice / under V.R. Aronov, V.F. Sidorenko's general edition. M.: MSTU of A.N. Kosygin, 2007. 407 pages.
2. Merenyasheva M.A. Entity of design and its art principles. *Professional education. Capital*. 2014. No. 6. pp. 34-35.
3. Rosettes I.M. Imagination psychology: Experimental and theoretical researches of internal regularities of productive cerebration. - 2nd prod., and add. Moscow, University, 1991. 342 p.
4. Merenyasheva M.A. Art and composition simulation in the context of design education. Traditions and innovations. *Perspectives of science and education*. 2014. No. 2. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive> (Available at: 17.05.2014)
5. Zinchenko V.P. Posokh Osipa Mandelshtama and Mamardashvili's Tube. By the beginnings of organic psychology. M.: New school, 1997. 336 p.
6. Merenyasheva M.A. A method of art and composition simulation in training of a profession of the designer. *Perspectives of science and education*. 2014. No. 2. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive> (Available at: 17.05.2014)
7. Melodinsky D.L. School architecturally – design shaping. M.: Architecture – With, 2004. 312 pages.
8. Merenyasheva M.A. The design concept as art and composition model in the context of design education. Verbal and visual making. *International research and development*. 2014. No. 3. URL: <http://research-journal.org/wp-content/uploads/2014/04/3-2-22.pdf> (Available at: 17.05.2014)
9. Lavrinova N. N. To a question of an entity of the modern art. VIII Polenovsky readings. *Art and pedagogics – theoretical and practical: materials of the International scientific and practical conference forum*. / Institute of development of education in the sphere of culture and art; отв. Edition M.V. Nikolsky. Tambov: Print service, 2017. 368 pages.
10. Novikov A. I. Design of the Russian toy: aspects of genesis. *Bulletin of regional public institution*. 2005. No. 6. URL: http://vestnik.osu.ru/2005_9_1/2.pdf (Available at: 10.11.2017)
11. Nested doll / Explanatory dictionary by Ojegov. URL: <http://endic.ru/ozhegov/Matreshka-15273.html> (Available at: 17.05.2017)
12. On the Arbat the nested doll of Malevich / DOM&podium - log about fashionable decisions for an interior of design and style appeared. URL: <http://domagazine.ru/news/sobytiya/na-arbate-poyavilas-matreshka-malevicha> (Available at: 17.05.2017)
13. Architecture germs. "Maternity hospital" in gallery the Kommersant VHUTEMAS / Newspaper No. 34 of 03.03.2007, Page 9. URL: <http://www.skuratov-arch.ru/wp-content/uploads/2013/01/Зародыши-архитектуры.pdf> (Available at: 17.05.2017)
14. Boris Bernaskoni: "The architecture follows information" / The Art Newspaper Russia. URL: <http://www.theartnewspaper.ru/posts/3002/> (Available at: 17.05.2017)
15. Boris Bernaskoni: "The architecture follows information" / The Art Newspaper Russia. URL: <http://www.theartnewspaper.ru/posts/3002/> (Available at: 5/17/2017)
16. Furniture nested doll – the functional decision for the small apartment / Novate.Ru. URL: <http://www.novate.ru/blogs/221215/34279/> (Available at 5.05.2017)
17. Dubrova O. I., Merenyasheva M.A. The Russian suit in deconstructivism style. *Perspectives of science and education*. 2014. No. 3. URL: <http://pnojurnal.wordpress.com/archive> (Available at: 5.12.2017)

Информация об авторах

Мереняшева Марина Анатольевна

(Россия, Пенза)

Доцент кафедры «Дизайн и ХПИ»

Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

E-mail: marino4kaM@yandex. ru

Мереняшева Александра Владимировна

(Россия, Пенза)

Студентка архитектурного факультета,
направление подготовки – дизайн

Пензенский государственный университет
архитектуры и строительства

Information about the authors

Merenyasheva Marina Anatolia

(Russia, Penza)

Associate Professor of the Department
"Design and Artistic interior design"

Penza state University of Architecture and Construction.
E-mail: marino4kaM@yandex. ru

Merenyasheva Alexandra Vladimirovna

(Russia, Penza)

Student of the architectural faculty,
specialty – design.

Penza state University
of Architecture and Construction.



Использование игр-презентаций как средства активизации познавательного интереса дошкольников

В данной работе рассмотрены возможности использования в образовательном процессе дошкольной организации компьютерных игр как важного и доступного средства интеллектуального развития дошкольников, выступающего одновременно интерактивным методом и приемом обучения. Подчеркнуто, что в условиях обновления системы дошкольного образования особенно актуальным представляется поиск путей оптимизации образовательного процесса, направленного, в первую очередь, на развитие познавательной активности и интересов дошкольников, формирование предпосылок учебно-познавательной деятельности, стимулирование творческих способностей, умения находить нестандартные способы решения познавательных задач. В этих условиях особая роль отводится компьютерным технологиям, в частности, интерактивным играм, позволяющим в условиях свободной увлекательной деятельности на знакомом содержании осваивать сложный образовательный материал, овладевать мыслительными операциями и умственными способностями. Авторами приведены конкретные примеры использования компьютерных игр на различных занятиях. Сделан вывод, что включение компьютерных игр в образовательный процесс ставит обучающегося в позицию активного субъекта познания, что в конечном итоге, способствует достижению более качественного результата.

Ключевые слова: дошкольное детство, игры-презентации, игры-тренажеры, интерактивные методы обучения, компьютерные технологии, мотивация, образовательный процесс, педагогическое взаимодействие, познавательная активность



Use of games presentations as a means of activating the courtests of the presentive interests of preschoolers

In the given work possibilities of use in the educational process of preschool organization of computer games as an important and accessible means of intellectual development of preschool children, acting simultaneously as an interactive method and the method of learning are considered. It is emphasized that in the conditions of updating the system of preschool education, it is especially important to find ways to optimize the educational process, aimed primarily at developing cognitive activity and interests of preschool children, shaping the prerequisites for educational and cognitive activity, stimulating creative abilities, and the ability to find non-standard ways of solving cognitive tasks. In these conditions, a special role is assigned to computer technology, in particular, interactive games that allow you to master complex educational material in a context of free exciting activity on familiar content, to master mental operations and mental abilities. The authors give concrete examples of the use of computer games in various occupations. It is concluded that the inclusion of computer games in the educational process puts the learner in the position of an active subject of cognition, which ultimately contributes to the achievement of a better result.

Keywords: preschool childhood, games-presentations, games-simulators, interactive methods of teaching, computer technologies, motivation, educational process, pedagogical interaction, cognitive activity

В современных условиях реализации ФГОС дошкольного образования основной целью работы дошкольного образовательного учреждения является создание условий для оптимального развития ребенка. Приоритетной становится задача создания условий для обогащенного развития личности ребенка, воспитания и формирования умения учиться. При этом главной задачей воспитателя становится «вращивание архитектора и строителя» образовательного процесса. Воспитателю необходимо обучать ребенка таким образом, чтобы он мог быстро и легко реагировать на изменяющиеся условия, был способен находить собственные пути решения задач, но самое важное, был готов получать новые знания, применять их в привычных и нестандартных ситуациях.

Общеизвестно, что занятия в детском саду имеют свою специфику, которая отличается эмоциональной, яркой подачей материала, с привлечением иллюстрированных, звуковых и визуальных эффектов. В связи с этим возникает вопрос, как увлечь современного ребенка, заинтересовать его, с помощью каких средств и методов сделать обучение доступным, увлекательным? Подчеркнем, важно не заставлять ребенка учиться, а заинтересовать, сделать серьезное обучение занимательным, увлекательным, удивительным [9].

Дошкольный период детства, как свидетельствуют многочисленные исследования ученых, – уникальный период в развитии личности. В дошкольные годы формируются общие представления ребенка об окружающем мире, наблюдается интенсивное физическое и психическое развитие. Ребенок знакомится с общепринятыми способами поведения, овладевает социальным опытом, «присваивает» образцы национальной и общечеловеческой культуры и т.д. В период от рождения до 6–7 лет, согласно исследованиям ученых, наиболее интенсивно развиваются функциональные возможности мозга, происходит переход от наглядно-образного к абстрактно-логическому мышлению. Мышление – интеллектуальная база, и овладение этой базой, способами решения познавательных задач ведет к обогащению всех сторон личности. Ведущие педагоги и психологи едины во мнении, что необходимо раннее выявление и развитие способностей детей дошкольного возраста, но только в рамках специфически детских видов деятельности, в первую очередь, игровой деятельности [10; 11]. На этом этапе компьютер становится интеллектуальным помощником для решения поставленных задач, а предназначение педагога при таком обучении – использовать компьютер в качестве мощного инструмента развития познавательной мотивации, способного стимулировать интерес ребенка к учению. Использование компьютеров в образовании уже перестало быть необычным

явлением. Способность компьютера предъявлять информацию одновременно в текстовом, графическом, звуковом и визуальном формате, быстро обрабатывать данные обусловила возможности и эффективность его использования в образовательной работе с детьми, как нового образовательного средства [1].

Возможности компьютера в создании игровых и обучающих ситуаций, без сомнения, огромны, сам по себе он оказывает значительное стимулирующее воздействие на ребёнка. В ходе игровой деятельности дошкольника, обогащенной компьютерными средствами, возникают психические новообразования, такие как: теоретическое мышление, развитое воображение, способность к замещению, умение прогнозировать возможные результаты и др.), которые стимулируют развитие творческих способностей. Однако, нужно понимать, что только путем целесообразно организованного взаимодействия ребенка, педагога и компьютера можно достичь желаемого результата. Сам по себе компьютер не играет познавательной роли без общей концепции его применения в дошкольном образовании, соответствующего задачам развития, воспитания и обучения ребенка, а также его психофизическим возможностям. Успех приобщения дошкольника к овладению информационными технологиями возможен, когда компьютерные средства становятся средствами его повседневного общения, игры, посильного труда, конструирования, художественной и других видов деятельности. Важно при этом, чтобы компьютер лишь дополнял воспитателя, но не заменял его. В начале занятия педагог стремится вызвать у ребенка интерес к изучению нового, которое должно захватить его внимание своей необычностью, яркостью, вызвать желание узнать и научиться.

Одной из разновидностей компьютерных технологий для обучения дошкольников являются интерактивные игры. Будучи включенными в систему традиционных игр, они способны внести свой вклад в совершенствование процесса развития творческой личности ребенка. Согласно исследованиям Ю.М. Горвиц, Г.С. Гушлевской, Е.В. Зворыгиной, Т.С. Комаровой, И.И. Комаровой, В.В. Моторина, С.Л. Новоселовой, Г.П. Петку, А.В. Туликова, Л.Д. Чайновой и др., компьютерные игры имеют большое значение в обучении детей, в частности, с их помощью педагог может завуалировать дидактическую программу, способствующую развитию познавательных психических процессов: речи, мышления, внимания, восприятия, памяти, воображения, представив ее в виде увлекательной игры с движущимися картинками и видео роликами [4]. К таким играм относятся, прежде всего, игры-тренажеры, которые при умелом использовании позволяют еще и диагностировать уровень умственного, речевого, эстетического, нравственного развития.

Педагогу, имеющему базовые навыки в пользовании ПК, непросто будет создать игру-тренажер, так как она предполагает сложную анимацию, движение героев, различные варианты ответов ребенка, подтверждение и отрицание выбранных действий [3]. Но таких развивающих игр известно немало, важно лишь тщательно подобрать материал. Например, на занятии присутствует анимированный помощник, который сообщает детям новое задание. Так, на занятии по теме «Животные и среда их обитания» дети сначала отгадывают загадки о животных, которые выведены на экран, при отгадывании появляется изображение животного и место его обитания [7]. Изображения животных и природы сопровождаются анимацией и звуками, что способствует более прочному и осознанному усвоению материала. Далее следует рассказ воспитателя о том, что животные делятся на домашних и диких. На этапе закрепления дается задание распределить животных на две группы, подобрать для каждого место обитания. Такая игра-тренажер привлекает внимание ребенка, повышает мотивацию учения и, следовательно, способствует усвоению материала на достаточном уровне. С помощью подобных компьютерных тренажеров ребенок может изучить профессии, времена года, одежду, посуду, научиться счету и логическому рассуждению, овладеть классификацией объектов («Распредели продукты на полезные и вредные», «Где чьи малыши?», «Кто чем питается?»), способностью выстраивать сериационный ряд («Расположи продукты в порядке увеличения их веса», «Что сначала, что потом?» и др.) [5; 6; 7].

Игра-презентация может быть авторской разработкой педагога, поскольку она, как правило, довольно проста в создании и использовании [2]. При применении компьютерных игр на занятии важно учитывать ряд правил.

1. Обязательное проведение предварительной работы перед использованием игры-презентации. Предварительная работа должна включать активизацию знаний детей о той сфере действительности, которой посвящена игра: игрушки, посуда, профессии, транспорт и т.п.

2. Стимулирование познавательной и речевой активности при проведении игры-презентации через проблемные вопросы, прямое предложение, систему заданий, оценку и т.п.

3. Создание положительного психоэмоционального фона при проведении игр-презентаций. Ребенок должен чувствовать ситуацию успеха при выполнении заданий, особенно, если это касается первоначальных игр с компьютером.

4. Продумывание игровой задачи для каждой игры-презентации с целью поддержания интереса детей. Игровые задачи должны быть разнообразными и доступными детскому пониманию.

5. Обеспечение в электронном образовательном материале повторяемости и постепенности изучения дидактического содержания.

6. Выполнение гигиенических требований к оформлению игр-презентаций: контрастность фона и рисунков, крупные изображения, четкость силуэтов, незаслоняемость изображений, др.

Приведем примеры наиболее известных игр-презентаций.

1. Игра «Профессии»

Дидактические задачи: закреплять представления детей о видах профессий, их назначении; активизировать в речи названия профессий; вводить в словарь детей обобщающее слово «профессия». Задача педагога подготовить слайды с изображением людей различных профессий. Игровая задача для дошкольника: сменить картинку на слайде, если правильно назовешь. Можно также предложить детям установить соответствия между предметами, принадлежащими определенному роду занятий и профессией человека.

2. Игра «Аналогии»

Дидактические задачи: развивать умение устанавливать аналогии между заданными предметами; развивать лексические связи; расширять значения слов. Игровая задача для дошкольника: заполнить карточку с картинками, изображенными на экране.

2. Игра «Четвертый лишний»

Дидактические задачи: активизация в речи обобщающих понятий «посуда», «одежда», «обувь» и др.; развитие операций обобщения и классификации. Игровая задача: найти ненужную картинку и услышать звук.

Комплексное использование компьютерных игр наряду с другими видами детской игры оказывает стимулирующее влияние на развитие зрительно-моторной координации («глаз-рука»), образного восприятия, мышления и воображения, произвольного внимания, запоминания, познавательной мотивации и функции внутреннего планирования деятельности [2; 8].

Итак, на каждом этапе занятия интерактивное обучение одновременно решает три основных задачи: образовательную или познавательную, коммуникативно-развивающую и социально-ориентационную. Обучение рассматривается как интенсивное, многоплановое, межличностное общение всех включенных в познавательный процесс субъектов. Для педагога компьютерные технологии предоставляют возможность активизировать воспитанника, организовать самоконтроль, реализовать индивидуальный темп обучения, поддерживать индивидуальность в процессе освоения знаний, обучить способам саморегуляции поведения. В такой ситуации дошкольник оказывается в позиции субъекта собственной познавательной деятельности, самостоятельно находит путь к познанию мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. Белая К.Ю. Использование современных информационных технологий в ДОУ и роль воспитателя в освоении детьми начальной компьютерной грамотности // Современное дошкольное образование. 2010. № 4. С. 14.
2. Белинова Н.В., Старикова А.Ю. Игровая деятельность как одно из основных условий использования ИКТ в ДОО // Педагогика и психология: тенденции и перспективы развития: Сборник научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. Нижний Новгород: Инновационный центр развития образования и науки, 2014. С. 11-14.
3. Бичева И.Б., Старикова А.Ю. Развитие информационно-коммуникационной компетентности будущих педагогов в образовательном процессе вуза // Актуальные проблемы современного образования: опыт и инновации. Материалы всероссийской научно-практической конференции (заочной) с международным участием / Отв. ред. А.Ю. Нагорнова. Ульяновск, 2016. С. 300-303.
4. Комарова Т.С., Комарова И.И., Туликов А.В. Информационно-коммуникационные технологии в дошкольном образовании. М.: Мозаика-синтез, 2011. 128 с.
5. Красильникова Л.В., Старикова А.Ю. Информационно-коммуникационные технологии в математическом образовании детей дошкольного возраста // Проблемы современного педагогического образования. 2016. № 52-7. С. 196-205.
6. Меличаева А.М., Ханова Т.Г. Развитие математических способностей детей дошкольного возраста // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина. 2016. С. 6-67.
7. Платова А.Г., Ханова Т.Г. Игра как метод экологического воспитания в дошкольном возрасте // Актуальные проблемы дошкольного и начального образования в свете реализации ФГОС: Сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. Нижний Новгород: НГПУ им. К. Минина. 2016. С. 70-73.
8. Сурова О.А. Что могут дать детям компьютерные игры? // Управление ДОО. 2009. №8. С. 55-59.
9. Шувалова Н.Ю. и др. К вопросу о развитии познавательной активности у старших дошкольников в процессе компьютерной игры // Психология и школа. 2008. №1. С.60-64.
10. Ханова Т.Г., Вавилова В.С. Особенности современной субкультуры детской игры // Общество: социология, психология, педагогика. 2016. № 11. С. 108-110.
11. Ханова Т.Г. «Современное дошкольное детство: проблемы и перспективы»: по материалам региональной научно-практической конференции // Вестник Мининского университета. 2015. № 2 (10). С. 31.

REFERENCES

1. Belaya K.Yu. Use of modern information technologies in preschool educational institution and a role of the tutor in development of initial computer literacy by children. *Modern preschool education*, 2010, no. 4, P. 14 (in Russian).
2. Belinova N.V., Starikova A.Yu. Game activity as one of the main conditions of use of ICT in DDO. *Pedagogics and psychology: tendencies and prospects of development: The collection of scientific works following the results of the international scientific and practical conference*. Nizhny Novgorod: Innovative center of development of education and science, 2014, pp. 11-14 (in Russian).
3. Bicheva I.B., Starikova A.Yu. Development of information and communication competence of future teachers of educational process of higher education institution. *Current problems of modern education: experience and innovations. Materials of the All-Russian scientific and practical conference (correspondence) with the international participation* / Otv. edition of A.Yu. Nagornov. Ulyanovsk, 2016. pp. 300-303 (in Russian).
4. Komarova T.S., Komarova I.I., Tulikov A.V. *Information and communication technologies in preschool education* [Information and communication technologies in preschool education]. Moscow, Mosaic synthesis, 2011, 128 p. (in Russian).
5. Krasilnikova L.V., Starikova A.Yu. Information and communication technologies in mathematical education of children of preschool age. *Problem of modern pedagogical education*, 2016, no. 52-7, pp. 196-205 (in Russian).
6. Melichayeva A.M., Hanova T.G. Development of mathematical abilities of children of preschool age. *Current problems of preschool and primary education in the light of realization of FGOS: The collection of articles on materials of the All-Russian scientific and practical conference*. Nizhny Novgorod: NGPU of K. Minin, 2016, pp. 6-67 (in Russian).
7. Platova A.G., Hanova T.G. A game as a method of ecological education at preschool age. *Current problems of preschool and primary education in the light of realization of FGOS: The collection of articles on materials of the All-Russian scientific and practical conference*. Nizhny Novgorod: NGPU of K. Minin, 2016, pp. 70-73 (in Russian).
8. Surova O.A. What can give to children computer games? *Management of preschool educational institution*, 2009, no. 8, pp. 55-59 (in Russian).
9. Shuvalova N.Yu., etc. To a question of development of informative activity in the senior preschool children in the course of a computer game. *Psychology and school*, 2008, no. 1, pp. 60-64 (in Russian).
10. Hanova T. G., Vavilova V.S. Features of modern subculture of a children's game. *Society: sociology, psychology, pedagogics*, 2016, no. 11, pp. 108-110 (in Russian).
11. Hanova T. G. "Modern preschool childhood: problems and prospects": on materials of a regional scientific and practical conference. *The Bulletin of the Mininsky university*, 2015, no. 2 (10), p. 31 (in Russian).

Информация об авторах**Афонина Юлия Викторовна**

(Россия, Нижний Новгород)

Студент магистратуры

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: jlyfox@mail.ru

Ханова Татьяна Геннадьевна

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: tanyaha10@mail.ru

Information about the authors**Afonina Julia Victorovna**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Graduate student

Minin Nizhny Novgorod State

Pedagogical University

E-mail: jlyfox@mail.ru

Khanova Tatyana Gennadievna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Psychology and Pedagogy of preschool and primary education

Minin Nizhny Novgorod State

Pedagogical University

E-mail: tanyaha10@mail.ru



Эффективные средства и приемы формирования познавательного интереса у младших школьников

В данной работе на основе анализа современных психолого-педагогических исследований обобщены средства и приемы формирования познавательного интереса у учащихся начальной школы, эффективность которых экспериментально доказана. Авторами статьи раскрыто современное понимание познавательного интереса, акцентировано, что проблема его формирования у младших школьников освещается преимущественно фрагментарно. Определено, что в большинстве работ изучены возможности учебной деятельности как средства формирования познавательного интереса у учащихся начальных классов, обобщены условия, обеспечивающие, по мнению современных исследователей, позитивное влияние учебной деятельности на познавательный интерес детей. Сделан вывод, что в качестве эффективных средств формирования познавательного интереса у младших школьников наряду с учебной выступают проектная и внеучебная деятельности. В рамках каждого вида деятельности выделены конкретные приемы, актуализирующие и развивающие познавательный интерес у учащихся начальных классов. Отмечена практическая значимость материалов статьи, необходимость дальнейшего изучения проблемы формирования познавательного интереса у младших школьников.

Ключевые слова: познавательный интерес, младший школьник, средство, прием



Effective tools and techniques of formation of cognitive interest at younger school students

In this work on the basis of the analysis of modern psychology and pedagogical researches means and methods of formation of cognitive interest at pupils of elementary school whose efficiency is experimentally proved are generalized. Authors of article have disclosed modern understanding of cognitive interest, is accented that the problem of his formation at younger school students is covered mainly fragmentary. It is defined that in the majority of works possibilities of educational activity as means of formation of cognitive interest at pupils of initial classes are studied, the conditions providing, according to modern researchers, positive influence of educational activity on cognitive interest of children are generalized. The conclusion is drawn that at younger school students along with educational act as effective remedies of formation of cognitive interest design and nonlearning activity. Within each kind of activity the concrete receptions staticizing and developing cognitive interest at pupils of initial classes are allocated. The practical importance of materials of article, need of further studying of a problem of formation of cognitive interest at younger school students is noted.

Keywords: cognitive interest, younger school student, means, reception.

В качестве одной из основных характеристик выпускника начальной школы, заявленной в федеральном государственном стандарте начального общего образования, названа любознательность, активность и заинтересованность в познании мира [16, с.7]. Достижение данного требования ФГОС, а также обеспечение положительного отношения к учению и освоения образовательной программы невозможно без целенаправленного формирования у младших школьников познавательного интереса. В настоящий момент в психолого-педагогической науке понимание сущности познавательного интереса не ограничивается его рассмотрением как значимого мотива учения, познавательный интерес трактуется более широко как интегральное личностное образование, выражающее субъектное отношение человека к получению новых знаний об объективной окружающей действительности [1, 2, 9]. В большинстве психолого-педагогических публикаций освещается одно из направлений, средств, методов, приемов формирования познавательного интереса у учащихся начальных классов. Таким образом, информация по проблеме представлена преимущественно фрагментарно. Целью нашей работы является обобщение средств и приемов формирования познавательного интереса у младших школьников, эффективность которых доказана экспериментально. Для реализации поставленной цели были рассмотрены и проанализированы диссертационные психолого-педагогические исследования, публикации в профильной периодической печати.

В первую очередь, по результатам анализа отметим, что в преобладающем большинстве работ раскрыты богатые возможности учебной деятельности для формирования у младших школьников познавательного интереса. Эффективность учебной деятельности как средства формирования познавательного интереса, по мнению современных авторов, связана с соблюдением ряда условий:

- построение активных взаимоотношений учителя и учащихся в ходе учебного процесса, организация совместной детской деятельности [2, 9],
- осуществление учебного процесса с учетом оптимального уровня развития учащихся [7],
- применение индивидуального подхода на уроках [6],
- поддержание эмоциональной атмосферы в классе [7],
- создание на уроках проблемных ситуаций [11];
- отбор содержания, требующего от детей поиска недостающей и интересующей их информации [10],
- сочетание в процессе обучения упражнений аналитического, конструктивного и

продуктивного характера [8];

- увеличение степени самостоятельности учащихся в решении учебных задач [10].

Приемы формирования познавательного интереса в рамках учебной деятельности в начальной школе весьма вариативны: уроки путешествия, творческие задания на предметном материале, прием драматизации, дидактические игры, деловые игры, интерактивные игры, анаграммы, философские задачи, различные головоломки и другие.

Так, А.А. Павлова и Г.С. Щеголева предлагают формировать познавательный интерес у младших школьников на уроках русского языка с помощью сочинений лингвистических миниатюр. По результатам экспериментального исследования авторов, работа над сочинениями лингвистической тематики не только позволяет обобщить, систематизировать и расширить знания учащихся о тех или иных языковых понятиях и явлениях, развивает речь учащихся, но и способствует повышению деятельного познавательного интереса к изучению русского языка [10].

А.С. Мазниченко рекомендует при изучении нового материала по русскому языку использовать формат урока экскурсии (путешествия). Автор утверждает, что данный прием способствует актуализации и систематизации знаний учащихся, привлекает внимание детей к нестандартным словам, особенностям их строения, а форма экскурсии способствует развитию кругозора учащихся, что помогает формировать познавательный интерес младших школьников [7].

С.А. Сидорова предлагает использовать дидактические игры для развития познавательного интереса, приводя примеры грамматических игр и занимательных упражнений, используемых на уроках русского языка [13].

Во-вторых, в качестве одного из эффективных средств формирования познавательного интереса учащихся начальных классов многие авторы предлагают использование проектной технологии. Включение младших школьников в проектную деятельность дает возможность учитывать интересы ребенка в ходе выбора темы проекта, реализовать его творческий потенциал, развивает умение пользоваться различными источниками, что помогает формировать познавательный интерес. Проектная деятельность может реализовываться на всех уроках в начальной школе. Так, например, А.С. Скифома предлагает использовать проектную технологию для формирования познавательного интереса к чтению литературы. Автор детально рассматривает такой проект как «Творчество любимых писателей» [14]. Н.Н. Замошникова в диссертационном исследовании доказывает эффективность проектной деятельности на уроках математики как средства развития познавательного интереса младших школьников [3]. Г.В. Алябушева, Н.В. Иванова рассматривают развивающий потенци-

ал междисциплинарных и внеурочных проектов для становления познавательного интереса у учащихся начальных классов [1, 4,5]. В качестве эффективных приемов формирования познавательного интереса младших школьников в рамках проектной деятельности на основе анализа литературы можно отметить: мозговой штурм, декомпозицию темы, запрос о помощи в решении социальной или практической проблемы, сбор информации по теме проекта у экспертов, специалистов (работников музея, библиотекарей, учителей-предметников), составление и проведение детьми интервью, анкетирования.

В-третьих, в отдельных исследованиях раскрыты возможности формирования познавательного интереса младших школьников посредством внеурочной деятельности. В работе М.С. Якимовой в качестве приема активизации и целенаправленного развития познавательного интереса в рамках внеурочной деятельности представлены экскурсионные занятия на разном фактическом материале и с вариативной демонстрацией экскурсионного объекта. Отметим, что экскурсии рассматриваются автором как «особый вид познавательной деятельности учащихся, который направлен на самообразование и саморазвитие» [15, с. 123].

В диссертационном исследовании П.И. Семеновой доказана эффективность внеурочных коллективных воспитательных дел для формирования познавательных интересов младших школьников [12]. При этом автор подчеркивает необходимость осуществления содержательного структурирования воспитательного дела в опоре на источники добывания информации (научно-справочную, художественную и учебную литературу). Так, в качестве примера П.И. Семенова указывает, что воспитательное дело «Праздник Рукодельницы» может основываться на русской

народной сказке «Рукодельница и Ленивица». Более усложненный вариант воспитательного дела создается при одновременном использовании разных познавательных источников, например в создании логической основы темы дела «Праздник Птиц» могут быть использованы произведения В. Гауф «Рассказ о Калифе-аисте», Г.Х. Андерсена «Гадкий утенок», Э. Шим «Соловей и вороненок».

Таким образом, проведенный нами анализ современных психолого-педагогических исследований отечественных авторов позволил установить, что в качестве эффективных средств формирования познавательного интереса у младших школьников выступают учебная деятельность (при выполнении ряда условий ее организации), проектная деятельность и внеурочная деятельность. В каждом из названных видов деятельности возможен целый спектр приемов, актуализирующих и развивающих познавательный интерес у детей.

Материалы статьи могут способствовать осмыслению современными педагогами вариативности подходов к формированию познавательного интереса у младших школьников, мотивировать к их апробации.

Подводя итоги, считаем важным подчеркнуть, что проблема формирования познавательного интереса у учащихся начальных классов, в силу своей сложности и многоаспектности оставляет большое проблемное поле для своего дальнейшего рассмотрения. В качестве перспективных и актуальных направлений нашего исследования мы выделяем экспериментальное изучение возможностей технологии развития критического мышления и технологии «Образ и мысль» как средств формирования устойчивости и глубины познавательного интереса у младших школьников.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алябушева Г.В. Развитие познавательных интересов младших школьников в проектной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2011. 23 с.
2. Булатова О.В. Познавательный интерес в структуре общей способности к учению в младшем школьном возрасте // Начальная школа плюс до и после. 2009. № 11. С. 78-81.
3. Замошникова Н.Н. Метод проектов в обучении математике как средство развития познавательного интереса младших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чита, 2006. 23 с.
4. Иванова Н.В. Организация разновозрастной проектной деятельности с участием младших школьников // Начальная школа. 2012. № 7. С. 63-66.
5. Иванова Н.В. Формирование учебной мотивации младших школьников средствами проектной деятельности // Психология обучения. 2012. № 10. С. 52-60.
6. Колесова О.В. Индивидуальный подход к развитию речи младших школьников // Нижегородское образование. 2016. № 4. С. 48-52.
7. Мазниченко А.С. Формирование познавательного интереса на уроках русского языка в процессе изучения словообразования // Начальная школа. 2011. № 7. С. 44-49.
8. Минаева Е.В. Формирование внутреннего плана действий у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2000. 22 с.
9. Найн М.В. Формирование познавательных интересов младших школьников в совместной учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Магнитогорск, 2004. 25с.
10. Павлова А.А., Щеголева Г.С. Сочинение лингвистической тематики как средство формирования интереса к изучению русского языка // Начальная школа. 2012. № 7. С. 34-38.
11. Пастушкова М.А. Формирование познавательных интересов младших школьников в учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2009. 17с.
12. Семенова П.И. Формирование познавательного интереса у младших школьников во внеурочной воспитательной работе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 1999. 18 с.
13. Сидорова С.А. Игра как средство повышения интереса к урокам // Начальная школа. 2009. №1. С. 83-87.

14. Скифова А.С. Творчество любимых писателей // Начальная школа. 2011. №7. С. 33-35.
15. Якимова М.С. Развитие познавательного интереса у младших школьников во внеурочной деятельности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 4. С. 122-124.
16. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. М.: Просвещение, 2011. 33 с.

REFERENCES

1. Alyabusheva G. V. Development of cognitive interests of younger school students in design activity. Abstract Diss. Ped. Sci. Moscow, 2011. 23 p.
2. Bulatova O.V. Cognitive interest in structure of the general ability to the doctrine at younger school age. *Elementary school plus before and after*. 2009. No. 11. pp. 78-81.
3. Zamoshnikova N.N. A method of projects in training in mathematics as a development tool of cognitive interest of younger school students. Abstract Diss. Ped. Sci. Chita, 2006. 23 p.
4. Ivanova N.V. The organization of uneven-age design activity with participation of younger school students. *Elementary school*. 2012. No. 7. pp. 63-66.
5. Ivanova N.V. Formation of educational motivation of younger school students means of design activity. *Training Psychology*. 2012. No. 10. pp. 52-60.
6. Kolesova O.V. Individual approach to development of the speech of younger school students. *Nizhny Novgorod education*. 2016. No. 4. pp. 48-52.
7. Maznichenko A. S. Formation of cognitive interest at Russian lessons in the course of word formation studying. *Elementary school*. 2011. No. 7. pp. 44-49.
8. Minayeva E.V. Formation of the internal action plan at children of younger school age: Abstract Diss. Psychol. Sci. Nizhny Novgorod, 2000. 22 p.
9. Nayn M.V. Formation of cognitive interests of younger school students in joint educational activity. Abstract Diss. Ped. Sci. Magnitogorsk, 2004. 25 p.
10. Pavlova A.A., Shchegoleva G.S. Composition of linguistic subject as means of formation of interest in studying of Russian. *Elementary school*. 2012. No. 7. pp. 34-38.
11. Pastushkova M.A. Formation of cognitive interests of younger school students in educational activity: Abstract Diss. Ped. Sci. Moscow, 2009. 17 p.
12. Semyonova P.I. Formation of cognitive interest at younger school students in after-hour educational work: Abstract Diss. Ped. Sci. Cheboksary, 1999. 18 p.
13. Sidorova S.A. Game as means of increase in interest in lessons. *Elementary school*. 2009. No. 1. pp. 83-87.
14. Skifova A. S. Works of favourite writers. *Elementary school*. 2011. No. 7. pp. 33-35.
15. Yakimova M.S. Development of cognitive interest in younger school students in extracurricular activities. *Historical and social and educational thought*. 2012. No. 4. pp. 122-124.
16. Federal state educational standard of the primary general education. Moscow, Education, 2011. 33 p.

Информация об авторах**Иванова Наталья Валентиновна**

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования

Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Калюлина Виктория Алексеевна

(Россия, Нижний Новгород)

Студент. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

E-mail: viktorija.kalylina.ru@yandex.ru

Минаева Елена Викторовна

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования. Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина.

E-mail: eminaeva69@mail.ru

Information about the authors**Ivanova Natalia Valentinovna**

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology and Pedagogy of preschool and primary education.

Nizhniy Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: ivanova30nv@yandex.ru

Victoria Alekseevna Kaljulina

(Russia, Nizhny Novgorod)

Student. Nizhniy Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: viktorija.kalylina.ru@yandex.ru

Minaeva Elena Viktorovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Psychological Sciences, associate professor of the Department of Psychology and Pedagogy of preschool and primary education Nizhniy Novgorod State Pedagogical University (Minin University).

E-mail: eminaeva69@mail.ru



Е. Ю. МЕДВЕДЕВА, И. В. МАКСИМОВА

Коррекционно-развивающая работа по вербализации пространственных представлений у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Настоящая статья посвящена содержанию работы логопеда в коррекционно-развивающей деятельности по направлению вербализации пространственных представлений у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи по итогам проведенного теоретико-экспериментального исследования. В статье анализируется содержание имеющихся программ, отвечающих федеральному государственному стандарту дошкольного образования, включающих в себя задачи формирования пространственных представлений, в том числе и в речи. Акцентируются вопросы потребности в более детальной проработке существующей программы по преодолению общего недоразвития речи у дошкольников в части понимания и отражения в речи пространственных характеристик.

Ключевые слова: речь, пространственные представления, речевая патология, дошкольный возраст, вербализация, коррекция, общее недоразвитие речи



E. YU. MEDVEDEVA, I. V. MAXIMOVA

Correction and development activities in verbalization of spatial representation of children of senior preschool age with general speech underdevelopment

The present article is dedicated to the content of work of logopedist in correction and development activities in verbalization of spatial representation of children of six years old with general speech underdevelopment resulted in the finalized theoretical and experimental research. The article contains the analysis of the actual programs made in compliance with the federal state standard of preschool education and containing the targets to form the spatial representation in the speech, too. The necessity of deeper revision of the current correction program of speech development for the children of preschool age in the scope of understanding and usage the spatial markers while talking in as well highlighted in the article.

Keywords: speech, spatial representation, speech pathology, preschool age, verbalization, correction, general speech underdevelopment

Пространственные представления – это представления, определяющие отражение пространственных отношений предметов, таких как величина, форма, месторасположение, движение [1].

Проблемой формирования пространственных представлений у детей дошкольного возраста занимались многие ученые. Их научный интерес касался рассмотрения таких тем как: отличительные черты сведений детей о пространстве и его индивидуального развития, особенности восприятия пространства, познавательные функции, обусловленные восприятием пространства, роль сенсорного опыта в восприятии пространства. При этом вопросы формирования пространственных представлений дошкольников с общим недоразвитием речи не являлись предметом их пристального изучения. Между тем пространственные представления начинают свое формирование задолго до начала речевого развития и сопровождают ребенка на протяжении всего дошкольного возраста. Успешность развития пространственных представлений зависит от функциональной специализации определенных мозговых областей, которые имеют свою специфику формирования у детей с общим недоразвитием речи [4].

В настоящее время увеличивается количество детей с общим недоразвитием речи. Эти дети затрудняются в приобретении навыков в освоении пространства, что в целом влияет на последующее школьное обучение и неуспеваемость по таким школьным предметам как математика, письмо, чтение. Данный факт обусловил необходимость проведения экспериментального исследования, направленного на выявление особенностей вербализации пространственных представлений у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи.

Восприятие и оценка пространства неразрывно связаны с речевой деятельностью: речь, с одной стороны, выступает как средство выражения познания пространства, с другой стороны, речь есть организатор ориентировки в категориях пространства.

Теоретический анализ литературы в области специальной педагогики и психологии, а также результаты нашего экспериментального исследования сформированности пространственных представлений у детей с речевой патологией старшего дошкольного возраста выявили стойкие специфические особенности пространственных представлений у детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи. В типологизации особенностей пространственных представлений детей с общим недоразвитием речи шестого года жизни выявлена несформированность понятий о фронтальной плоскости, и как следствие, отсутствие в активной речи слов ее обозначающих; сложности понимания горизонтально-перспективных маркеров «между» и «перед», и как

результат – отсутствие употребления данных слов; затруднение использования вертикальных обозначений «над», «под»; отсутствие в речи качественно окрашенных характеристик пространства типа «длиннее», «короче» и т.п. [5].

Показатель квазипространственных представлений, особенно в части вербализации, оказался невысокими, что закономерно соотносится с теоретическими изысканиями в области нейронтогенеза и детской психологии относительно времени созревания определенных мозговых структур и комиссур, в частности лобных долей и мозолистого тела [1].

Целями настоящей статьи являются анализ существующих коррекционно-развивающих программ по формированию пространственных представлений и соответствующего дидактического материала для ее реализации, а также обоснование необходимости разработки отдельного коррекционно-развивающего блока по вербализации пространственных представлений у старших дошкольников с речевой патологией.

Основополагающей программой коррекции недостатков речевого развития является программа Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной [10] по преодолению общего недоразвития речи у детей «Логопедическая работа с детьми третьего уровня речевого развития». Данная программа затрагивает пространственные представления в аспекте изучения темы «Предлоги», «Я и мое тело», связанных непосредственно с логопедической работой, а также в блоке математических представлений.

В пояснительной записке программы Т. Б. Филичевой, Г. В. Чиркиной по преодолению общего недоразвития речи у детей «Логопедическая работа с детьми третьего уровня речевого развития» отмечается, что развитие речи детей осуществляется на логопедических занятиях, которые являются основной формой обучения. Определяя их содержание, важно выявить и структуру дефекта, и те потенциальные речевые возможности ребенка, которые логопед использует в работе. В программе акцентируется внимание на преимуществах вовлеченного в образовательную деятельность персонала, соблюдении режима дня, распределению нагрузок детей. Подчеркивается, что воспитателю следует избегать при обращении к детям сложных инвертированных конструкций, повторов, вводных слов, усложняющих понимание речи.

В рамках данной программы в разделе «Развитие речи в процессе формирования элементарных математических представлений», при формировании математических представлений, уделяется место умению ориентироваться в пространстве и понимать смысл пространственных и временных отношений (в плане пассивной, а затем активной речи): слева, справа, вверху, внизу, спереди, сзади, далеко, близко, день, ночь, утро, вечер, сегодня, завтра. В связи с особенностями

психофизического развития детей с нарушениями речи необходимо специально формировать у них умение передавать в речи местонахождение людей и предметов, их расположение по отношению к другим людям или предметам. Например, Миша позади Кати, но перед Наташей. Справа от куклы сидит заяц, сзади - киска, впереди машина и т. п. Воспитатель закрепляет умение понимать и правильно выполнять действия, изменяющие положение того или иного предмета по отношению к другому. При определении временных отношений в активный словарь детей включаются слова-понятия: сначала, потом, до, после, раньше, позже, в одно и то же время.

Кроме того, отмечается необходимость коррекционно-развивающего воздействия: при подготовке к занятиям полезно давать детям поручения, требующие ориентировки в пространстве, точное понимание пространственных отношений, обозначаемых предлогами (в - на - под; за - из - до; через - между - из-под - из-за и т. п.) и наречиями (сверху, сбоку, вперед и т. д.) с опорой на наглядность, а затем и без нее.

Таким образом, программа Т. Б. Филичевой и Г. В. Чиркиной не выделяет какого-либо особенного блока, направленного на освоение детьми пространства в речи.

При рассмотрении программ дошкольного образования в части формирования элементарных математических представлений, которые крайне важны для постижения пространственных понятий, также не удается выявить структурированного отражения методики формирования пространственных представлений и актуализации их в речевой деятельности.

Общеобразовательная программа дошкольного образования «От рождения до школы» под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М.А. Васильевой [6] упоминает о пространственных представлениях в разделе «Формирование элементарных математических представлений». Здесь изучаются представления о величине, длине, о сравнении предметов, количестве и форме. Кроме того, программа предписывает знакомить детей с основами дорожного движения (как переходить улицу, обходить трамвай и т.п.), в основе чего лежит умение четко различать правую и левую сторону. Отмечается, что в работе с дошкольниками особое внимание следует уделять также упражнениям на ориентировку в двухмерном пространстве и на активизацию в речи пространственных терминов.

Диагностика Семаго М.М и Семаго Н.Я. [8] пространственных представлений служит иной цели – оценке уровня сформированности пространственных представлений, но не их развитию.

Следуя научно обоснованным законам построения пространственных представлений в онтогенезе от своего тела к пространству языка, с учетом имеющейся в ДОУ циклограммы, годо-

вого плана учителя-логопеда была предпринята попытка доработки имеющейся программы по преодолению ОНР путем включения в нее дополнительного блока по вербализации пространственных представлений.

Основными принципами реализации такой программы, с учетом специфики построения пространственных представлений, психолого-педагогической характеристики детей с ОНР выступали:

1. Последовательное обучение детей с ОНР пониманию и использованию в речи пространственных представлений сообразно иерархии их построения в онтогенезе.

2. Учет межанализаторных связей (взаимодействии двигательного-кинестетического, зрительного и слухового анализаторов в ходе различных видов деятельности ребенка, направленных на активное познание окружающей действительности) при выстраивании пространственных представлений.

3. Учет индивидуальных особенностей детей с ОНР в части сопутствующих нарушений развития (нарушения мышечного тонуса, в том числе дизартрия), особенностей высших психических функций.

4. Метапредметное взаимодействие специалистов дошкольного учреждения, реализующих программу основного общего дошкольного образования, при определении и использовании пространственных представлений;

5. Учет психолого-педагогической характеристики детей с ОНР.

6. Учет режима дня воспитанников и рациональное распределение нагрузки.

Программа нацелена на формирование и отработку понимания и активного употребления в речи слов, обозначающих пространственные отношения, в контексте изучаемых детьми лексических тем.

Использование дошкольниками в речи изученной лексики в сочетании с предлогами, безусловно, делает высказывание более емким как в количественном, так и качественном выражении, так как одним из критериев в характеристике третьего уровня ОНР выступает критерий - употребление предлогов [7, 3].

Работа по коррекции и развитию пространственных представлений у дошкольников шестого года жизни с общим недоразвитием речи велась учителем-логопедом, воспитателями и родителями в соответствии с разработанной авторской программой. Такой контингент вовлеченных в процесс формирования пространственных представлений способствует более качественному и здоровьесберегающему подходу при реализации программы. Привлечение в процесс родителей при выполнении домашнего задания содействует развитию общения и взаимодействию ребенка со взрослым, налаживанию эмоционального контакта, сплоченности и в то

же время самостоятельности, целенаправленности и регуляции собственных действий.

В рамках реализации рабочей программы, пространственные представления были проработаны в рамках трех блоков:

1. Представления о собственном теле.

2. Представления о взаимоотношении предметов.

3. Представления о пространстве языка.

При этом, первому блоку уделялось первоочередное значение как базису для построения пространственных маркеров. В силу особенностей комплектования компенсирующей группы детей в ДООУ, результатов диагностики речевого развития, с учетом теоретических основ развития пространственных представлений, было принято решение в коррекционно-развивающей программе уделить особое внимание формированию соматогнозиса, представлений о предметах в пространстве и повышению уровня их вербализации.

Основной организационной формой коррекционного воздействия выступали групповые фронтальные занятия с детьми, дополнительной формой являлись подгрупповые и индивидуальные занятия по тетрадям со специально подобранными заданиями. Работа в тетрадях велась под руководством учителя-логопеда, воспитателя, а также затем родителей в качестве домашнего задания по отработке усвоенного материала.

Планируемым результатом выступает более высокий показатель овладения детьми пространственными обозначениями в речи: предполагается значительное повышение уровня соматогнозиса в двух планах - импрессивном и экспрессивном (первый уровень пространственных представлений), качественное изменение в использовании в речи предлогов для обозначения расположения предметов (второй уровень), а также улучшение понимания сложных речевых конструкций (третий уровень - квазипространство).

При реализации программы использовались имеющиеся материально-технические ресурсы: интерактивная доска, фланелеграф, мел, кубики деревянные, макет «тело человека», экспонат «Тело Человека», куклы, канцелярские принадлежности, картинки по лексическим темам, календарь настенный, тематический плакат «Времена года». Ресурсная база дополнена тетрадью для домашних заданий для проработки пространственных обозначений в соответствии с лексическими темами, карточками для условного обозначения предлогов по типу «кружок-квадрат», фишками разных цветов для расположения на плоскости бумаги, дидактические игры «Пять в ряд», «Ходилки», «Кот в мешке».

Кратко охарактеризуем содержание программы по каждому из трех блоков.

Начальным этапом в освоении пространства в речи является формирование у ребенка пред-

ставления о собственном теле. В рамках данного этапа предусматривалось два логопедических занятия «Я и мое тело», где детям давалось общее представление о собственном теле по вертикали, а затем по горизонтали. Особое внимание уделялось лево-правой ориентировке, выделению ведущей руки. Воспитатель закреплял данные представления детей затем в режимных моментах, на прогулке, в рамках занятий.

Переходом ко второму этапу о взаимоотношении предметов в пространстве явился тематический курс логопедических занятий «Пространство вокруг меня», состоящий из двух частей: «Пространство вокруг меня», где давалось представление об осознании нахождения себя в определенном месте, перед, сзади или рядом с другим ребенком и т.п.; и «Пространство на бумаге», где вводились понятия линии, горизонтали и вертикали, листа бумаги как некой материи. В рамках этого блока дети осознали себя среди других детей, с кем ребенок сидит за столом, с кем рядом он одевается на прогулку и т.п.

После начального этапа освоения детьми схемы своего тела, проводилась коррекционно-развивающая работа по формированию представлений о взаимоотношении предметов. Введение пространственных маркеров начиналось в соответствии с текущей лексической темой. После отработки понятий «выше», «ниже» проводилось два тематических логопедических занятия «Я рисую пространство», где детям предлагались простые сюжеты о расположении двух предметов: карандаш сверху, снизу, в ящике, на столе, под столом и т.п. и их графические схемы «круг-квадрат».

Далее происходило закрепление понятий о предметах в пространстве через выполнение на групповых занятиях и индивидуальных тетрадях заданий по лексическим темам.

Следует отметить, что задания рабочей тетради могут быть использованы как в рамках домашнего задания, самостоятельной индивидуальной работы, так и на фронтальных занятиях логопеда. Тематические картинки по лексическим темам выкладывались на фланелеграф или были представлены на интерактивной доске сначала по вертикали, затем по горизонтали, постепенно их количество возрастает с двух до девяти.

Представления о пространстве на третьем уровне (квазипространство) формировались у детей через цикл тематических занятий «Разговоры о календаре», проводимых воспитателем на ежедневной основе. Дети каждое утро перед завтраком обсуждали с воспитателем, какое сегодня число, месяц, год, день недели, время года, какой по счету этот месяц, какая погода, какой день был вчера и какой наступит завтра.

Таким образом, дошкольников с общим недоразвитием речи необходимо специально стимулировать к формированию простран-

ственных представлений. Разработанная программа по вербализации пространственных представлений у старших дошкольников с ОНР способствует лучшей ориентировке в собственном теле, самостоятельному использованию пространственных речевых маркеров. Значит разработанная коррекционно-развивающая программа по вербализации пространствен-

ных представлений для детей шестого года жизни с общим недоразвитием речи может быть использована в дальнейшем при развитии пространственных представлений у детей седьмого года жизни с общим недоразвитием речи на квазипространственном уровне, для подготовки детей к школе, а также превентивной работе по дисграфии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные проблемы нейропсихологии детского возраста / Под ред. Л.С. Цветковой. – М.: МПСИ; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2006. – 296 с.
2. Бурачевская О. В. Приемы и методы психолого-педагогической работы по развитию пространственного восприятия и пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи // Молодой ученый. 2015. № 9. С. 1235-1238.
3. Градова, Г.Н. Формирование пространственных представлений у дошкольников с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Г.Н. Градова. – СПб., 2010.
4. Жукова, Н.С., Преодоление общего недоразвития речи / Н.С. Жукова, Е.М. Мастюкова, Т.Б.Филичева. – М., 1990.
5. Медведева Е.Ю., Максимова И.В. Особенности пространственных представлений у детей с речевой патологией// Проблемы современного педагогического образования Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Крымский федеральный университет имени В. И. Вернадского» (Ялта). /2017. № 55-11-С.83-90.
6. От рождения до школы. Примерная общеобразовательная программа дошкольного образования (пилотный вариант) / Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, М. А. Васильевой. – М.: МОЗАИКА-СИНТЕЗ, 2014. – 368 с.
7. Рудакова Н.П. Формирование предложно-падежных конструкций в системе коррекционно-логопедической работы с детьми старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Н.П. Рудакова. – М., 2005.
8. Семаго Н.Я, Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб.:Речь, 2005. – 384 с.
9. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. – М.: Академия, 2002. – 232 с.
10. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушениями речи. Коррекция нарушений речи. – М.: Просвещение, 2008.

REFERENCES

1. Current problems of a neuropsychology of children's age / Under the editorship of L.S. Tsvetkova. Moscow, MPSI; Voronezh: NPO MODEK, 2006. 296 p.
2. Burachevskaya O. V. Receptions and methods of psychology and pedagogical work on development of spatial perception and spatial representations at preschool children with the general underdevelopment of the speech. *Young scientist*. 2015. No. 9. pp. 1235-1238.
3. Gradova, G.N. Formation of spatial representations at preschool children with the general underdevelopment of the speech: Abstract Diss. Ped. Sciences: 13.00.03 / G.N. Gradova. Saint-Petersburg, 2010.
4. Zhukova, N.S., Overcoming the general underdevelopment of the speech / N.S. Zhukova, E.M. Mastyukova, T.B. Filicheva. Moscow, 1990.
5. Medvedev E.Yu., Maximova I.V. Features of spatial representations at children with speech pathology. *Problem of modern pedagogical education Humanitarian and pedagogical academy (branch) of Federal state educational institution of the higher education "Crimean federal university of V.I. Vernadsky" (Yalta)*. 2017. No. 55-11. pp.83-90.
6. From the birth to school. The approximate general education program of preschool education (pilot option) / Under the editorship of N.E. Veraksa, T.S. Komarova, M.A. Vasilyeva. Moscow, MOSAIC-SYNTHESIS, 2014. 368 p.
7. Rudakova N.P. Formation of prepositional and case designs in the system of correctional and logopedic work with children of the advanced preschool age with the general underdevelopment of the speech: Abstract Diss. Ped. Sciences: 13.00.03 / N.P. Rudakova. Moscow, 2005.
8. Semago N. Ya, Semago M.M. Theory and practice of assessment of mental development of the child. Preschool and younger school age. Saint-Petersburg, 2005. 384 p.
9. Semyonovich A.V. Neuropsychological diagnostics and correction at children's age. Moscow, Academy, 2002. 232 p.
10. Filicheva T.B., Chirkina G. V. Programs of preschool educational institutions of the compensating view for children with violations of the speech. Correction of violations of the speech. Moscow, Education, 2008.

Информация об авторах

Медведева Елена Юрьевна

(Россия, Нижний Новгород)

кандидат психологических наук, доцент
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина

Максимова Ирина Вячеславовна

(Россия, Нижний Новгород)

магистрант
Нижегородский государственный педагогический
университет им. К. Минина

Information on authors

Medvedev Elena Yurevna

(Russia, Nizhny Novgorod Novgorod)

PhD in Psychological sciences, associate professor
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)

Maximova Irina Vyacheslavovna

(Russia, Nizhny Novgorod Novgorod)

undergraduate
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)



Развитие лексики учащихся при использовании технологии РКМЧП в начальной школе

В статье дан анализ одной из современных технологий РКМЧП (развитие критического мышления через чтение и письмо), используемых на практике в начальной школе. Авторами статьи описаны методы и приёмы применения технологии при работе с младшими школьниками в рамках реализации стандартов второго поколения. Показано, что использование технологии РКМЧП эффективно влияет на развитие лексической стороны речи младших школьников, что приводит к обогащению, уточнению и активизации словаря учащихся. Раскрыта трехфазная модель технологии РКМЧП, состоящая из вызова имеющихся знаний, осмысления содержания (получение новой информации) и рефлексии (осмысление, рождение нового знания) Определены основные приемы технологии, реализуемые при работе с текстом на уроках литературного чтения, русского языка: кластер, корзина идей, таблицы, верные и неверные утверждения, составление списка известной информации, концептуальное колесо, инсерт, мозаика. Сделан вывод об эффективности использования данной технологии в начальной школе при работе над лексической стороной речи. Статья имеет практическую направленность, материалы статьи могут быть использованы в учебной и внеучебной деятельности.

Ключевые слова: технология РКМЧП, младший школьник, лексика, прием



Development of lexicon studying when using DCTRL technology at elementary school

In article the analysis of one of the DCTRL modern technologies (development of critical thinking through reading and the letter) used in practice at elementary school is this. Authors of article described methods and methods of use of technology by operation with low school students within implementation of standards of second generation. It is shown that use of DCTRL technology effectively influences development of the lexical side of the speech of low school students that leads to enrichment, specification and activation of the dictionary of pupils. The three-phase model of DCTRL technology consisting of a call of the available knowledge is opened, contents judgments (obtaining new information) and a reflection (judgment, the birth of new knowledge) Are defined the main receptions of technology realized by operation with the text at lessons of literary reading, Russian: cluster, basket of the ideas, tables, veracious and incorrect statements, compilation of the list of the known information, conceptual wheel, insert, mosaic. The conclusion is drawn on efficiency of use of the this technology at elementary school by operation over the lexical side of the speech. Article has practical focus, materials of article can be used in educational and extracurricular activities.

Keywords: RKMChP technology, low school student, lexicon, reception

Применение современных образовательных технологий в учебном процессе является обязательным условием интеллектуального, творческого и нравственного развития учащихся, повышает качество и результативность обучения. Применение педагогических технологий позволяют добиться решения таких задач, как совершенствование познавательных навыков учащихся, умений самостоятельно использовать полученные знания на практике, ориентироваться в информационном поле, обогащение лексической стороны речи [5].

Развитию речи младших школьников уделяется особое внимание: ребенок в этом возрасте обучается ясно и грамотно выражать свои мысли, эмоции, развивается коммуникативная культура. От уровня речевого развития зависит ум, воля, успешность обучения, общения и взаимопонимания ребенка. Одним из направлений развития речи младших школьников является речевое развитие на лексическом уровне. Лексический состав является важнейшим компонентом языка, без усвоения которого нельзя овладеть речью как средством общения и орудием мышления [7].

Образовательная технология «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП) – это совокупность взаимодополняемых методов и приемов, направленных на развитие познавательного интереса учащихся, исследовательскую, творческую активность, на создание условий для осмысления нового материала, способствуя развитию речи.

Технология развития критического мышления через чтения и письмо (РКМЧП) представляет собой универсальную, надпредметную технологию, позволяющую развивать лексическую сторону речи младшего школьника. Разработана данная технология американскими педагогами Дж. Стил, К. Мередитом и Ч. Темплом в конце XX века [2].

Основные инструменты технологии – чтение и письмо. Во время чтения происходит анализ, сравнение, сопоставление и оценивание того, что уже известно и неизвестно. Учащиеся не просто читают текст строку за строкой, а формулируют вопросы, ищут на них ответы, определяют проблемы в тексте, разбирают незнакомые слова, уточняют их значение, используют их в собственной речевой деятельности [6].

Как подчеркивает С.И. Заир-Бек, урок, построенный по технологии РКМЧП увлекательный и эмоциональный. Учащиеся не сидят пассивно, слушая учителя, а являются на уроке главными действующими лицами. Они думают, рассуждают, читают, пишут, обсуждают, работают в группе. Главная роль отводится работе с новым текстом, который читают, пересказывают, анализируют, интерпретируют [2].

С помощью технологии РКМЧП развиваются познавательные способности, мышление, вни-

мание, восприятие; расширяется и активизируется лексический запас учащихся, удовлетворяется потребность личности в уважении, самоутверждении, общении [1].

Основу педагогической технологии РКМЧП составляет базовая трехфазная модель: вызов имеющихся знаний, пробуждение интереса к получению новой информации; осмысление содержания (получение новой информации); рефлексия (осмысление, рождение нового знания). На каждой стадии технологии используются стратегии, раскрывающие творческий потенциал учащихся.

На стадии «вызова» имеющиеся у детей знания, активизируются, возникает интерес к теме урока, обозначаются цели изучения предстоящего учебного материала. При работе с информацией на данном этапе, учащиеся ставят перед собой вопросы: «Что это значит для меня? Зачем мне это нужно?». Мы обращаем внимание на работу каждого ребёнка на фазе вызова. Высказаться должны все дети, это позволит собрать информацию в полном объёме, а упорядочивание высказанных мнений позволит обозначить противоречия, непонятные места, которые и определяют направления дальнейшего поиска в ходе изучения новой информации [3].

На данном этапе работы могут быть использованы такие приемы, как кластер, корзина идей, таблицы, верные и неверные утверждения, составление списка известной информации, концептуальное колесо и др. Обозначенные приемы направлены на то, чтобы организовать работу с текстом, систематизировать информацию, провести критический анализ, обозначить главное, сгруппировать, найти причинно-следственные связи, сформулировать вопросы и обозначить цели. С помощью данных приемов у учащихся формируются такие общеучебные действия как: поиск и выделение необходимой информации, структурирование знаний, формулирование познавательной цели, осознанное построение речевого высказывания с использованием новой лексики.

Например, составляя кластер, у детей систематизируются знания, которые у них уже имелись по теме в виде связанных между собой смысловых единиц относительно ключевого понятия, расположенного по центру.

Прием «Знаю - хочу узнать - узнал» предполагает работу с таблицей, которая состоит из трех глав. Первая графа – то, что учащийся знает по теме. Вторая графа заполняется в процессе изучения темы. После изучения темы соотносится полученная информация с той, что была в начале урока, после этого заполняется третья графа. Данный прием позволяет формулировать познавательные цели урока, осуществлять поиск источников получения информации, проводить самоконтроль своей деятельности на уроке.

Составление таблицы «тонких» и «толстых» вопросов учит учащихся, используя определен-

ную лексику, ставить познавательные вопросы и искать на них ответы. В левую колонку таблицы записываются вопросы, на которые можно ответить просто и односложно. В правую колонку – вопросы, которые требуют подробного, развернутого ответа. Правильное формулирование вопросов позволяет младшему школьнику хорошо ориентироваться в речевой ситуации, получить необходимую информацию, передавать эмоциональное состояние, точно и ясно излагать свои мысли.

С помощью приема «концептуальное колесо» учащиеся подбирают синонимы к слову, находящемуся в ядре понятийного «колеса», и записывают их в секторы колеса.

На втором этапе урока – «осмысление» – ведется направленная, осмысленная работа ученика с текстом. Процесс чтения сопровождается действиями учащегося (маркировка, составление таблиц, ведение дневника), позволяющие отследить собственное понимание. Учащиеся работают с новой информацией; сопоставляют эту информацию с опытом и знаниями, которые у них имеются; сосредотачивают свое внимание на том, чтобы отыскать ответы на возникшие ранее вопросы, разрешить трудности; обращают внимание на неясности, пытаются поставить новые вопросы; стремятся отследить сам процесс знакомства с новой информацией, обратить внимание на то, что именно привлекает их внимание, какие моменты менее интересны и почему. Важно, чтобы отбор лексических средств происходил в соответствии с функционально-стилистической направленностью текста [4]

На данном этапе работы используются такие приемы как таблица «Плюс – минус – интересно», «инсерт», кластер, бортовой журнал, двойные дневники, таблица «Что? Где? Когда? Почему?», сводная таблица, мозаика, ромашка Блума и др. [1]

Прием «Плюс – минус – интересно» актуализирует лексические связи в тексте. При чтении текста учащийся отмечает в соответствующих графах таблицы информацию, которая отражает: положительные и отрицательные стороны явления, а также информацию, которая интересует. Такая форма организации материала позволяет обсудить спорные вопросы, систематизировать знания, обогащает учащихся научной лексикой.

Прием «Инсерт» связан с системной маркировкой значками текста по мере его чтения, для его эффективного изучения и размышления. Данный прием позволяет учащимся структурировать знания, осуществлять осознанное чтение произведения и его запоминание.

Прием «Мозаика» предполагает деление детей на группы, каждой группе предлагается задать вопросы по отрывку текста. Учащиеся творчески интерпретируют информацию. По результатам анализа отдельных эпизодов создается общее представление о прочитанном.

На уроках литературного чтения может использоваться прием работы с фотографией. Детям предлагается рассмотреть фотографию и ответить на вопрос: Что можно сказать об этом человеке по портрету? А после краткого рассказа о нем соотнести с героем произведения.

На заключительном этапе «рефлексии» формируется личностное отношение к тексту, которое фиксируется с помощью собственного текста, либо своей позиции в дискуссии. Именно здесь происходит активное переосмысление собственных представлений при учете вновь приобретенных знаний. На этой стадии могут использоваться такие приемы как кластеры, верные и неверные утверждения, ответы на поставленные вопросы, синквейн и другие. Именно на этом этапе уточняются знания лексических значений слов, особенностей использования их в том или ином контексте. Например, такой прием как синквейн предполагает составление пятистишия: 1-я строка - одно имя существительное, определяющее тему всего текста, 2-я строка - 2 имени прилагательных, причастия (признака этого предмета), 3-я строка - 3 глагола, 4-я - предложение из 4 слов, расширяющих тему и не повторяющих слова из предыдущих строк, 5-я строка - имя существительное (синоним, ассоциация со словом в 1-й строке)[8]. На уроке литературного чтения по завершению работы над сказкой Х.К. Андерсена «Ромашка» учитель предлагает детям составить синквейн на тему «Ромашка». Варианты синквейна:

Ромашка,
Полевая, нежная, яркая.
Манит, врачует, гадает.
Мой самый любимый цветок.
Солнышко!

Ромашка,
Золотистая, скромная, белая.
Успокаивает, радует, трогает.
Это счастье родных полей.
Мой цветок!

Ромашка,
Невинная, нежная, нарядная,
Цветёт, растёт, дарит.
Большая радость для души.
Звёздочка!

Совершенствование лексической стороны речи младших школьников предполагает регулярную работу над содержанием речи, последовательное обучение детей построению предложений, осознанному выбору необходимого слова и его формы, организацию постоянной работы над грамотным оформлением мыслей, как в устной, так и письменной формах, что и отражают приемы данной технологии[5].

Таким образом, технология РКМЧП позволяет использовать активные методы и при-

емы со словом, которые стимулируют познавательную деятельность обучающихся, позволяет научить школьников не просто находить информацию в различных источниках,

но и применять полученные знания на практике. Полученные в рамках данной технологии знания и опыт, становятся значимыми и актуальными для каждого ребенка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Иванова Н.В., Минаева Е.В., Воробьева Н.А., Эрментраут Н.В. Эффективность технологии «Чтение и письмо для развития критического мышления; при ее фрагментарном и целостном применении в начальной школе // Успехи современной науки и образования. 2017. Т. 4. № 1. С. 145-148.
2. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке. – М.: Просвещение, 2011. 224 с.
3. Минаева Е.В. Формирование внутреннего плана действий у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Нижний Новгород, 2000. 22 с.
4. Колесова О.В. Развитие речи младших школьников на функционально-стилистической основе. // Начальная школа плюс До и После. 2008. № 3. С. 16-19.
5. Колесова О.В., Кузьмичева О.И. Обогащение словаря младших школьников при использовании технологии критического мышления / Актуальные вопросы развития науки: сборник статей Международной научно-практической конференции. 2014. 2014. С. 94-97.
6. Кучинская Е.А., Ларченкова Е.В. Технология развития критического мышления через чтение и письмо // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. 2016. Т. 2. № 10. С. 126-128.
7. Львов М.Р., Горецкий В.Г., Сосновская О. В. Методика преподавания русского языка в начальных классах. – М., 2007. – 348 с.
8. Поздеева С.И., Прудникова О.И. Ресурсы использования приема «синквейн» на уроках литературного чтения // Начальная школа. 2013. № 7. С. 21-24.

REFERENCES

1. Ivanova N.V., Minayeva E.V., Vorobyova N.A., Ermentraut N.V. Effectivnost of technology "Reading and the letter for development of critical thinking; at its fragmentary and complete application at elementary school. *Progress of modern science and education*. 2017. T. 4. No. 1. Page 145-148.
2. Zaire Bek S.I. Development of critical thinking at a lesson. Moscow, Education, 2011. 224 p.
3. Minayeva E.V. Formation of the internal action plan at children of younger school age: Abstract Diss. Psychol. Sciences. Nizhny Novgorod, 2000. 22 p.
4. Kolesova O.V. Development of the speech of younger school students on a functional and stylistic basis. *Elementary school plus Before and after*. 2008. No. 3. pp. 16-19.
5. Kolesova O.V., Kuzmicheva O.I. Enrichment of the dictionary of younger school students when using technology of critical thinking. *Topical issues of development of science: collection of articles of the International scientific and practical conference*. 2014. 2014. Page 94-97.
6. Kuchinskaya E.A., Larchenkova E.V. Technology of development of critical thinking through reading and the letter. *Current problems of humanitarian and social and economic sciences*. 2016. V. 2. No. 10. pp. 126-128.
7. In the masculine Lviv, Gorecki V.G., Sosnovskaya O. V. A technique of teaching Russian in initial classes. Moscow, 2007. 348 p.
8. Pozdeeva S.I., Prudnikova O.I. Reception use resources "cinquain" at lessons of literary reading. *Elementary school*. 2013. No. 7. pp. 21-24.

Информация об авторах

Колесова Оксана Вячеславовна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина
E-mail: a-m-kolesov@yandex.ru

Деменева Надежда Николаевна

Кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Буданова Валерия Владимировна

Магистрант кафедры психологии и педагогики дошкольного и начального образования
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина

Information on authors

Kolesova Oksana Vyacheslavovna

PhD in Pedagogical sciences, associate professor, Associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)
E-mail: a-m-kolesov@yandex.ru

Demeneva Nadezhda Nikolaevna

PhD in Pedagogical sciences, associate professor, Associate professor of psychology and pedagogics of preschool and primary education
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

Budanova Valeria Vladimirovna

Undergraduate of department of psychology and pedagogics of preschool and primary education
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)



Технология освоения мониторинговой деятельности учителями начальных классов в процессе повышения квалификации и ее организационно-методическое обеспечение

В данной работе описывается внедрение в практику дополнительного профессионального образования педагогической технологии освоения мониторинговой деятельности учителями начальных классов в процессе повышения квалификации, необходимость разработки которой, а также ее организационно-методического обеспечения, возникла вследствие усиления внимания государства к вопросам качества образования, необходимости комплексного оценивания индивидуальных образовательных достижений школьников на уровне начального общего образования, включая обучающихся с особыми образовательными потребностями, обусловленными ограниченными возможностями здоровья. Эти изменения привели к пересмотру перечня необходимых для эффективного осуществления образовательной деятельности профессиональных компетенций учителя начальных классов как ключевой фигуры педагогического мониторинга в пользу включения специальных мониторинговых умений, формируемых в процессе освоения мониторинговой деятельности. Указанная технология представлена этапами освоения мониторинговой деятельности, соотношенными с этапами мониторинговой деятельности: нормативно-установочным, организационным, аналитико-диагностическим, прогностическим, коррекционно-деятельностным, итогово-диагностическим и выявленными дидактическими условиями освоения мониторинговой деятельности. Результатом внедрения технологии в педагогическую практику явилась сформированность мониторинговых умений слушателей – учителей начальных классов.

Ключевые слова: педагогическая технология, учитель начальных классов, дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, мониторинговые умения, мониторинговая деятельность, качество образования, начальное общее образование



Technology development monitoring activities by primary school teachers in the process of training and its organizational and methodological support

This paper describes the implementation in practice of additional professional education of pedagogical technology of development of monitoring activities by primary school teachers in the process of training, the need for the development which, as well as its organizational and methodological support arose due to increased government attention to issues of education quality, the need for a comprehensive evaluation of individual educational achievements of pupils at the primary level of General education, including students with special educational needs, due to the limited possibilities of health. These changes led to the revision of the list necessary for the effective implementation of the educational activities of professional competences of primary school teachers as a key figure in the pedagogical monitoring for the inclusion of special monitoring skills formed in the process of development of monitoring activities. This technology presents the development stages of the monitoring activities associated with the stages of the monitoring activities: legal and policy, organizational, analytical, diagnostic, predictive, corrective-active, outcome-identified diagnostic and didactic conditions of development of monitoring activities. The result of the introduction of technology into the teaching practice was the formation of the monitoring skills of participants – primary school teachers.

Keywords: educational technology, primary school teacher, additional education, training, monitoring skills, monitoring activities, quality of education, primary education

Одним из возможных решений педагогической проблемы подготовки учителя начальных классов к эффективному осуществлению педагогического мониторинга комплексных индивидуальных образовательных достижений младших школьников и повышения, тем самым, качества начального общего образования, может быть внедрение в практику дополнительного профессионального образования технологии освоения мониторинговой деятельности учителями начальных классов в процессе повышения квалификации.

Проектирование технологии освоения мониторинговой деятельности учителями начальных классов в процессе повышения квалификации основано на представлениях о современных педагогических технологиях, освещенных в трудах В.В. Гузеева, М.В. Кларина, Б.Т. Лихачева, В.М. Монахова, А.А. Остапенко, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина, Н.Е. Щурковой и др.

В современной педагогической теории понятие «педагогическая технология» определяется Б.Т. Лихачевым, как совокупность психолого-педагогических установок, инструментарий педагогического процесса [3]; В.М. Монаховым, как модель совместной педагогической деятельности [5]; М.В. Клариним, как системная совокупность и порядок функционирования [1]; А.М. Кушниром, как оптимальный способ достижения педагогических задач в заданных условиях [2]; В.А. Сластениным, как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур [9]; Т.К. Селевко, как содержательное обобщение [8]; Н.Е. Щурковой, как научно-педагогическое обоснование [10].

Три составляющие: проектирование содержания, материализованные средства и деятельность должна содержать педагогическая технология, по мнению В.А. Сластенина, и состоять из последовательно осуществляемых аналитического, прогностического этапов и этапа проектной творческой деятельности [9, с. 147].

А.А. Остапенко отличительными признаками технологии считает системность, «...алгоритмичность (пошаговость), воспроизводимость (тиражируемость), гарантия результата, оптимальность и природосообразность» [6, с. 257].

Методологические требования в оценке и разработке педагогических технологий: концептуальность – опора на определенную научную концепцию; системность, представляющая собой логику процесса, взаимосвязь всех его частей, целостность; управляемость – возможность программно-целевого проектирования и диагностики процесса обучения, вариативного использования методов и средств для получения результата; эффективность – оптимальность затрат, качество результатов; воспроизводимость – возможность точного повторения в однотипных образовательных организациях, предложенные Г.К. Селевко, стали опорой разработки технологии [8, с. 33].

Таким образом, технология освоения мониторинговой деятельности учителями начальных классов в процессе повышения квалификации, на основе анализа психолого-педагогических источников и опыта работы в дополнительном профессиональном педагогическом образовании, определена как модель организации образовательной деятельности во взаимодействии её субъектов, основанная на индивидуальном образовательном маршруте и систематической рефлексии слушателей, направленная на формирование их мониторинговых умений и обладает всеми признаками педагогической технологии, а именно: совокупностью используемых приемов и практик освоения и реализации в учебном процессе; алгоритмичностью модульной организации учебной деятельности; индивидуальностью образовательного маршрута слушателя, вовлеченного в процесс самоорганизации образовательной деятельности; разработкой организационно-методических условий процесса повышения квалификации; заданностью образовательного результата – формирования мониторинговых умений.

Технология освоения мониторинговой деятельности учителями начальных классов в процессе повышения квалификации включает в себя общетеоретический, технологический, операционный уровни и уровень реализации, собственно на котором происходит внедрение педагогической технологии в процесс повышения квалификации посредством реализации специальной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации учителей начальных классов.

Отнесение названной технологии к педагогическим технологиям обусловлено, во-первых, включением взаимодействия преподавателя и слушателя; во-вторых, адекватностью компонентам педагогического процесса (цель, задачи, содержание, методы, средства, формы и результаты взаимодействия); в-третьих, формированием смыслоопределения слушателя.

Мониторинговая деятельность как процесс включает нормативно-установочный, организационный, аналитико-диагностический, прогностический, деятельностно-технологический и итогово-диагностический этапы [4], последовательное, цикличное осуществление которых позволяет в полной мере реализовать все функции педагогического мониторинга: информационную, аналитико-оценочную, прогностическую, корректирующую, стимулирующе-мотивационную, контролирующую [7]. Соответственно, объектом образовательной деятельности слушателей в практике повышения квалификации выступил процесс освоения мониторинговой деятельности учителями начальных классов через соответствующие профессиональные компетенции, сформированные на этапе профессионального образования, дальнейшей практической

педагогической деятельности и, с помощью приобретения выделенных специальных профессиональных компетенций. Результатом освоения этой технологии являются мониторинговые умения учителей начальных классов.

На общетеоретическом уровне технология представлена концептуальными основами, включающими основную идею, общетеоретические положения, логику её построения и взаимодействия отдельных элементов. В качестве методологической основы технологии определены системно-деятельностный, компетентностный, технологический, андрогогический и личностно-ориентированный подходы, отражающие организацию формирования мониторинговой компетентности педагога.

Проектирование и практическая реализация этой технологии включает в себя органичное единство мотивационно-целевого, проектировочно-деятельностного, рефлексивно-оценочного этапов, которые тесно связаны с этапами мониторинговой деятельности.

Мотивационно-целевой этап технологии призван обеспечить определение личностного смысла предстоящей деятельности педагога, создание целевых установок освоения мониторинговой деятельности и овладения мониторинговыми умениями, определения стартового уровня владения слушателями мониторинговыми умениями. На этом этапе происходит накопление эмпирического материала путем выполнения серии психолого-педагогических диагностических заданий и заполнения анкет: выход на противоречие или проблему, несоответствие полученных результатов ожидаемым, субъектное самоопределение по рассматриваемому вопросу и пр.

На проектировочно-деятельностном этапе технологии слушатели изучали теоретические основы системного педагогического мониторинга, наблюдали за проведением мониторинговых исследований, знакомились со спецификой мониторинговой деятельности в начальной школе, анализировали процесс мониторинга, проектировали отдельные мониторинговые мероприятия.

Формирование умений анализировать полученную по результатам мониторинга информацию, обобщать и синтезировать знания, совершенствовать приёмы самодиагностики, формировать систему профессиональных убеждений обеспечил рефлексивно-оценочный этап технологии. Важность данного этапа подчеркивается выявленными затруднениями для учителей начальных классов при интерпретации результатов мониторинговых процедур.

Эффективность формирования мониторинговых умений в мониторинговой деятельности гарантировало выявление, создание и соблюдение дидактических условий её освоения, также являющихся компонентом этой технологии:

- оценка готовности к обучению и мотивации, выявление профессиональных потребностей, социального заказа, запросов работодателей; создание рефлексивной образовательной среды на всем протяжении обучения;

- реализация непрерывного образования путем разработки вариативных образовательных маршрутов;

- реализация специальной дополнительной профессиональной программы повышения квалификации (ДПП ПК);

- субъектная направленность образовательной деятельности путем предложения различных форм и форматов обучения;

- практикоориентированность процесса обучения, реализуемого посредством трансляции передового педагогического опыта по организации мониторинговой деятельности как на уровне учителя начальных классов, так и на уровне образовательных организаций.

Технология освоения мониторинговой деятельности учителей начальных классов в процессе повышения квалификации целостна, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – формирование мониторинговых умений учителя.

Таким образом, технология освоения мониторинговой деятельности учителей начальных классов в процессе повышения квалификации отражает структуру, направленность и последовательность её освоения в процессе повышения квалификации и позволяет определить последовательность взаимодействия преподавателей и слушателей, осуществить выбор оптимальных форм, методов приёмов и средств обучения для каждого обучающегося; выявить дополнительные условия освоения мониторинговой деятельности; определить методику контроля результатов; указать направление развития дополнительного профессионального педагогического образования в части повышения квалификации, в том числе, других категорий педагогических работников.

Формирование специальных профессиональных компетенций по осуществлению системного педагогического мониторинга при реализации технологии освоения мониторинговой деятельности учителей начальных классов в процессе повышения квалификации будет способствовать подготовке учителей начальных классов к осуществлению комплексного оценивания индивидуальных образовательных достижений младших школьников, включая обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, что, в свою очередь, обеспечит соответствие качества начального общего образования запросам личности, общества и государства.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кларин, М.В. М. Кларин: Инновационные модели обучения. Исследование мирового опыта. Монография. – М.: Луч, 2016. – 640 с.
2. Кушнир, А.М. Методический плюрализм и научная педагогика // Живая педагогика. Открытость. Культура. Наука. Образование: Материалы «круглого стола» «Отечественная педагогика сегодня – диалог концепций». М.: Народное образование, 2004. С. 250-264.
3. Лихачев, Б.Т. Педагогика: курс лекций / под. Ред. В.А. Слостенина. – М.: ВЛАДОС, 2010, – 647 с.
4. Микерова Г.Ж., Прынь Е.И., Теоретические основы понятий «мониторинг» и «мониторинговые умения» в практике образования. Материалы II Международной конференции «Теория и практика современной науки», Зальцбург, 7-8 ноября 2016. «Scientific Journal Modern European Reseaeches» № 5, 2016, с. 172-175.
5. Монахов, В.М. Введение в теорию педагогических технологий: монография. / Монахов В.М. – Волгоград: Перемена, 2006. – 319 с.
6. Остапенко, А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.
7. Прынь, Е.И. О структуре и функциях педагогического мониторинга. Европейский журнал социальных наук. – № 1, 2017, с. 107-110.
8. Селевко, Г. К. Технологии внутришкольного управления /Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 208 с.
9. Слостенин, В.А. Технология развития творческого стиля педагогической деятельности // Слостенин В. А. – М.: Магистр-пресс, 2000. – С. 449-460.
10. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. – М.: Педагогическое общество России, 2002. – 224 с.

REFERENCES

1. Clarain, M.V.M. Klarin: Innovative models of training. Research of international experience. Monograph. Moscow, Beam, 2016. 640 p.
2. Kushnir, A.M. Methodical pluralism and scientific pedagogics. Live pedagogics. Openness. Culture. Science. Education: Materials of "a round table" "Domestic pedagogics today – dialogue of concepts". Moscow, National education, 2004. pp. 250-264.
3. Likhachev, B.T. Pedagogics: course of lectures / under. Edition of V.A. Slastenin. Moscow, VLADOS, 2010, 647 p.
4. Mikerova G.Zh., Pryn E.I., Theoretical bases of the concepts "monitoring" and "monitoring abilities" in practice of education. Materials II of the International conference "Theory and Practice of Modern Science", Salzburg, on November 7-8, 2016. "Scientific Journal Modern European Reseaeches". No. 5, 2016, pp. 172-175.
5. Monks, V.M. Introduction to the theory of pedagogical technologies: monograph / Monakhov V.M. Volgograd: Change, 2006. 319 p.
6. Ostapenko, A.A. Modeling of multidimensional pedagogical reality: theory and technologies. Moscow, National education; Scientific research institute of school technologies, 2005. 384 p.
7. Pryn, E.I. O structure and functions of pedagogical monitoring. *European magazine of social sciences*. No. 1, 2017, pp. 107-110.
8. Selevko, G.K. Technologies of intra school management / G.K. Selevko. Moscow, Scientific research institute of school technologies, 2005. 208 p.
9. Slastenin, V.A. Tekhnologiya of development of creative style of pedagogical activity. Moscow, Master press, 2000. pp. 449-460.
10. Shchurkova, N.E. Pedagogical technology. Moscow, Pedagogical society of Russia, 2002. 224 p.

Информация об авторе**Прынь Елена Ивановна**

(Российская Федерация, г. Краснодар)

заведующий кафедрой начального образования

ГБОУ ДПО «Институт развития образования»

Краснодарского края

E-mail: epryn@mail.ru

Information on the author**Pryn Elena Ivanovna**

(Russian Federation, Krasnodar)

Gead of the department of primary education

Institut razvitiya obrazovaniya

Krasnodar Krai

E-mail: epryn@mail.ru



Проблемы и особенности взаимодействия с родителями детей раннего возраста в дошкольной образовательной организации

В данной работе проведен анализ исследований, раскрывающий проблему взаимодействия с родителями в период адаптации ребенка раннего возраста к дошкольной образовательной организации. Выделены факторы, снижающие качественные характеристики процесса взаимодействия участников отношений в современной системе дошкольного образования. Взаимодействие между участниками воспитательно-образовательных отношений (педагогами, родителями и воспитанниками) определяется авторами как особая форма связи по взаимному обогащению различных сфер деятельности, имеющих социально значимый характер. Представлены результаты анкетирования родителей детей раннего возраста, проведенного на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 16» г. Н. Новгорода. Цель исследования: определение потребности родителей детей раннего возраста к сотрудничеству и взаимодействию с педагогами в период адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации. Выявлены проблемы, связанные с недостаточным уровнем осознания родителями важности активного сотрудничества и конструктивного взаимодействия с педагогами. Большинство родителей испытывают определенные сложности и затруднения по воспитанию ребенка и высокую потребность в повышении своей родительской компетентности. Сделан вывод о необходимости разработки системы взаимодействия, обеспечивающей повышение профессиональной компетентности педагогов и родителей по сопровождению процесса адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации, основанной на стратегии сотрудничества и партнерства и учитывающей потребности и интересы семьи.

Ключевые слова: взаимодействие, сотрудничество, дошкольная образовательная организация, семья, ребенок раннего возраста, адаптация



Problems and features of interaction with parents of children of early age in the preschool educational organization

In this work the analysis of researches opening an interaction problem with parents during adaptation of the child of early age to the preschool educational organization is carried out. The factors reducing qualitative characteristics of process of interaction of participants of the relations in the modern system of preschool education are allocated. Interaction between participants of the educational and educational relations (teachers, parents and pupils) is determined by authors as a special form of communication by mutual enrichment of various fields of activity having socially important character. Results of questioning of parents of children of the early age which is carried out on the basis of municipal budgetary preschool educational institution "Kindergarten No. 16" of N. Novgorod are presented. Research objective: definition of need of parents of children of early age to cooperation and interaction with teachers during adaptation of the child to the preschool educational organization. The problems connected with the insufficient level of understanding by parents of importance of active cooperation and constructive interaction with teachers are revealed. Most of parents experience certain difficulties and difficulties on education of the child and the high need for increase in the parental competence. The conclusion is drawn on the need of the development of the system of interaction providing increase in professional competence of teachers and parents on maintenance of process of adaptation of children of early age to the preschool educational organization based on the strategy of cooperation and partnership and considering requirements and the interests of family.

Keywords: interaction, cooperation, preschool educational organization, family, child of early age, adaptation

Уникальность и самоценность дошкольного периода обуславливают особое отношение ученых и практиков дошкольного образования к имеющимся проблемам и способам их разрешения, прежде всего, в организации процесса адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации. Это связано с необходимостью учитывать возможности нервно-психического развития ребенка при осуществлении воспитательно-образовательных воздействий, а также современные представления о целях и задачах педагогики раннего возраста.

Проблема взаимодействия с родителями в период адаптации ребенка раннего возраста находится в центре внимания психолого-педагогических исследований и практики работы дошкольных образовательных организаций (А.Г. Ананьев, Г.М. Андреева, Т.И. Бабаева, Т.А. Березина, А.А. Бодалев, В.И. Загвязинский, Т.Н. Доронина, М.В. Крулехт, М.Н. Полякова, др.)

Взаимодействие в сфере педагогического знания раскрывает сущность личностных контактов участников профессиональной и воспитательно-образовательной деятельности с точки зрения взаимной активности и сотрудничества педагогов и воспитуемых (Ю.К. Бабанский); взаимности связи, обуславливающей воздействие субъектов друг на друга (И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов); согласованной деятельности участников взаимодействия по достижению совместных целей, результатов, решению значимой для них проблемы или задачи, реализации какой-либо общей работы (Т.А. Березина, А.В. Мудрик, М.Н. Полякова). Важными личностными проявлениями, происходящими в образовательном пространстве, становятся взаимные изменения субъектов образования, взаимное обогащение участников образовательного процесса в различных сферах деятельности, проявляющиеся в особенностях поведения, деятельности, отношениях, установках (Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю., Е.В. Коротаева).

В лично-ориентированной модели образования цель педагогического взаимодействия определяется как обеспечение чувства психологической защищенности, доверия, радости, расширение «степени свободы» и развития индивидуальности субъектов взаимоотношений, их прав и способностей.

В этой связи важно подчеркнуть: особенность педагогического взаимодействия в условиях дошкольной образовательной организации состоит в том, что его результатом становится система преобразований личности педагога, родителей, воспитанников, как субъектов этого взаимодействия, связанная с установлением и развитием межличностных отношений и возможностью управлять воспитательно-образовательный процессом и поведением.

Педагогические аспекты взаимодействия родителей воспитанников и педагогов изучались

Ш.А. Амонашвили, Б.Т. Лихачевым, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинским, С.Т. Шацким, др. Учеными подчеркивается значимость такого фактора, как признание субъектного опыта ребенка и его родителей. Именно индивидуальность и самобытность ребенка выступают главной ценностью образования, способствуя личностному росту и развитию.

Таким образом, взаимодействие родителей и педагогов в процессе воспитания дошкольников является взаимной деятельностью и предполагает ответственность взрослых, направленную на приобщение детей к пространству культуры, постижению ее ценностей и смыслов.

Как отмечается во ФГОС ДО [1], основанием для разработки новой концепции взаимодействия семьи и дошкольной образовательной организации является следующая идея: за воспитание детей несут ответственность родители, а все другие социальные институты призваны помочь, поддержать, направить, дополнить их воспитательную деятельность. Это повышает важность создания в дошкольной образовательной организации таких условий, которые обеспечивают сотрудничество, взаимодействие и доверительность отношений педагогов с семьями воспитанников с целью достижения качества в воспитании и образовании ребенка.

Значимым аспектом рассматриваемой проблемы является положение ученых о позитивной роли взаимодействующих взрослых в процессе воспитания и развития ребенка, поскольку конструктивный характер взаимодействия положительно влияет на физическое, психическое и социальное здоровье ребенка. Следовательно, характер продвижения и развития ребенка (успешное, связанное с приобретением нового качества жизни или неуспешное, приводящее к последствиям для здоровья) во многом обусловлен характером складывающегося взаимодействия между дошкольной образовательной организацией и семьей.

Однако в современной системе дошкольного образования учеными и практиками определяются факторы, снижающие качественные характеристики процесса взаимодействия участников отношений. К таким факторам относят:

- приоритет производственных и общественных задач, длительное время господствующий в нашей стране, практически переложил ответственность за детей и их воспитание на общество и значительно снизил воспитательные возможности и функции семьи;

- сохранение противоречия между материальными и духовными запросами семьи, семейными и производственными обязанностями женщины и мужчины приводят к снижению статуса матери и отцовства, как важнейшего института социализации ребенка;

- снижение у многих родителей доверия к воспитателям, их не удовлетворенность каче-

ством предоставляемых образовательных и воспитательных услуг;

- стремление части родителей к необоснованному увеличению своих запросов, связанных с организацией дополнительных образовательных услуг без учета индивидуальных возможностей и возрастных особенностей детей;

- усиление конкуренции между дошкольными образовательными организациями различных форм собственности;

- затруднения, испытываемые педагогами при определении актуального содержания, методов и технологий взаимодействия с родителями; др.

Решение указанных проблем возможного лишь при совместных усилиях дошкольной образовательной организации и семей воспитанников, что актуализирует необходимость построения конструктивного диалога, основанного на принципах сотрудничества, содружества, взаимопомощи и ответственности.

Анализируя сущностные характеристики взаимодействия как социально-педагогического процесса, важно отметить его гармонизирующую функцию, позволяющей перейти на новый уровень развития отношений.

В этой связи значимыми представляются исследования, раскрывающие влияние взаимодействия всех участников отношений, складывающихся в дошкольной образовательной организации (педагогов, педагогического коллектива дошкольной образовательной организации и родителей) на процессы оптимизации семейной социализации воспитанников (М.М. Рамазова) и раскрывающие технологию сотрудничества (Е.А. Кудрявцева).

Контент-анализ исследований процесса взаимодействия между педагогами, родителями и воспитанниками позволяет выделить функционально-ролевой и личностный аспекты (Н.А. Березовин, В.А. Кан-Калик, Я.Л. Коломинский Е.А. Панько, В.А. Сластелин, др.). Функционально-ролевой аспект связан с реализацией конкретных функций и социальных ролей. Личностный аспект обусловлен индивидуальными особенностями, опытом и влияет на становление и развитие, прежде всего, мотивационно-ценностной сферы личности.

Осмысление понятия «взаимодействие» свидетельствует, что это достаточно сложный, многоплановый и многогранный процесс взаимной активности и сотрудничества, успех которого обусловлен учебно-воспитательной деятельностью, целями обучения и воспитания в контексте педагогической деятельности (Ю.К. Бабанский, В.И. Загвязинский, Л.С. Выготский, Л.А. Левшин, Х.Й. Лийметс, Б.Д. Парыгин, др.).

Данное положение раскрывает взаимодействие с точки зрения общения как процесса установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями в совместной деятельности и включающий в себя обмен инфор-

мацией (информационный процесс), выработку единой стратегии взаимодействий, взаимного восприятия, сопереживания и понимания друг друга. Содержанием общения выступает коммуникация, а формой – процесс взаимодействия (Г.М. Андреева, А.В. Батаршев, др.).

Заключая все вышеизложенное, взаимодействие между участниками воспитательно-образовательных отношений (педагогами, родителями и воспитанниками) можно определить как особую форму связи по взаимному обогащению различных сфер деятельности, имеющих социально значимый характер.

С целью изучения потребности родителей детей раннего возраста к сотрудничеству и взаимодействию с педагогами в период адаптации ребенка к дошкольной образовательной организации, нами было проведено анкетирование, в котором приняло участие 64 человека. Анкетирование проводилось на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № 16» г. Н. Новгорода.

Для проведения исследования нами была разработана анкета, включающая два блока вопросов.

Первый блок вопросов направлен на выявление потребности родителей в приобретении психолого-педагогических знаний и получении консультационной помощи и поддержки по вопросам воспитания ребенка раннего возраста и организации процесса адаптации:

1. Знаете ли Вы, что такое адаптация ребенка раннего возраста к дошкольной образовательной организации и как организуется данный процесс?

2. Стремитесь ли Вы к изучению психолого-педагогической литературы по вопросам воспитания ребенка раннего возраста?

3. Имеете ли вы представление о том, по какой программе работает группа, в которую поступает Ваш ребенок? Необходимы ли для Вас эти знания?

4. Хотели бы Вы взаимодействовать с сотрудниками и специалистами дошкольной образовательной организации по интересующим Вас вопросам?

5. По каким вопросам семейного воспитания Вы могли бы поделиться с нашими педагогами и другими родителями? Готовы ли Вы поделиться своим опытом?

По данному блоку вопросов было выявлено, что:

- более половины родителей (68%) испытывают затруднения в определении понятия «адаптация»;

- лишь 8% родителей постоянно стремятся к изучению психолого-педагогической литературы по вопросам воспитания ребенка раннего возраста. Около половины всех опрошенных отметили, что читали литературу по воспитанию, когда ребенок только родился, и сейчас иногда

читают статьи по воспитанию детей в сети Интернет;

- 74% родителей не имеют четких представлений о том, по какой программе работает группа, в которую поступает ребенок, а 34% родителей отметили, что им это не важно, поскольку «главное – чтобы ребенку было уютно и комфортно»;

- 100% родителей не готовы к демонстрации своего опыта семейного воспитания, поскольку, как отмечают, «никогда не задумывались, есть ли он у них».

В тоже время, потребность родителей в повышении своих знаний и представлений по вопросам воспитания ребенка составила 88%, что свидетельствует о высокой степени готовности родителей получать психолого-педагогическую помощь и консультационную поддержку по вопросам воспитания ребенка раннего возраста и организации процесса адаптации.

Второй блок вопросов направлен на выявление потребности к участию в воспитательно-образовательной работе группы и дошкольной образовательной организации в целом:

1. От чего зависит Ваше участие / неучастие в деятельности дошкольной образовательной организации и группы, которую посещает Ваш ребенок? Готовы ли Вы участвовать в воспитательно-образовательной работе?

2. Какие формы взаимодействия с дошкольной образовательной организацией (педагогами Вашей группы) Вы считаете наиболее содержательными и эффективными для Вас?

3. Какую помощь Вы ожидаете от педагогов дошкольной образовательной организации в процессе сопровождения Вашего ребенка в период адаптации?

Ответы по этому блоку вопросов показали следующие результаты:

- потребность родителей к участию в воспитательно-образовательной работе группы и дошкольной образовательной организации в целом характеризуется как «ярко выраженная»;

- участие/не участие родителей в деятельности дошкольной образовательной организации и группы, которую посещает ребенок, зависит от наличия у них свободного времени, от важности содержания встреч, от собственных интересов/затруднений, др. (76% ответов);

- наиболее содержательными и эффективными формами взаимодействия с дошкольной образовательной организацией (педагогами группы) родители (82%) считают те, которые позволяют им получать квалифицированную помощь специалистов, учитывают их мнение по воспитанию ребенка, др.

Таким образом, результаты анализа ответов родителей свидетельствуют о недостаточном уровне осознания важности активного сотрудничества и конструктивного взаимодействия с педагогами. Большинство родителей испытывают определенные сложности и затруднения, связанные с воспитанием ребенка и высокую потребность в повышении своей родительской компетентности.

Поэтому, становится очевидным, что в дошкольной образовательной организации необходимо разработать систему взаимодействия педагогов и родителей с целью повышения профессиональной компетентности по сопровождению процесса адаптации детей раннего возраста к дошкольной образовательной организации. Основой взаимодействия участников воспитательно-образовательных отношений должна стать стратегия сотрудничества и партнерства; учет потребностей и интересов семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. N 1155).
2. Белинова Н.В., Баранова Е.С., Быкова И.Г. Нетрадиционные формы взаимодействия с семьей педагога дошкольного образования // *Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии*. 2014. № 39-1. С. 18-24.
3. Белинова Н.В., Бичева И.Б., Красильникова Л.В., Ханова Т.Г. Научно-исследовательская работа магистрантов, учебно-методическое пособие / Мининский университет. Нижний Новгород, 2017. 80 с.
4. Бичева И.Б. Развитие профессиональной компетентности педагогических кадров дошкольных образовательных учреждений: автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Волжский государственный инженерно-педагогический институт. Нижний Новгород, 2003.
5. Бичева И.Б., Терехина А.Е., Удовика А.В. Эмоциональное благополучие дошкольника как условие развития ценностного отношения к своему здоровью // *Детский сад от А до Я*. 2017. № 1 (85). С. 6-10.
6. Бичева И.Б., Филатова О.М. «Безопасность образовательной среды» как категория современного профессионально-педагогического знания // *Вестник Мининского университета*. 2017. № 1 (18). С. 8.
7. Найбауэр А.В., Куракина О.В. Мама - рядом. Конспекты игровых сеансов с детьми раннего возраста в центре игровой поддержки развития ребенка: Методическое пособие. М.: Мозаика-Синтез, 2017. 336с.
8. Царева О.С., Кулешова С.С., Бичева И.Б. Управление развитием профессиональной компетентности педагогов образовательной организации. В сборнике: *Инновационные технологии управления: сборник статей по материалам II Всероссийской научно-практической конференции*. Нижегородский государственный педагогический университет им. К.Минина. Нижний Новгород, 2015. С. 162-164.

1. Federal state educational standard of preschool education (order of the Ministry of Education and Science of the Russian Federation of October 17, 2013 N 1155).
2. Belinova N.V., Barinova E.S., Bykova I.G. Nonconventional forms of interaction with family of the preschool teacher. *Personality, family and society: questions of pedagogics and psychology*. 2014. No. 39-1. pp. 18-24.
3. Belinova N.V., Bicheva I.B., Krasilnikova L.V., Hanova T. G. Research work of undergraduates, educational and methodical grant / Mininsky university. Nizhny Novgorod, 2017. 80 p.
4. Bicheva I.B. Development of professional competence of pedagogical personnel of preschool educational institutions: the abstract of the thesis for a degree of the candidate of pedagogical sciences / Volga state engineering teacher training college. Nizhny Novgorod, 2003.
5. Bicheva I.B., Terekhina A.E., Udovika A.V. Emotional wellbeing of the preschool child as a condition of development of the valuable attitude towards the health. *Kindergarten from "A" to "Z"*. 2017. No. 1 (85). pp. 6-10.
6. Bicheva I.B., Filatova O.M. "Safety of the educational environment" as category of modern professional and pedagogical knowledge. *Bulletin of the Minin university*. 2017. No. 1 (18). P. 8.
7. Naybauer A.V., Kurakina O.V. Mama - nearby. Abstracts of game sessions with children of early age in the center of game support of development of the child: Methodical grant. Moscow, Mozaika-Sintez, 2017. 336 p.
8. Tsareva O.S., Kuleshova S.S., Bicheva I.B. Management of development of professional competence of teachers of the educational organization. *Innovative technologies of management: the collection of articles on materials II of the All-Russian scientific and practical conference*. Nizhny Novgorod state pedagogical university of K. Minin. Nizhny Novgorod, 2015. pp. 162-164.

Информация об авторах

Бичева Ирина Борисовна

(Россия, Нижний Новгород)

Доцент, кандидат педагогических наук, доцент
кафедры психологии и педагогики дошкольного и
начального образования
Нижегородский государственный педагогический
университет им.К.Минина
E-mail: irinabicheva@bk.ru

Муравьева Ирина Александровна

(Россия, Нижний Новгород)

Магистрант

Нижегородский государственный педагогический
университет им.К.Минина
E-mail: rinamuraveva92@rambler.ru

Information about the authors

Bicheva Irina Borisovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences,
associate professor of the Department of Psychology
and Pedagogy of preschool and primary education.
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)
E-mail: irinabicheva@bk.ru

Muravyeva Irina Aleksandrovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Undergraduate

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical
University (Minin University)
E-mail: rinamuraveva92@rambler.ru



Е. Ю. МЕДВЕДЕВА, Е. А. ОЛЬХИНА

Использование аппарата Hand Tutor в логопедической работе с детьми с дизартрией

В данной статье дается теоретико-экспериментальный анализ двигательной сферы детей дошкольного возраста с дизартрией. Раскрывается понятие «биологической обратной связи», которое представляет собой нефармакологический метод реабилитации с использованием специальной аппаратуры. Обосновывается возможность использования инновационного аппарата HandTutor в практике работы дошкольной образовательной организации. Определяется актуальность внедрения инновационных технологий в коррекционно-развивающую деятельность специалистов детского сада. Представлена система коррекционных мероприятий через введение игровых интерактивных программ в занятия логопеда с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией. Показана значимость применения аппарата HandTutor для улучшения моторной составляющей у дошкольников с дизартрией и их успешной коммуникации и социализации в общем дошкольном инклюзивном образовании.

Ключевые слова: дошкольники, дизартрия, двигательная сфера, биологическая обратная связь, аппарат HandTutor



E. Y. MEDVEDEVA, E. A. OLGHINA

Using the appliance Hand Tutor in speech therapy to children with dysarthria

In this article the theoretical and experimental analysis of the motive sphere of children of preschool age with a dizarthria is given. The concept of "biological feedback" which represents not pharmacological method of rehabilitation with use of the special equipment reveals. The possibility of use of the innovative device HandTutor in practice of work of the preschool educational organization is proved. The relevance of introduction of innovative technologies in the correctional developing activity of specialists of kindergarten is defined. The system of correctional actions through introduction of game interactive programs to the logopedist's occupations with children of the advanced preschool age with a dizarthria is presented. The importance of use of the device HandTutor for improvement of a motor component at preschool children with a dizarthria and their successful communication and socialization in the general preschool inclusive education is shown.

Keywords: preschool children, dizarthria, motive sphere, biological feedback, device HandTutor

В настоящее время количество детей с речевой патологией неуклонно растет, среди них большой процент составляют дети с дизартрией, возникающая вследствие органического поражения центральной нервной системы. Проблемы развития речи детей дошкольного возраста с дизартрией напрямую связаны с проблемами их моторной функции, что является важным объектом современных исследований [1, 4, 5, 11].

Оценивая состояние моторной сферы детей дошкольного возраста с дизартрией необходимо отметить, что дети с данным речевым нарушением моторно неловки, у них ограничен объем активных движений, при наличии функциональных нагрузок мышцы достаточно быстро утомляются. У детей регистрируются нарушения равновесия, они затруднены в прыжках на одной ноге, не могут пройти по ограниченной плоскости. В целом у дошкольников отмечается моторная неловкость, проявляющаяся в нарушениях темпа, ритма движений, как на уровне статических, так и на уровне динамических движений [6,8].

У детей с дизартрией особенно заметна моторная неловкость рук. При выполнении тестов на кинестетический и кинетический праксис дети затрудняются или вовсе не в состоянии самостоятельно выполнить движения по образцу. Также у них отмечается патологическое состояние артикуляторных органов, характеризующееся паретичностью или спастичностью мышц артикуляционного аппарата. Выявляются недостатки в звукопроизводительной стороне речи, оказывающие отрицательное воздействие на становление коммуникативной компетенции детей [2, 8].

Таким образом, процессы формирования речевых, моторных навыков таких детей протекают достаточно сложно и требуют в коррекционно-педагогической работе применения как традиционных, так и инновационных технологий работы. В целях повышения эффективности логопедического воздействия на моторную сферу ребенка необходим поиск новых путей, методов и приемов, способствующих совершенствованию коррекционной работы, разработка и внедрение их в систему работы дошкольных образовательных организаций [3, 7, 9].

На современном этапе развития системы коррекционной помощи детям дошкольного возраста все чаще в образовательном процессе стали применяться компьютерные технологии. Особое место среди них занимают специализированные программы для детей с ограниченными возможностями здоровья. Новые компьютерные технологии стали перспективным средством коррекционно-развивающей работы с детьми с речевой патологией. Особый подход к использованию компьютерных средств обучения в специальном образовании был применен при разработке метода биологической обратной связи (БОС). Данная технология сочетает в себе как лечебно-

оздоровительное, так и коррекционное воздействие на ребенка. В настоящее время сфера применения данного метода расширяется в России, тогда как раньше интерес к технологии БОС был наиболее широк за рубежом. Данный метод кооптирован во многие частные и государственные медицинские учреждения, применяется в индивидуальных и групповых программах реабилитации, успешно применяется в коррекции речевых дефектов, а также используется для развития моторных функций и произвольности высших психических функций. Сохранение здоровья это одна из главных задач медицинской деятельности. Однако коррекционная работа дополняет и во многом заменяет медицинское сопровождение детей с ОВЗ. Это определяет необходимость постепенного внедрения метода биологической обратной связи в дошкольную образовательную систему.

HandTutor – система нового поколения, предназначенная для оценки сохранности и развития сенсорных, моторных и когнитивных функций. Аппарат направлен на восстановление движений кисти и пальцев, которые могли быть нарушены вследствие неврологических заболеваний.

Технология восстановления двигательных функций происходит за счет повторяющихся упражнений, которые сопровождаются обратной связью (визуализированные и звуковые сигналы), отображающиеся на экране при помощи компьютерной игры.

Аппарат Hand Tutor состоит из двух компонентов: реабилитационного программного обеспечения MediTutor (программа предоставляет информацию о двигательных нарушениях испытуемого, хранит его историю реабилитации, прослеживает динамику изменений моторных функций, учитывая возможности испытуемого помогает подобрать нужные упражнения по уровню сложности) и специальной перчатки со встроенными датчиками, регистрирующими движения запястья и пальцев. Результатом использования системы является значительное улучшение двигательной функции, за счет формирования временной связи между изменениями регулируемой функции и предъявляемых сенсорных сигналов биологической обратной связи.

Аппарат позволяет оптимизировать работу по коррекции моторной и речевой сферы в дошкольных образовательных учреждениях учителями-логопедами. В работе могут принимать участие как дети с нормальным психофизическим развитием, так и дети с ограниченными возможностями здоровья.

Учитывая актуальность и недостаточную разработанность вопросов использования аппарата Hand Tutor в коррекционно-развивающей работе учителя-логопеда, мы провели исследование моторной сферы старших дошкольников в условиях интегрированной среды дошкольной образовательной организации (ДОО).

Исследование проводилось на базе муниципальных дошкольных образовательных учреждений комбинированного вида г. Нижнего Новгорода. В эксперименте принимали участие 47 старших дошкольников. У детей, принимавших участие в исследовании, наблюдались различные клинические формы и разная степень выраженности речевых нарушений. Анализ логопедических заключений позволил констатировать следующее: общее недоразвитие речи I уровня регистрировалось у 17,02%, общее недоразвитие речи II уровня – 61,7%, общее недоразвитие речи III уровня – 23,40%. Многие из дошкольников при поступлении в ДОО уже имели логопедическое заключение - ОНР 1 уровня, и к моменту начала нашего эксперимента систематически получали логопедическую помощь в условиях логопедического пункта ДОО, что обеспечило значительное улучшение речи к старшему дошкольному возрасту.

Анализ заключений, представленных в протоколах ПМПК, показал, что с учетом клинической составляющей общего недоразвития речи, дети распределились следующим образом: стертая форма дизартрии – 68,08%; дизартрия – 23,40%; алалия - 8,51%. Из опыта работы с детьми с речевой патологией можно сделать вывод о многофакторности речевых нарушений у респондентов, поступающих в группы компенсирующей и комбинированной направленности и нуждающихся в логопедической помощи. У большинства детей отмечалась тяжелая и средняя степень выраженности речевых и моторных нарушений.

По результатам проводимой комплексной логопедической диагностики мы определили, нарушенные компоненты речевой функциональной системы и определили состояние моторных функций кисти и пальцев рук. Затем данные логопедической диагностики соотнесли с диагностическими показателями программы MediTutor.

Диагностический уровень на основе программы MediTutor проводился индивидуально и регистрировался в электронном дневнике. Все задания проводились в форме игры. Предложенные двигательные пробы выполнялись сначала доминантной, а затем субдоминантной рукой. Программа обследования включала измерение силы и объема движений кисти и пальцев. Проведение логопедической диагностики и диагностики с использованием программы MediTutor позволило выявить следующее: неточность выполнения движений, трудности распределения нажима пальцами рук. У всех детей наблюдалась недостаточность сгибания и разгибания всех пальцев вместе и каждого пальца в отдельности. Изолированные движения в проксимальных и дистальных фалангах пальцев выполнялись с большим трудом, была заметна недостаточная подвижность и разработанность фалангов пальцев, излишняя напряженность, скованность двигательного акта. Вызывало затруднение противо-

поставление первого пальца. Данное движение характеризовалось неловкостью, замедленностью, недифференцированностью, отмечалось ограничение, недостаточность объема движений. Присутствовала разница между пассивным и активным диапазоном движения в пальцах и кисти доминантной руки. Сгибание и разгибание запястья в горизонтальной и вертикальной плоскости также характеризовалось низким уровнем выполнения движений, регистрировалась хаотичность движений к концу выполнения двигательной пробы.

В целом для движений было характерно быстрая истощаемость силы, особенно к концу выполнения моторной программы, нарушение верности движений, трудности удержания заданной позы.

Регистрировался медленный темп выполнения заданий. Присутствовали ярко выраженные персеверации и синкинезии, затрудняющие переключения с одного двигательного акта на другой.

Таким образом, проведенное комплексное изучение состояния моторных функций кисти и пальцев рук у старших дошкольников позволило разделить всех респондентов на группы по ведущему типу моторного нарушения. Анализ полученных данных обнаружил вариативность и некоторое своеобразие механизмов моторной недостаточности у детей с учетом клинической составляющей общего недоразвития речи.

После проведения диагностического этапа анализировались полученные графические данные исследования и определялись направления коррекционной работы с учетом выявленных нарушений.

В начале коррекционной работы перед каждой игрой программы MediTutor ребенку показывали возможности своей кисти. Исходя из этого программа подбирала настройки для каждой игры отдельно.

Визуальный контроль на экране монитора самим ребенком за правильностью выполнения задач в выполняемом упражнении, а также оценка результата в процессе выполнения упражнения помогала планировать и направлять движения, предотвращать развитие моделей компенсаторных движений, повышая тем самым эффективность физического восстановления. В упражнении цель ставилась раньше, чем выполнялась задача, таким образом, ребенку требовался анализ получаемой информации для правильного решения задачи. Расширенная обратная связь, включающая звуковое сопровождение и визуальный контроль предоставляли ребенку такую информацию в режиме реального времени.

Настройка динамического диапазона и наличие многочисленных параметров настроек упражнения позволяла настраиваться под функциональные возможности ребенка, тем самым мотивируя его к многократному повторению

упражнений и в конечном счете получению максимального эффекта от занятий.

Для разработки логопедической программы, направленной на развитие моторной составляющей ведущей кисти и пальцев, использовались следующие игры программного обеспечения MediTutor:

«Змейка» - ребенку предоставлялась возможность «управлять» мячиком по извилистой дорожке, совершая последовательные динамичные движения с применением силы на протяжении непродолжительного периода времени. Упражнение было направлено на контроль силы движений, координацию моторного акта, постоянное мышечное сокращение.

«Баскетбол» - ребенок может забрасывать мяч в кольцо, осуществляя движения сгибания и разгибания. Упражнение было направлено на отработку целенаправленных движений кисти, навыков самоконтроля, способствовало нормализации мышечного тонуса, тренировке движений в дистальных и проксимальных фалангах пальцев.

«Гонки» - ребенку необходимо вести «гоночную машинку» по извилистой дороге, не съезжая с пути. Данное упражнение было направлено на активацию силы и двигательных импульсов, способствовало концентрации, точности и скорости применения силы и координации, тренировке движений в запястье и противопоставлении большого пальца.

«Субмарина» - игра, в которой «сокровища» должны быть собраны ребенком за заданный промежуток времени. Упражнение управляет целенаправленными движениями, силой, тонусом, балансом и позицией.

По результатам логопедической работы, мы смогли оценить эффективность реализации индивидуального подхода к логопедической коррекции моторных функций у детей старшего дошкольного возраста с дизартрией в системе их комплексной реабилитации. Анализ данных повторного логопедического изучения моторной сферы позволил выявить положительные изменения, проявляющиеся в увеличении активного диапазона движений, амплитуды кривой движения запястья и пальцев, улучшения координации в связи с увеличением силы мышц пальцев, улучшения точности движений.

Проведённый анализ показателей выраженности моторной сферы у дошкольников с дизартрией после апробации инновационной программы MediTutor в логопедической работе, основанной на применении вариативных подходов биологической обратной связи и внедрении инновационной технологии преодоления нарушений моторной сферы, позволяет сделать вывод о наличии положительной динамики состояния моторной сферы у участников исследования.

Таким образом, полученные данные сравнительного анализа указывают на значительную эффективность использования в логопедической работе программы MediTutor, направленную на преодоление моторных нарушений в системе логопедической коррекции речевых расстройств у детей с дизартрией. Проведённый анализ результатов контрольного эксперимента доказывает предположение о повышении эффективности логопедической работы фонематической недостаточности при условии дифференциации содержания и методов коррекционного воздействия с учетом выявленных типов моторных нарушений, применении инновационной технологии логопедического воздействия, основанной на сочетании традиционных логопедических и инновационных методов коррекционного воздействия, в том числе метода биологической обратной связи.

Так, по данным сравнительного анализа, существенно снизилось количество детей с ярко выраженными проявлениями моторной недостаточности: до использования аппарата Hand Tutor выраженные моторные нарушения были выявлены у 27,65% дошкольников, после проведённой коррекционной работы этот показатель снизился до 10,63%. У 12,46% участников исследования моторные нарушения были полностью преодолены.

Следовательно, представленный опыт применения инновационной технологии и применение индивидуальных стратегий логопедической коррекции при разных видах моторной недостаточности экспериментально доказал возможность внедрения его в систему логопедической коррекции детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

ЛИТЕРАТУРА

1. Архипова, Е.Ф. Коррекционно-логопедическая работа по преодолению стертой дизартрии. М.: АСТ: Астрель, 2008. 254 с.
2. Винарская, Е.Н. Дизартрия / Е.Н. Винарская. - М.: АСТ: Астрель, Хранитель, 2006. 141 с.
3. Карелина, И.Б. Новые направления в коррекции минимальных дизартрических расстройств [Текст] / И.Б. Карелина // Дефектология. 2000. №1. С. 24-26.
4. Киселева, В.А. Комплексное исследование детей со стертой дизартрией [Текст] / В.А. Киселева // Логопедия: Методические традиции и новаторство / Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. М. Воронеж, 2003. С. 39-50.
5. Лопатина, Л. В. Изучение и коррекция нарушений психомоторики у детей с минимальными дизартрическими расстройствами // Дефектология. 2003. № 5, С.45-51.
6. Лопатина, Л.В. Индивидуальные особенности детей со стертой дизартрией по состоянию речевых и неречевых функций [Текст] / Л.В. Лопатина // Логопедия: Методические традиции и новаторство / Под ред. С.Н. Шаховской, Т.В. Волосовец. М. Воронеж, 2003. С.108-112.С.С

7. Лопатина, Л. В. Приемы обследования со стертой формой дизартрии и дифференциация их обучения // Дефектология. 1986. № 2., С. 64 – 67.
8. Мартынова Р.И. О психолого-педагогических особенностях детей-дислаликов и дизартриков // Очерки патологии речи и голоса / Под ред. С.С. Ляпидевского. М, 1967. С. 98 - 110.
9. Медведева, Е.Ю., Образумова, А.Н. Исследование мелкой и артикуляционной моторики у детей со стертой формой дизартрии [Электронный ресурс] / Е.Ю. Медведева, А.Н. Образумова // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. Часть VII. – С.87-89.
10. Медведева, Е.Ю., Образумова, А.Н. Использование инновационных методов в работе с детьми с общим недоразвитием речи [Электронный ресурс] / Е.Ю. Медведева, А.Н. Образумова // Современная наука: исследования, технологии, проекты. 2015. Часть V. С.458-460.
11. Соботович Е. Ф., Чернопольская А. Я. Проявления стертых дизартрий и методы их диагностики // Дефектология. 1974. № 4., С. 44-50.

REFERENCES

1. Arkhipova, E.F. Correctional and logopedic work on overcoming the erased dysarthria. Moscow, Nuclear heating plant: Astrel, 2008. 254 p.
2. Vinarskaya, E.N. Dizartriya / E.N. Vinarskaya. Moscow, ACT: Astrel, Keeper, 2006. 141 p.
3. Karelina, I.B. The new directions in correction minimum the dysarthria of frustration [Text] / I.B. Karelina. Defectology. 2000. No. 1. pp. 24-26.
4. Kiselyova, VA. A complex research of children with the erased dysarthria [Text] / V.A. Kiselyova. Logopedics: Methodical traditions and innovation / Under the editorship of S.N. Shakhovskaya, T.V. Volosovets. Moscow, Voronezh, 2003. pp. 39-50.
5. Lopatina, L. V. Studying and correction of violations of psychomotility at children with the minimum dizartichesky frustration. *Defectology*. 2003. No. 5, pp. 45-51.
6. Lopatina, L.V. Specific features of children with the erased dysarthria on a condition of speech and nonverbal functions [Text] / L. V. Lopatina. Logopedics: Methodical traditions and innovation / Under the editorship of S.N. Shakhovskaya, T.V. Volosovets. M. Voronezh, 2003. Page 108-112. S.5
7. Lopatina, L. V. Methods of inspection with the erased form of a dysarthria and differentiation of their training. *Defectology*. 1986. No. 2., pp 64 – 67.
8. Martynova R.I. About psychology and pedagogical features of children-dislalikov and dizartrik. Sketches of pathology of the speech and a voice / Under the editorship of S.S. Lyapidevsky. Moscow, 1967. pp. 98 - 110.
9. Medvedev, E.Yu., Obrazumov, A.N. Research of small and articulation motility at children with the erased dizartriya form [An electronic resource] / E.Yu. Medvedev, A.N. Obrazumov. *Current trends of development of science and technologies*. 2015. Part VII. pp. 87-89.
10. Medvedev, E.Yu., Obrazumov, A.N. Use of innovative methods in work with children with the general underdevelopment of the speech [An electronic resource] / E.Yu. Medvedev, A.N. Obrazumov. *Modern science: researches, technologies, projects*. 2015. Part V. pp. 458-460.
11. Sobotovich E. F., Chernopolskaya A. Ya. Manifestations of the erased dysarthria and methods of their diagnostics. *Defectology*. 1974. No. 4., pp. 44-50.

Информация об авторах

Ольхина Елена Александровна

(Россия, Нижний Новгород)

Канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»

E-mail: olkhina.e@yandex.ru

Медведева Елена Юрьевна

(Россия, Нижний Новгород)

Канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»

E-mail: medvedeva4278@yandex.ru

Information on authors

Olkhina Elena Aleksandrovna

(Russia, Nizhny Novgorod)

PhD in Psychological Sciences, Associate professor

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: olkhina.e@yandex.ru

Medvedeva Elena Yurevna

(Russia, Nizhny Novgorod)

PhD in Psychological Sciences, Associate professor

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: medvedeva4278@yandex.ru



С. Е. УРОМОВА, Е. Ю. МЕДВЕДЕВА

Проблема межполушарной асимметрии в определении индивидуальных латеральных предпочтений у детей с интеллектуальными нарушениями

Данная статья посвящена теоретическому обзору проблемы изучения межполушарной асимметрии и латеральных предпочтений у детей с интеллектуальными нарушениями. Анализ представленных научных подходов и фактических исследований позволили констатировать наличие скрытых противоречий в вопросах определения корреляций межполушарной асимметрии при нарушенном развитии. Авторами произведена попытка объективно доказать актуальность озвученной проблемы и необходимость преломления полученных данных в сторону возможностей выбора технологий обучения двигательным навыкам детей с интеллектуальными нарушениями.

Ключевые слова: межполушарная асимметрия, латеральные предпочтения, недостаточность межполушарного взаимодействия, особенности организации движений при интеллектуальных нарушениях



S. E. UROMOVA, E. Y. MEDVEDEVA

The problem of interhemispheric asymmetry in the definition of individual lateral preferences in children with intellectual disabilities

This article is devoted to a theoretical review of the problem of studying interhemispheric asymmetry and lateral preferences in children with intellectual disabilities. The analysis of the presented scientific approaches and actual studies made it possible to state the presence of hidden contradictions in the issues of determining correlations of interhemispheric asymmetry in the case of disturbed development. The authors made an attempt to objectively prove the relevance of the problem and the need for refraction of the data received in the direction of the choice of technologies for teaching motor skills to children with intellectual disabilities.

Keywords: interhemispheric asymmetry, lateral preferences, insufficiency of interhemispheric interaction, features of the organization of movements with intellectual violations

В настоящее время в связи с изменениями в сторону интеграции, которые мы наблюдаем не только в области школьного образования, но и в системе дополнительного образования особую значимость приобретают проблемы поиска новых технологий воздействия на психику ребенка. Эти технологии должны отвечать одновременно как минимум двум требованиям: экономии энергетических и временных ресурсов и максимальной успешности с позиции решения целого комплекса задач в единицу времени. Решение данной задачи осложняется рядом объективных обстоятельств: по данным психофизиологических и нейрофизиологических исследований, к началу обучения в школе у подавляющего большинства современных детей 6-7 лет не сформированы школьно-значимые функции. Обнаруженная функциональная незрелость коры и регуляторных структур мозга становятся более чем в половине случаев причиной стойких трудностей обучения, ригидных по отношению к коррекции. Поэтому пристальное внимание педагогов-практиков обращено к достижениям тех наук, которые отвечают на вопрос: откуда появилась проблема и каковы механизмы ее компенсации [18].

Данные многочисленных исследований в области нейропсихологии позволили по-новому взглянуть на возможности выработки компенсирующих механизмов при различных нарушениях высших психических функций с особенностями типов профиля латеральной организации моторных и сенсорных функций, играющих базисную роль в развитии психики детей с ограниченными возможностями здоровья (Н.А. Бернштейн, 1947; А.Р. Лурия, 1966; Л.С. Цветкова, 1985; И.В. Ефимова, 1991; Е.Д. Хомская, 1996, 1997; Т.Г. Визель, 2000; А.В. Семенович, 2007; Ю.В. Микадзе, 1999, 2008; В.А. Москвин, 2011 и мн.др.).

Исходя из исследований проблемы индивидуальных различий выше перечисленных авторов нам представляется интересным преломление полученных данных в сторону возможностей выбора технологий обучения двигательным навыкам детей с интеллектуальными нарушениями. Несмотря на достаточную представленность нейропсихологии индивидуальных различий в литературе проблема выстраивания и использования профиля латеральной организации сенсомоторных функций является актуальным направлением в специальном образовании. Это обусловлено целым рядом обстоятельств:

- в отечественной дефектологии известны лишь единичные работы, посвященные изучению функциональных асимметрий у умственно отсталых детей [5, 12, 15];

- в настоящее время не существует универсальной методики описания вариантов «индивидуального профиля латеральности» [12];

- в представленных исследованиях данные касаются в основном когнитивных функций и

эмоционально-личностных поведенческих проблем но не отражаются механизмы формирования двигательных навыков, в частности у лиц с интеллектуальными нарушениями [11, 10, 17].

Анализ литературы позволил с достоверностью констатировать тот факт, что в настоящее время накоплен большой материал, основанный на клинике локальных поражений головного мозга, свидетельствующий о зависимости эмоционально-личностных нарушений от локализации поражения. В этих работах показано, что нарушения высших психических функций связаны с патологией функций корковых и подкорковых отделов мозга, относящихся к системам разного уровня: ствольные и лимбические структуры, медиобазальные отделы лобных и височных отделов коры обоих полушарий. Кроме того, во многих работах подчеркивается важная роль межполушарной асимметрии при поражении мозговых структур правого и левого полушарий мозга в появлении тех или иных личностных особенностей [6, 7, 11, 13].

Таким образом, сложный характер межполушарного взаимодействия и латеральных предпочтений, формирующихся под воздействием функционирования каждого звена, отдела, блока подкорковых образований и коры как единого целого, у каждого конкретного человека будет иметь уникальность и отражать его психологические особенности, в т.ч. недостатки. Анализ литературы демонстрирует, что на этот процесс оказывает влияние и время воздействия патологического фактора, т.к. развитие каждого следующего уровня двигательной организации невозможно без достижения определенной степени зрелости каждого предыдущего. Поражение нижних отделов центральной нервной системы влечет за собой нарушение элементарных движений, высших отделов – сложных двигательных актов, требующих осмысления [2, 3]. Это происходит при интеллектуальных нарушениях и влияет на стратегию выбора компенсаторного пути.

Теоретический обзор рассматриваемой проблемы позволил выявить отсутствие единых подходов к диагностике межполушарной асимметрии сенсорных и моторных сфер. Данная проблема особенно остро стоит в отношении детей с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями).

Так, в работах Е.Н. Правдиной-Винарской, 1959; В.И. Лубовского, 1968; Е.С. Черника, 1992; Н.А.Козленко, 1994; Р.Д.Бабенковой, 1997; А.А. Дмитриева, 1997; Н.Л. Литоша, 1998; В.М.Мозгового, 2004 была раскрыта специфика развития двигательной сферы детей с интеллектуальными нарушениями [2, 5, 7].

Клинические наблюдения и практический опыт отечественных врачей и дефектологов показывают, что ученики специальной (коррекционной) школы VIII вида характеризуются не-

достаточным уровнем развития двигательных способностей. Существуют различные точки зрения на причины двигательной недостаточности при олигофрении. Так, экспериментальное исследование, проведенное Н.Л. Литош в 1998, позволило выделить наличие гендерных отличий в формировании таких двигательных качеств, как скоростно-силовые, гибкость, выносливость. Недоразвитие моторики проявляется в наличии синкинезий, неловкости движений, неустойчивости мышечного тонуса и т.д. при отсутствии первичного поражения двигательного аппарата [9, 19].

Несмотря на изученность проблемы развития двигательной сферы при умственной отсталости, мы практически не встретили работ, раскрывающих роль межполушарного взаимодействия в этих процессах. Кроме того, имеющиеся фактические данные, представленные в литературе, и полученные на разном клиническом и экспериментальном материале, многочисленны и нередко противоречивы. Так, по мнению Е.Н. Правдиной-Винарской, недостаточность двигательной сферы обусловлена стертыми паретическими состояниями различных мышц. Б.И. Пинский, Н.А. Козленко и др. авторы объясняют её недоразвитием морфофизиологических систем мозга, связанных с двигательной функцией [5].

Нарушения согласованности, точности и темпа движений наблюдаемые практически у всех умственно отсталых школьников, можно объяснить с точки зрения следующих нейрофизиологических причин со стороны центрального аппарата управления движениями:

- недостаточность межполушарного взаимодействия на фоне аномально маленьких размеров мозолистого тела и различных нарушений в пирамидной системе, обеспечивающей иннервацию мышц противоположной стороны тела может привести к рассогласованности при совершении симметричных действий и нарушению согласованной работы в системе «глаз» - «рука». Кроме того при нарушениях, возникающих в пирамидном пути, распадаются сложные «серийно организованные» движения.

- замедленность двигательных реакций при умственной отсталости могут быть обусловлены низкими показателями переработки информации в правом полушарии. Об этом говорят и результаты исследований скорости переработки зрительной информации правым полушарием у олигофренов, проведенных в 1978 г. С.А. Генкиной [8].

- нарушение точности движений при умственной отсталости могут быть обусловлены недостаточной иннервацией мышечного аппарата. Кроме того, исследования Н.В. Москвина продемонстрировали сглаженность латеральных предпочтений, что может свидетельствовать о незавершенности процессов функционального развития каждого из полушарий и недостатках

физиологических признаков в левой гемисфере особенно в лобных структурах. Это также не способствует развитию произвольного контроля за движениями. Доминирование правосторонней гемисферы или сглаженность латеральных сенсомоторных предпочтений по сравнению с выборкой здоровых детей приводит к тому, что умственно отсталые дети тяготеют к синтетическому способу восприятия информации в его глобальном образе, не выделяющем специфику функций каждого звена (части) [12].

- незавершенность (нарушения) в уровнях В, С организации движений (по Н.А. Бернштейну) в связи в ранним иррадирующим тотальным поражением центральной нервной системы и задержкой формирования основных локомоторных навыков нарушаются координация движений, пространственная организация движений. Вследствие этого нарушается равновесие, точность дифференцирования временных интервалов и мышечных усилий, становятся трудно выполнимыми сложные координированные движения, нарушается возможность выполнения рассогласованных движений даже при достижении возраста, когда в норме наблюдается четкая асимметрия и выбор доминант в полушариях (левой гемисферы) [3, 16]. Это подтверждается исследованиями которые указывали на замедленность и неуклюжесть движений школьников с умственной отсталостью [4]. О нарушении двигательной сферы уже на уровне В свидетельствует тот факт, что даже в подростковом возрасте школьники с трудом принимают и удерживают заданную позу, дифференцируют свои усилия, переключаются на другой вид физических упражнений. А при попытках удержания статических поз во многих случаях фиксируются синкинезии, нарушения переключаемости движений, неустойчивость мышечного тонуса (недостаточность интеграции уровней А и В), трудности выработки сложных двигательных формул. Последняя особенность может говорить о доминировании правополушарных структур, ответственных за глобальное восприятие и анализ информации, что тормозит возможность членения целого на части с их последующим соединением [3, 5].

- наличие недоразвития левого полушария, сглаженность межполушарного доминирования, наблюдаемые при умственной отсталости приводят к затруднениям воспроизведения по образцу последовательностей положения рук и их запоминания, замедленности движений, наличию персевераций и лишних движений [14].

В.М. Мозговой отмечает, что иерархичность поражения двигательной сферы при умственной отсталости выражается значительным недоразвитием точных и тонких движений (уровень С и Д по Н.А. Бернштейну), относительной сохранности элементарных движений (уровень В с заинтересованной правополушарной гемисферой), нару-

шениях переключаемости, трудностях выработки сложных двигательных формул (причина – недоразвитие премоторных отделов лобных долей на фоне нарушений межполушарного взаимодействия) [14]. Исходя из данных особенностей недостаточности функционирования премоторных зон в случае тотального грубого поражения коркового уровня центральной нервной системы, мы можем наблюдать выраженные трудности при овладении циклическими движениями.

Изучая качества двигательной сферы детей специальных (коррекционных) школ, Р.Д. Бабенкова отмечает, что при выполнении двигательной задачи они преимущественно прибегают к методу проб и ошибок, очень часто отходящих от требований инструкции, т.е. опираются на перцептивный уровень построения движения, а не на смысловой, что может свидетельствовать о

наличии большей заинтересованности правого полушария или амбидекстрии [1].

Таким образом, представленный в данной статье обзор литературы, раскрывающей особенности межполушарного взаимодействия и организации движений, а также роли правой и левой гемисфер в двигательном развитии доказывают наличие у школьников с умственной отсталостью качественного своеобразия мозговой организации движений. Вместе с тем в ходе теоретического анализа нами обнаружилось отсутствие единства мнений по вопросу влияния латеральных предпочтений в возникающих трудностях, что и определяет актуальность и необходимость дальнейшего поиска возможностей использования нейропсихологических данных и ИПЛ в развитии двигательных навыков.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бабенкова Р.Д., Юровский С.Ю., Захарин Б.И. Внеклассная работа по физическому воспитанию во вспомогательной школе: метод. пособие. / Под ред. Р.Д. Бабенковой. М.: Просвещение, 1997. С.48.
2. Барабаш О.А. Возрастная динамика формирования двигательных умений и навыков у детей и подростков с умственной отсталостью // Образование и наука. 2006. № 5 (41). С.29.
3. Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Книга по Требованию, 2012.
4. Бударин М.В., Кейно А.Ю. Воздействие средствами плавания на двигательную программу детей 8-12 лет с умственной отсталостью // Вестник ТГУ. 2013. № 4 (120). С.279
5. Вайзман, Н.П. Психомоторика умственно отсталых детей / Н. П. Вайзман. М.: Аграф, 1997. 128 с.
6. Игнатова Ю.П. Современные аспекты изучения функциональной межполушарной асимметрии мозга (обзор литературы) / Ю.П. Игнатова, И.И. Макарова, О.Ю. Зенина, А.В. Аксенова // Экологическая физиология. Экология человека. Сентябрь 2016. С.30-39
7. Ковязина М.С., Балашова Е.Ю. Межполушарное взаимодействие при нормальном и отклоняющемся развитии: мозговые механизмы и психологические особенности / М.С. Ковязина, Е.Ю. Балашова // Руководство по функциональной межполушарной асимметрии. М.: Научный мир, 2009. Гл. 7. С. 185-206.
8. Коган А.Б. Зрительно-моторная реакция у детей и взрослых с односторонним и парциальным доминированием функций / А.Б. Коган, Т.А. Кураев // Физиология человека. 1986. Т.12. № 3. С. 375.
9. Литош Н.Л. Спортивная подготовка умственно отсталых школьников в легкоатлетическом многоборье: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.Л. Литош. Омск, 1998.
10. Лурия А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. М.: МГУ. 1973. 374 с.
11. Микадзе Ю.В. Нейропсихология детского возраста: Учебное пособие / Ю.В. Микадзе. СПб.: Питер, 2008. С.13-16
12. Москвина Н.В., Москвин В.А. Межполушарные асимметрии и индивидуальные различия человека. 2011. URL: <https://www.litmir.co/br/?b=203703> (дата обращения: 1.12.2017)
13. Нейропсихология индивидуальных различий: учеб. пособие для студ. учреждений высш. проф. образования / Е.Д.Хомская, И.В.Ефимова, Е.В. Будыка и др. М.: «Академия», 2011.
14. Ньюкиктьен Ч. Детская поведенческая неврология. В двух томах. Т.1 / пер. с англ. Д.В.Ермолаев, Н.Н. Заваденко, Н.Н.Полонская; под ред. Н.Н. Заваденко. М.: «Теревинф», 2012. С.62
15. Павлова Л. П., Баскакова Г. Н., Январева И. Н. Экология школьного образования: доминанты мозга и «проблемные» дети // Альманах современной науки и образования. Тамбов: Грамота, 2008. № 5 (12). С. 95-97. – URL: www.gramota.net/materials/1/2008/5/42.html (дата обращения: 1.12.2017)
16. Сантасова О.В. Уровневый подход Н.А. Бернштейна в изучении психомоторики младших школьников с нарушениями слуха // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. 2009. № 102. С.391
17. Семенович А.В. Межполушарная организация психических процессов у левшей / А.В. Семенович. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991. 112 с.
18. Сичко Н.О. Активизация межполушарного взаимодействия коры головного как основа успешного обучения и воспитания подрастающего поколения // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2009. № 4. С. 310.

REFERENCES

1. Babenkova R.D., Yurovsky S. Yu., Zakharin B.I. Out-of-class work on physical training at auxiliary school: method. grant / Under the editorship of R.D. Babenkova. Moscow, Education, 1997. p. 48.
2. Barabash O.A. Age dynamics of formation of motive skills at children and mentally retarded teenagers. *Science and education*. 2006. No. 5 (41). P. 29.
3. Bernstein N.A. About creation of movements. Moscow, Book on demand, 2012.
4. Budarin M.V., Keyno A.Yu. Influence by funds of swimming for the motive program of children of 8-12 mentally retarded years. *TGU Bulletin*. 2013. No. 4 (120). P. 279
5. Wiseman, N.P. Psikhomotorika of mentally retarded children / N.P. Wiseman. Moscow, Agraffe, 1997. 128 p.
6. Ignatova Yu.P. Modern aspects of studying of functional mezhpolusharny asymmetry of a brain (review of literature) / Yu.P.

- Ignatova, I.I. Makarova, O.Yu. Zenina, A.V. Aksenova. *Ecological physiology. Ecology of the person*. September, 2016. pp. 30-39.
7. Kovyazina M.S., Balashov E.Yu. Mezhpolusharnoye interaction at the normal and deviating development: brain mechanisms and psychological features / M.S. Kovyazina, E.Yu. Balashova. Guide to functional mezhpolusharny asymmetry. Moscow, Scientific world, 2009. No. 7. pp. 185-206.
 8. Kogan A.B. Visual and motor reaction at children and adults with unilateral and partial domination of functions / A.B. Kogan, T.A. Kurayev. *Human physiology*. 1986. T.12. No. 3. p. 375.
 9. Litosh N.L. Sports training of mentally retarded school students in track and field athletics all-round: Diss. Ped Sci. / N.L. Litosh. Omsk, 1998.
 10. Luriya A.R. Neuropsychology bases / A.R. Luriya. Moscow, MSU. 1973. 374 p.
 11. Mikadze Yu.V. Neuropsychology of children's age: Manual / Yu.V. Mikadze. Saint -Petersburg, 2008. pp. 13-16
 12. Moskvina N.V., Moskvina V.A. Megalocornea asymmetry and individual distinctions of the person. 2011. URL: <https://www.litmir.co/br/?b=203703> (Available at 12.01.2017)
 13. Neuropsychology of individual distinctions: studies. a grant for student. institutions high prof. of education / E.D. Homsкая, I.V. Yefimova, E.V. Budyka, etc. Moscow, Academy, 2011.
 14. Nyokiktyen Ch. Children's behavioural neurology. In two volumes. T.1 / lane with English D.V. Yermolaev, N.N. Zavadenko, N.N. Polonskaya; under the editorship of N.N. Zavadenko. Moscow, Terevinf, 2012. p. 62
 15. Pavlova L. P., Baskakova G. N., Yanvareva I. N. Ecology of school education: dominants of a brain and "problem" children. *Almanac of modern science and education*. Tambov: Diploma, 2008. No 5 (12). С. 95-97. – URL: www.gramota.net/materials/1/2008/5/42.html (Available at 12.01.2017)
 16. Santashova O.V.-Level approach of N.A. Bernstein in studying of psychomotility of younger school students with a hearing disorder. *News of the Russian state pedagogical university of A.I. Herzen*. 2009. No. 102. p. 391.
 17. Semyonovich A.V. Mezhpolusharnaya the organization of mental processes at lefthanders / A.V. Semenovich. Moscow, Mosk publishing house. un-that, 1991. 112 p.
 18. Sichko N.O. Activization of mezhpolusharny interaction of bark head as basis of successful training and education of younger generation. *Bulletin of the Adygei state university. Series 3: Pedagogics and psychology*. 2009. No. 4. p. 310.

Информация об авторах

Уромова Светлана Евгеньевна

(Россия, Нижний Новгород)

Старший преподаватель

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»

E-mail: somur76@mail.ru

Медведева Елена Юрьевна

(Россия, Нижний Новгород)

Канд. психол. наук, доцент

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина»

E-mail: medvedeva4278@yandex.ru

Information on authors

Uromova Svetlana Evgenyevna

(Russia, Nizhny Novgorod)

Senior teacher

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: somur76@mail.ru

Medvedeva Elena Yurevna

(Russia, Nizhny Novgorod)

PhD in Psychological Sciences, Associate professor

Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University (Minin University)

E-mail: medvedeva4278@yandex.ru



Изучение мнения населения Воронежской области о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность

Представлены результаты анкетного опроса, проведенного с 26 октября по 23 ноября 2017 г. на территории Воронежской области в рамках государственной программы Воронежской области «Доступная среда» по заказу Воронежского областного реабилитационного центра для инвалидов молодого возраста при участии Воронежского государственного промышленно-гуманитарного колледжа.

Целью опроса являлось изучение мнения населения области о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность и формирование к ним толерантного отношения. Анкета включала 6 вопросов, связанных с получением информации о гендерно-возрастных характеристиках респондентов, а также их местожительстве, образовании, наличии у респондентов опыта общения с инвалидами, наличия у респондентов друзей среди инвалидов. 5 вопросов анкеты были связаны с особенностями восприятия здоровыми людьми граждан с ограниченными возможностями здоровья: отношение к людям, имеющим инвалидность, желание безвозмездно помочь им, отношение к их трудоспособности и оценке качества безбарьерной среды, созданной для инвалидов.

Результаты анализа данных показали, что люди, относящиеся к инвалидам как к обычным людям, считают, что они более успешно могут включаться в трудовую деятельность на обычных предприятиях, или учиться в учебных заведениях, а те, кто имеет ежедневный опыт общения с инвалидами, как правило, дружат с ними и готовы прийти им на помощь.

Ключевые слова: доступная среда, инвалиды, анкетирование, Воронежская область, возможности, способности, мнение населения



Studying of opinion of the population of the Voronezh region on opportunities and abilities of the citizens having disability

Results of the questionnaire conducted from October 26 to November 23, 2017 in the territory of the Voronezh region within the state program of the Voronezh region "The available environment" by request of the Voronezh regional rehabilitation center for disabled people of young age with the assistance of the Voronezh state industrial and humanitarian college are presented. The purpose of poll was studying of opinion of the population of the area on opportunities and abilities of the citizens having disability and formation to them the tolerant relation. The questionnaire included 6 questions connected with obtaining information on gender and age characteristics of respondents and also their residence, education, presence at respondents of experience of communication with disabled people, presence at respondents of friends among disabled people. 5 questions of the questionnaire have been connected with features of perception by healthy people of citizens with limited opportunities of health: the attitude towards the people having disability, desire is gratuitous to help them, the attitude towards their working capacity and assessment of quality of the barrier-free environment created for disabled people. Results of the analysis of data have shown that the people belonging to disabled people as to ordinary people consider that they can join in work at the usual enterprises more successfully, or study in educational institutions, and those who have daily experience of communication with disabled people, as a rule, are on friendly terms with them and are ready to come to the rescue of them.

Keywords: available environment, disabled people, questioning, Voronezh region, opportunities, abilities, opinion of the population

Введение

Постановлением Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. N 1297 была утверждена государственная программа Российской Федерации "Доступная среда" на 2011 - 2020 годы" [1].

Цель Программы состоит в создании правовых, экономических и институциональных условий, способствующих интеграции инвалидов в общество и повышению уровня их жизни.

Задачи Программы:

- обеспечение равного доступа инвалидов к приоритетным объектам и услугам в приоритетных сферах жизнедеятельности инвалидов и других маломобильных групп населения;
- обеспечение равного доступа инвалидов к реабилитационным и абилитационным услугам, включая обеспечение равного доступа к профессиональному развитию и трудоустройству инвалидов;
- обеспечение объективности и прозрачности деятельности учреждений медико-социальной экспертизы.

с 26 октября по 23 ноября 2017 г. на территории Воронежской области был проведен анкетный опрос населения Воронежской области в рамках государственной программы Воронеж-

ской области «Доступная среда» по заказу Бюджетного учреждения Воронежской области «Воронежский областной реабилитационный центр для инвалидов молодого возраста» при участии государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения Воронежской области «Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж».

Цель анкетного опроса – изучение мнения населения области о возможностях и способностях граждан, имеющих инвалидность и формирование к ним толерантного отношения.

Методы проведенного исследования: анкетирование, анализ, обобщение, группировка, сравнение, счет.

Методы математической статистики – корреляционный анализ r- Спирмена (IBM SPSS 20.0).

Контингент. В опросе приняли участие 1000 чел. Среди них 48% мужчин и 52% женщин, что практически соответствует структуре населения Воронежской области по полу (45% мужчин, 54% женщин), т.е. по данному параметру выборка является репрезентативной.

Анализ результатов

Возрастной состав респондентов следующий: в возрасте до 18 лет было опрошено 15% респондентов, от 18 до 45 лет – 72%, старше 45 лет – 13% (см. рис.1).

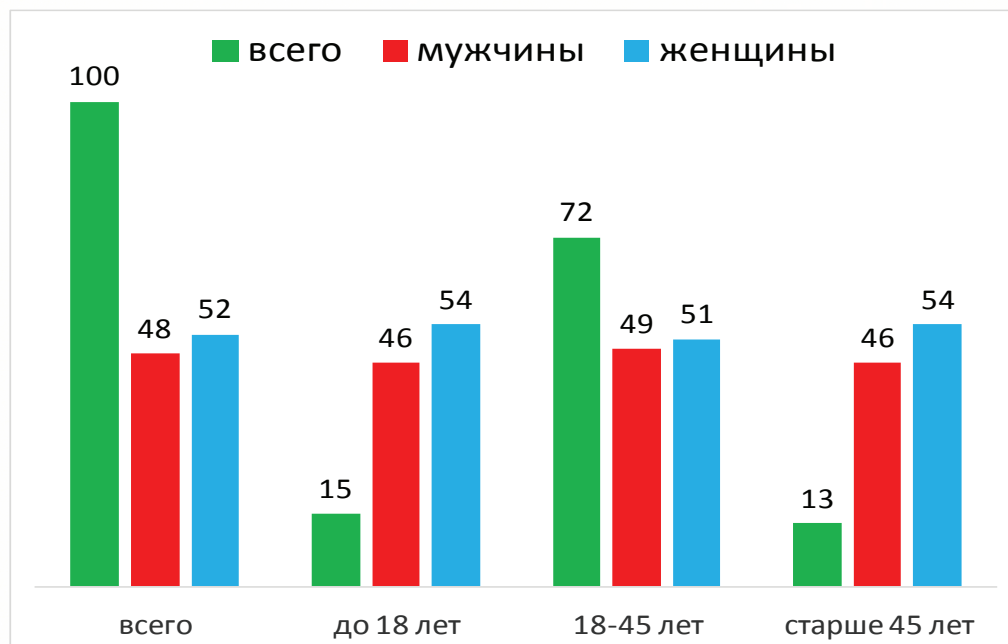


Рис 1. Гендерно-возрастная характеристика респондентов, %

Основной задачей исследования явилось определение мнения населения средней возрастной группы, т.к. молодежь, имея сравнительно небольшой опыт социальной жизни не вполне может сложить мнение о субъекте исследования, а в возрастной группе старше 45 лет процент инвалидизации достаточно высок,

поэтому мнение этих респондентов может быть предвзято. Таким образом, данная задача исследования также была решена.

Среди опрошенных до 18 лет было 46% мужского пола, 54% женского, в группе 18-45 лет – 49% мужчин, 51% женщин, в группе старше 45 лет – 46% мужчин, 54% женщин.

Среди опрошенных 30% проживают в сельской местности, 70% – в городах области (по Воронежской области это соотношение составляет 33:67). Из всех опрошенных мужчин 49% проживает в городах и 51% в сельской местности. Среди опрошенных женщин 69% проживает в городах и 31% в сельской местности (см. рис.2).

По уровню образования респонденты распределились следующим образом: с высшим образованием опрошено 21% респондентов, со средним, в т.ч. средне-специальным – 55%, без образования – 24% (см. рис.3).

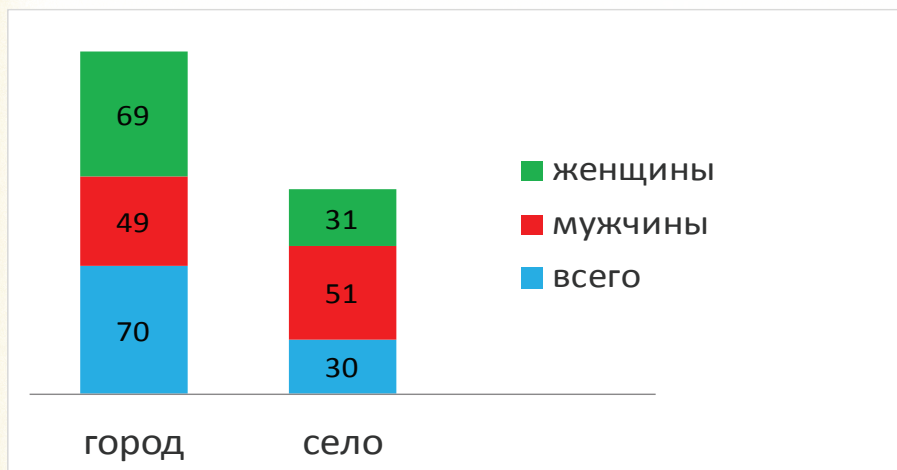


Рис. 2. Местожителство респондентов, %

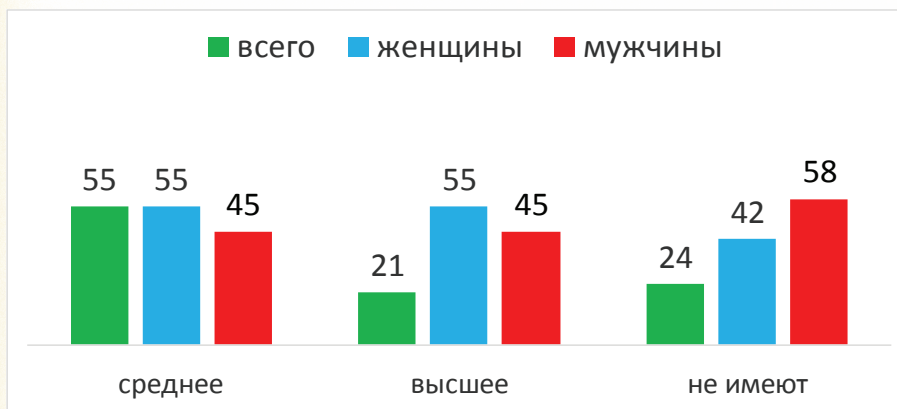


Рис. 3. Образование респондентов, %

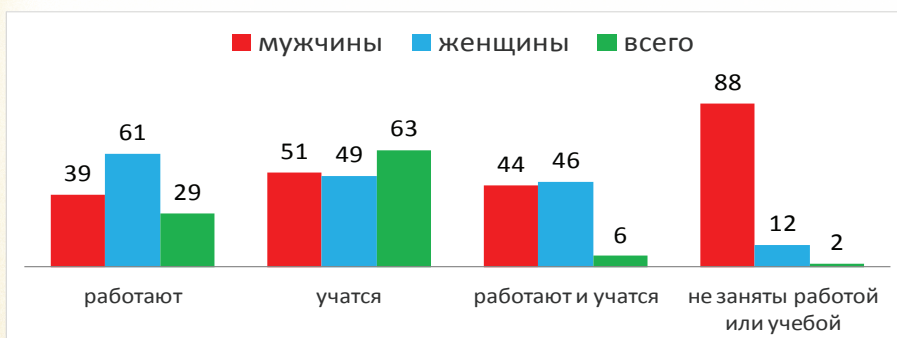


Рис. 4. Отношение респондентов к занятости, %.

По отношению к занятости структура респондентов выглядит следующим образом: занятых работой было 29%, учащихся – 63%, работающих и учащихся одновременно – 6%, не занятых работой и учебой – 2% (см. рис.4).

Особенности восприятия опрошенных жителей Воронежской области граждан с ограниченными возможностями здоровья выглядят следующим образом (см. рис.5).

Наличие опыта общения с людьми, имеющими инвалидность отмечается у опрошенных следующим образом: 22% общаются ежедневно, 55% – изредка и у 23% нет такого опыта. У мужчин наблюдается больший, чем у женщин, опыт общения с инвалидами (у 67%).

Друзей среди инвалидов имеет 61% опрошенных, причем среди мужчин таких 56%, среди женщин – 44% (см. рис.6).

Как к обычным людям к инвалидам относится 46% респондентов (равное число мужчин и женщин – 50%). Последующие ответы указывают, что такие данные говорят не о безразличном отношении к инвалидам, а о достаточно толерантном к ним отношении, нежелании их воспринимать как изгоев общества, обижать слишком пристальным и особым вниманием, воспринимать как полноценных членов общества. К инвалидам, как к людям постоянно нуждающимся в помощи, относится – 36% опрошенных (44% мужчин, 56% – женщин), испытывают жалость 13% опрошенных (45% мужчин и 55% женщин). Из диаграммы видно, что женщины проявляют немного более сочувственное отношение к инвалидам (см. рис.7).

На вопрос «Могли бы Вы чем-либо помочь инвалиду?» респонденты ответили так: 44% опрошенных охотно согласились бы оказать помощь инвалидам (46% мужчин и 54% женщин). 47% опрошенных готовы оказать помощь в случае острой необходимости (51% мужчин и 49% женщин) и всего

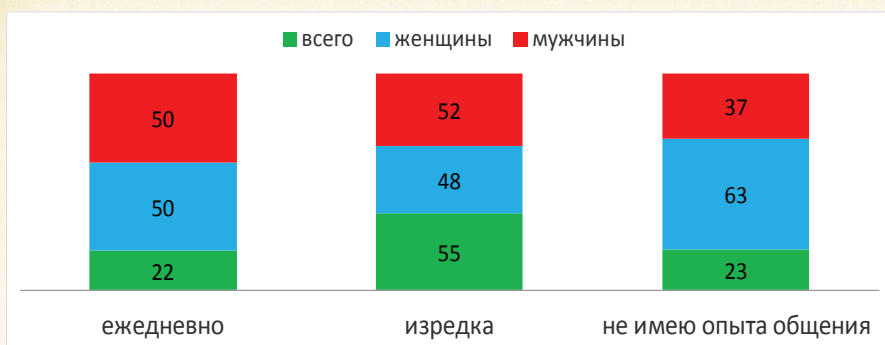


Рис. 5. Наличие у респондентов опыта общения с инвалидами, %

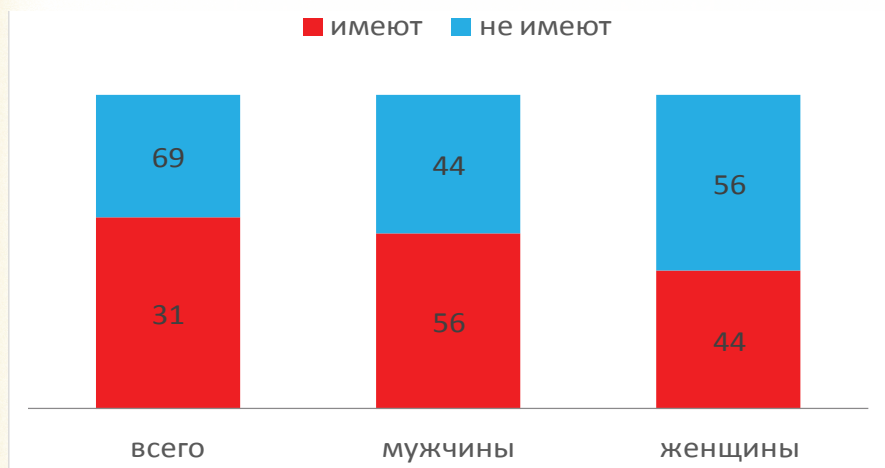


Рис. 6. Наличие у респондентов друзей среди инвалидов, %

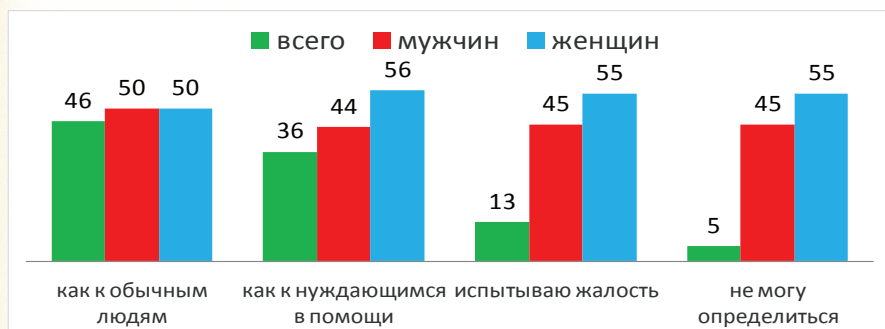


Рис. 7. Ответы респондентов на вопрос: «Каково Ваше отношение к людям, имеющим инвалидность?», %

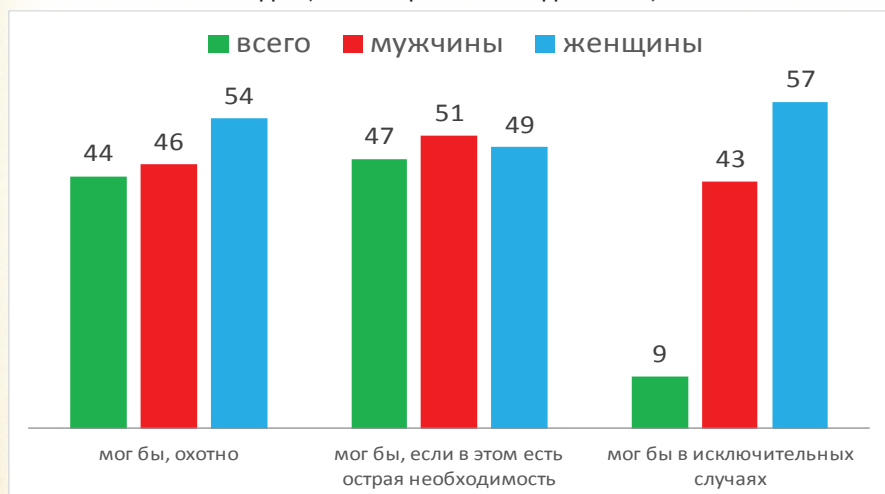


Рис. 8. Ответы респондентов на вопрос: «Могли бы Вы чем-либо безвозмездно помочь людям с инвалидностью?», %

9% готовы помочь в исключительных случаях, а конкретно 43% мужчин и 57% женщин (см. рис.8).

В возрастном разрезе эти ответы выглядели следующим образом (см. рис.9):

При определении способности к труду лишь небольшая часть жителей области убеждена, что люди с ограниченными возможностями здоровья могут трудиться на дому (8% от опрошенных), труд на обычных предприятиях для людей с ограниченным здоровьем считают возможным 37% опрошенных, а большинство (55%) считает, что необходимо создавать специальные рабочие места для инвалидов (см. рис.10).

Из лиц, считающих, что инвалиды могут трудиться на обычных рабочих местах – большинство это лица от 18 до 45 лет – 71%. Из 55% респондентов, считающих, что инвалиды могут трудиться на специально созданных рабочих местах – большинство это лица от 18 до 45 лет – 74% человек. Среди 8% респондентов, считающих, что инвалиды должны работать на дому – 62% лиц от 18 до 45 лет.

При определении существующих условий для безбарьерной среды для инвалидов большинство респондентов ответили, что такие условия созданы частично (76% от всех опрошенных) (см. рис.11).

Причем среди лиц старше от 18 до 45 лет 85% считают, что созданы полностью условия для безбарьерной среды. О том, что такие условия созданы частично процент лиц снижается – 73%. Об отсутствии безбарьерных условий жизнедеятельности для инвалидов отметили 26% лиц старше 45 лет.

Дополнительно был проведен корреляционный анализ результатов, полученных по выборке (см. табл. 1).

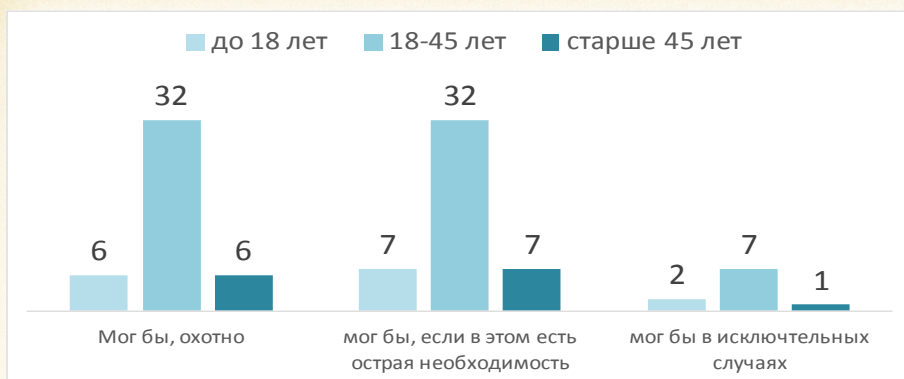


Рис. 9. Ответы респондентов на вопрос: «Могли бы Вы чем-либо безвозмездно помочь людям с инвалидностью?», %

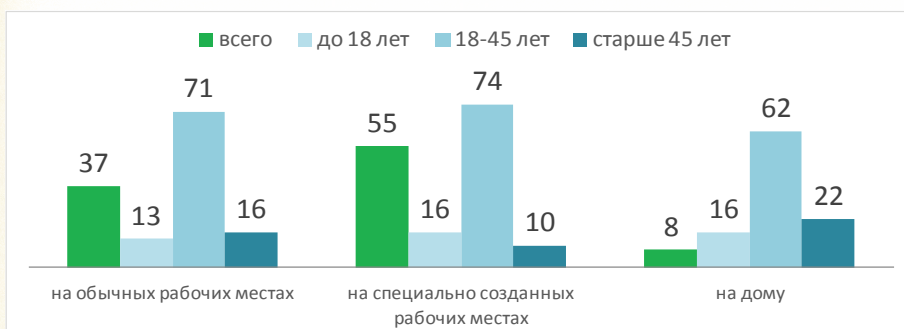


Рис. 10. Ответы респондентов на вопрос: «Могли бы Вы чем-либо безвозмездно помочь людям с инвалидностью?», %

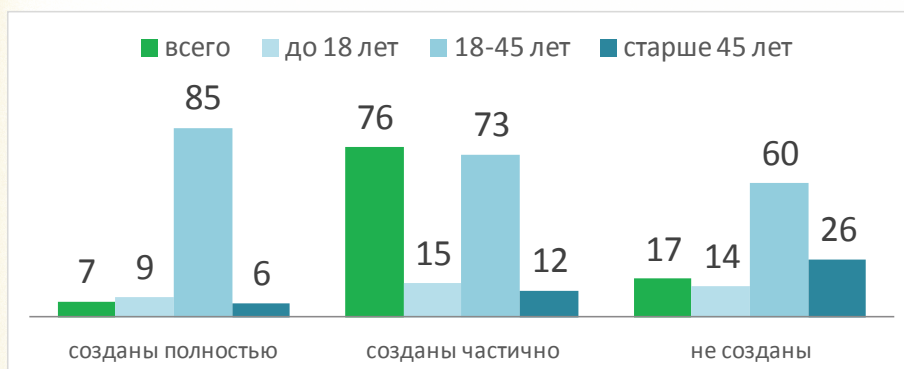


Рис. 11. Ответы респондентов на вопрос: «На Ваш взгляд, где могут трудиться инвалиды?», %

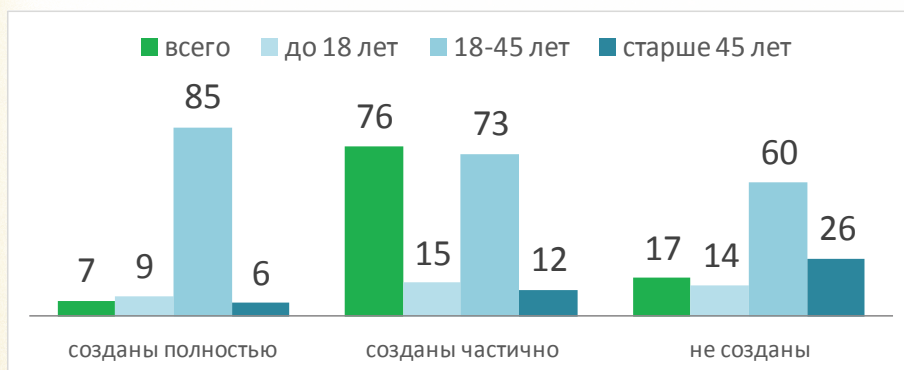


Рис. 12. Ответы респондентов на вопрос: «На Ваш взгляд, все ли условия созданы для безбарьерной среды для инвалидов?», %

Для определения меры взаимосвязи переменных был выбран коэффициент корреляции r -Пирсона. Наиболее статистически значимые связи выделены жирным шрифтом. Корреляция между шкалами 8 и 10 равная $r = 0,26$, говорит о том, что, как правило, респонденты, относящиеся к инвалидам как к обычным людям, считают, что они более успешно могут включаться в работу на обычных предприятиях, или учиться в учебных заведениях. Корреляция между шкалами 6 и 7 равная $r = 0,38$ означает, что респонденты, имеющие ежедневный опыт общения с инвалидами, как правило, имеют среди них друзей, а также готовы прийти им на помощь ($r = 0,19$).

В заключительном вопросе анкеты респондентам было предложено определить, как они понимают понятие толерантности по отношению к инвалидам. 73% респондентов высказали те или иные суждения по поводу понятия и толерантного отношения к инвалидам в целом.

Наиболее частым был ответ, что толерантность по отношению к инвалидам – это отношение к ним как к обычным людям (11% ответов), не отделяя их от здоровых людей, не ущемляя их в правах, воспринимать как людей без недостатков и недугов, не заставляя чувствовать себя ущемленными, относиться как к полноценным членам общества. 10% респондентов определили толерантность как терпимость и понимание инвалидов. 8% опрошенных ответили, что под толерантность

Таблица 1

Корреляционная матрица результатов

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Возраст	1,00										
2. Пол	0,00	1,00									
3. Местожителство	-0,03	0,03	1,00								
4. Образование	-0,01	-0,10	-0,14	1,00							
5. Отношение к занятости	-0,47	-0,14	0,18	-0,02	1,00						
6. Опыт общения	-0,20	0,09	0,07	0,07	0,22	1,00					
7. Друзья	-0,15	0,14	-0,03	0,02	0,05	0,38	1,00				
8. Отношение	-0,03	0,04	0,06	-0,05	-0,01	0,13	0,09	1,00			
9. Помощь	-0,04	-0,02	-0,03	-0,06	0,03	0,16	0,03	0,16	1,00		
10. Труд инвалидов	-0,04	-0,01	0,07	-0,10	0,04	0,11	0,08	0,26	0,19	1,00	
11. Безбарьерная среда	0,08	0,06	-0,03	0,00	-0,09	0,12	0,03	0,08	0,08	0,10	1,00

– это такое же отношение к инвалидам, как и к обычным людям, однако при необходимости первым должна быть оказана помощь, причем ненавязчиво (7%). Т.е. не акцентируя внимание на их состоянии, не относясь как к беспомощным, не проявлять излишнюю опеку, жалость, предубеждение и снисхождение.

Инвалиды, по мнению респондентов, нуждаются в эмоциональной и физической поддержке, в понимании (6%), сочувствии (4%), воспринимать их как в отношении к ним как равных здоровым (4%), не разделяя их, относиться как к полноценным членам обществ, не ущемлять в правах, при этом понимать их особенности, проблемы (4% ответов).

Некоторые указали на необходимость оказания помощи и поддержки (5% ответов) как со стороны государства, так и общества, которая может быть в том числе и специальной, или осуществляться при необходимости (3% ответов). Важным является и создание специальных комфортных условий для самореализации, развития способностей людей с ограниченными возможностями здоровья, в которых возможно полноценно реализовать право на жизнь и счастье; оптимальных условий для жизни, учебы и трудовой деятельности (2% ответов).

Результат данного исследования, можно выразить фразой, которая, на наш взгляд, отражает общую идею всех респондентов: «Относиться к лицам с ограниченными возможностями здоровья нужно как к людям с дополнительными (особыми) потребностями, а не с ограниченными возможностями, достойным жить как все окружающие».

Вывод

Анализ данных, полученных путем проведения анкетного опроса, показывает, что на момент опроса 46% респондентов (50% – мужчины, 50% – женщины) относятся к инвалидам как к обычным людям, признавая их навыки, достоинства и способности.

Корреляционный анализ полученных данных показал, что респонденты, относящиеся к инвалидам как к обычным людям, считают, что они более успешно могут включаться в трудовую деятельность на обычных предприятиях, или учиться в учебных заведениях, а те, кто имеет ежедневный опыт общения с инвалидами, как правило, дружат с ними и готовы прийти им на помощь.

ЛИТЕРАТУРА

1. Постановление Правительства РФ от 1 декабря 2015 г. N 1297 "Об утверждении государственной программы Российской Федерации "Доступная среда" на 2011 - 2020 годы" (с изменениями и дополнениями). Система ГАРАНТ: <http://base.garant.ru/71265834/> (дата обращения: 13.12.2017)
2. Остапенко Р. И. Математические основы психологии. Учебно-методическое пособие. — Воронеж.: ВГПУ, 2010. – 76 с

REFERENCES

3. The resolution of the Government of the Russian Federation of December 1, 2015 N 1297 "About the approval of the state program of the Russian Federation "The available environment" for 2011 - 2020" (with changes and additions). GUARANTOR system: <http://base.garant.ru/71265834/> (Accessed 13.12.2017)
4. Ostapenko R.I. Mathematical fundamentals of psychology. Tutorial. Voronezh, VGPU, 2010. 76 p.

Информация об авторах

Анищева Людмила Ивановна

(Россия, Воронеж)

Директор

Доктор педагогических наук

Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж

Ащеулов Юрий Борисович

(Россия, Воронеж)

Заместитель директора по научно-методической работе, кандидат технических наук, доцент
Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж
E-mail: vgpqk@comch.ru

Остапенко Роман Иванович

(Россия, Воронеж)

Руководитель редакционно-издательского центра

Кандидат педагогических наук

Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж
E-mail: ramiro@list.ru

Information on authors

Anishcheva Lyudmila Ivanovna

(Russia, Voronezh)

Director

Doctor of Pedagogical Sciences

Voronezh State Industrial and Humanitarian College

Ashcheulov Yury Borisovich

(Russia, Voronezh)

Deputy director for scientific and methodical work,
PhD in Technical Sciences, Associate professor
Voronezh State Industrial and Humanitarian College
E-mail: vgpqk@comch.ru

Ostapenko Roman Ivanovich

(Russia, Voronezh)

Head of the publishing center

PhD in Pedagogical Sciences

Voronezh State Industrial and Humanitarian College
E-mail: ramiro@list.ru



Формирование конструктивного взаимодействия детско-родительских отношений в замещающих семьях

Формирование детско-родительских компетенций в замещающих семьях это приоритетное направление работы не только педагогов, психологов, но и социальных работников, специалистов по опеке и попечительству, работников Служб по устройству детей в семью. Любое социальное явление может иметь тенденцию развития, если оно основано на общей методологии или методологии компетентного подхода, который определяет научное обоснования заявленной проблемы. Многолетний опыт работы центра по работе с усыновленными детьми показал, что необходимо систематически решать проблемы по конструктивному взаимодействию всех субъектов в системах микро и макросоциального развития. Работа в этом направлении будет эффективной, если сформировать основные компетенции, а структурными единицами, которых являются перечисленные компетентности.

Ключевые слова: формирование родительских компетенций в замещающих семьях, «феномен родительство», социально-личностные компетенции, компетентность социального взаимодействия, когнитивные, эмоциональные и волевые характеристики личности, компетентности, как структурные единицы, изучение наследственности усыновленного ребенка, социально-культурная среда усыновителей, социальная компетентность, компетентности социальных работников, специалисты по опеке и попечительству



Formation of constructive interaction of the child parental relations in the replacing families

Formation of child-parent competencies in substitute families is a priority for not only teachers, psychologists, but also social workers, guardianship and guardianship specialists, and employees of the Services for the organization of children in the family. Any social phenomenon can have a developmental tendency if it is based on a general methodology or methodology of a competent approach that determines the scientific basis for the stated problem. Many years of experience of the Center for work with adopted children showed that it is necessary to systematically solve problems on the constructive interaction of all subjects in the systems of micro and macrosocial development. Work in this direction will be effective if the core competence is formed, and the structural units, which are the listed competencies.

Keywords: formation of parental competencies in substitute families, "the phenomenon of parenthood", social-personal competencies, competence of social interaction, cognitive, emotional and volitional characteristics of the individual, competence as a structural unit, studying the heredity of an adopted child, social and cultural environment of adoptive parents, social competence, competence of social workers, specialists in guardianship and trusteeship

Актуальность комплексного решения проблемы в оказании помощи по конструктивному взаимодействию в системе детско-родительских отношений имеет социально-психологический аспект. Теоретический анализ комплексных исследований данной социальной проблемы позволил определить отсутствие системности и недостаточной осведомленности в области взаимодействия между социальными работниками, специалистами органов опеки и попечительства, а также Службами по устройству детей в семью.

Теоретический анализ источников научной литературы, комплексная работа всех специалистов в ШПР, разноуровневая методическая помощь, изучение опыта других регионов, программное обеспечение занятий с профессиональными приемными семьями – позволили определить новую стратегию взаимодействия всех специалистов Служб по устройству детей в профессиональную замещающую семью в оказании конструктивного взаимодействия всех субъектов. По нашему представлению и анализу существующей проблемы, работа микро социальной системы будет эффективна, если сформировать компетенции и компетентности компетентностного подхода. Формирование основных компетенций и компетентностей, как структурных единиц в дальнейшей разработке многофункциональной модели, как ядра методологии компетентностного подхода, как теоретического обоснования [1] в исследовании профессионального взаимодействия социальных работников, специалистов органов опеки и попечительства, а также Служб по устройству детей в семью и развитие системы детско-родительских отношений.

Проблема актуализирована не случайно, потому что, изученный положительный опыт работы и разработанные различные модели с профессиональными семьями за рубежом и в нашей стране, дают основание утверждать, что взаимодействие психологов, родителей, органов опеки и Служб по устройству детей носит противоречивый характер. Специалисты органов опеки и попечительства, а также Службы по устройству детей испытывают профессиональные трудности, которые порождают противоречия между недостаточной осведомленностью о психическом, физическом и психоэмоциональном развитии детей, находящихся в трудных жизненных ситуациях до приема в семью и реальной существующей проблемой отношений и личностных особенностей будущих родителей. Эта сложность усилена тем, что в замещающей семье необходимо учитывать не только желание стать приемными родителями, но и их интеллектуальный, возрастной, социально-культурный и духовно-нравственный потенциал. Как никогда в настоящее время актуальными стали высказывания Д.И.Фельдштейна о том, что «низкий уровень развития родительской мотивации, слабое вла-

дение навыками общения с детьми, плохая организация бытовой стороны жизни ребенка, его режима. Причем значительное число нынешних родителей испытывают множественные неудачи в семейной и профессиональной и иных сферах, имеют серьезные, профессиональные и личностные проблемы, которые переносят на ребенка. Ребенок находится в атмосфере переживания трудностей, несостоятельности, неуспеха, беспомощности и безнадежности. Возникает своего рода «наследование» опыта семейных неудач и родительской неэффективности» [7, с. 9]. Работа специалистов в Школе приемных родителей показала, что обнаруживается недостаточная осведомленность органов опеки и Служб по устройству детей. Специалистам мало, что известно о «характерном и проблемном развитии» приемных детей их специфики эмоционального развития. Отмечается незнание ими пограничного состояния между нормой и патологией, а также изменениях, которые возможны «в секулярных трендах – астенизации, деселерации, тенденции к леворукости, ювенилизации, грацилизации, андрогонии» (По Д.И.Фельдштейну). Необходим минимум знаний, умений, навыков в организации как самой системы передача, так и профессиональной помощи семьям со стороны органов опеки и Служб по устройству детей. Недостаточное информирование будущих родителей, не сформированные их родительские компетентности, чтобы выполнять воспитательские функции в развитии ребенка, находящегося до этого времени в трудных жизненных условиях приводит к тому, что большинство из них не могут профессионально выполнять функции замещающей заботы. В результате чего, специалистам служб приходится тратить колоссальный ресурс на создание более безопасных способов возврата ребенка в детский дом, или искать другую замещающую семью. Это еще больше порождает недоверие ребенка по отношению к взрослым и порождает сложности в оказании психолого-педагогической и медико-социальной помощи в замещающей семье.

Актуализируя данную проблему, мы пришли к тому, что постулированные нами компетенции и компетентности, как структурные единицы выше указанных компетенций наиболее полно отражают суть заявленной нами проблемы. Люди, принимающие детей-сирот на воспитание в семьи, становятся профессиональными родителями-воспитателями. Это обусловлено тем, что, трудная жизненная ситуация, в которой находился ранее ребенок до помещения его в приемную семью, могла деформировать эмоциональное и когнитивное развитие. Отсутствие благоприятных условий проживания и специальной помощи приводит к стойким нарушениям – личностным, социальным и впоследствии профессиональным. Трудно установить границы реабилитации этих детей. Поэтому, ребенку не-

обходима не просто семья, а семья, обладающая определенными ресурсами для его интеграции, обученная профессиональным базовым навыкам, позволяющим ей справиться с проблемами, возникающими во время адаптации, социализации ребенка в замещающей семье.

Таким образом, прием ребенка в семью, ставит перед замещающей семьей новые задачи, требующие существенной перестройки взаимоотношений, наличия специальных знаний и умений. Встает вопрос о необходимости четкого определения критериев оценки ресурсности принимающей семьи, тщательного отбора кандидатов в замещающие родители — воспитатели и их профессиональная подготовка, что предусмотрено региональным законодательством.

Компетенции, которые необходимо сформировать в системе детско-родительских отношений — *это сам феномен родительства, как социальное требование (норма), определенный набор знаний внутренних, потенциальных, сокрытых, представлений*, которые необходимы для выполнения замещающей заботы в воспитании и развитии приемного ребенка. Для этого необходимо иметь набор личностных качеств, способностей, как некой регулирующей меры выполнять функцию успешного родителя, способного к реализации потребностей на этапе взросления ребенка, успешно выстраивать конструктивные взаимоотношения и выражать эмоции адекватно состоянию ребенка.

Вторая социально личностная компетенция, а компетентность — это изучение наследственности приемного ребенка, это не только получение знаний физиолого-психологических основ развития доверия, автономии, идентификации, причин отставания, виды деприваций во младенчестве, длительная депривация, деприваций длившаяся до 3 лет; возраст в котором началась и закончилась депривация и другие признаки развития и нарушения речи, интенсивное медицинское, дефектологическое, психологическое, воздействие, терапевтическое и создание условий компенсации: реактивации, редидактивного учения, реэдукации, ресоциализации [4, с. 44].

Третья компетенция социального взаимодействия. *Эта компетентность предполагает изучение социокультурной среды приемного ребенка*. Она ориентирована на накопление знаний психологических особенностей принимающей семьи, как системы этнических, религиозных ценностей, обычаев, традиций, национально-этнических и культурно-исторических ценностей, наличие количества интеракций с кровной семьей. В понимании того, как нахождение в этой системе изменило психоэмоциональное состояние, эмоциональное развитие, насколько глубоко деформировало связи между другими детьми (наличие внешних признаков) смуглой кожи, узкий разрез глаз и т.д.

Четвертая компетенция — *формирование социальной компетентности в системе взаимодействия между опекунами, замещающими родителями и социальными работниками, специалистами органов опеки и попечительства*, а также Службами по устройству детей в семью. Совместная организованная работа по конструктивному взаимодействию между всеми субъектами образовательных организаций и учреждений опеки и попечительства, способна удовлетворить потребности ребенка в психологической, социальной и инструментальной поддержке (в защите, информации, практической помощи) [4, с.204]. Для этого необходимо обеспечить профессиональную переподготовку сотрудников в умении создать «микросоциальную сеть (актуализация ресурсов поддержки семьи, формирование благоприятного социального контекста вокруг замещающей семьи)» и «реабилитационного пространства» [4, с. 204]. Выше перечисленная компетенция включает компетенции взаимодействия замещающих семей и сотрудников организаций-специалистов органов опеки и попечительства, а также Служб по устройству детей в семью. Отличительная особенность *социальной компетенции* заключена не просто во владении информацией, а в возможности применение ее в коммуникативной, интерактивной, социально-общественной деятельности. Здесь также имеет значение личностная особенность специалиста опеки, его готовность и индивидуальная способность применять знания на практике. Таким образом, сформированные компетентности, как структурные единицы социальной компетенции, могут быть реализованы и включены в структурную модель конструктивного взаимодействия детско-родительских отношений в замещающих семьях.

Детско-родительские отношения в замещающих семьях могут анализироваться, как на субъективном уровне познания, на субъект-объектном уровне взаимодействия, выступать на субъективном уровне в системе межличностных связей. Возникшая структура связей изменяется не только внутри самой системы ребенок — родитель, но и в триаде: (родитель — воспитатель-ребенок; родитель — учитель — ребенок), которые имеют свою динамику.

Одним из важных критериев оценки эффективного влияния внутрисемейных детско-родительских отношений в замещающих семьях на формирование основ личности — это создание условий, обеспечивающих нормальное развитие детей, удовлетворение их потребностей в эмоциональном, социальном, сенсорно-перцептивном, когнитивном развитии. Эффективное развитие внутрисемейных детско-родительских отношений в замещающих семьях может быть достигнуто, если создать единую систему оказания психолого-педагогической и социально-правовой помощи родителям, которые не являются

кровными. Основной задачей этого взаимодействия - это формирование новых компетенций, ориентирующих на поддержание внутрисемейных детско-родительских отношений в замещающих семьях.

В теоретическом истолковании принятые классификации (например, по Равену) уже реализованы на практике. Это разнообразие определений указывает на тот признак, что уже существующие компетенции состоят из множества параметров (особенностей характера, мотивов, поведения, способностей).

Все эти параметры позволяют прогнозировать какие могут быть последствия от самого длительного процесса формирования детско-родительских отношений в замещающих семьях с учетом возрастных особенностей и определить уровни эффективности взаимодействия в системах: ребенок – взрослый, ребенок – ребенок, ребенок – родитель. Основываясь на уже существующих дефинициях, дающих полное истолкование всех видов компетенций, у нас сформировалось идентичное представление и адекватная формулировка детско-родительских отношений в замещающих семьях. В течение длительной работы с замещающими семьями, нами определены отдельные положения и критерии оценки специальных компетенций и компетентностей, которые, по нашему мнению, должны быть сформированы у родителей или лиц их замещающих, где есть приемные дети. По нашему мнению, *«Формирование детско-родительских компетенций в замещающих семьях – это реализация своих (родительских) способностей в достижении высокого уровня воспитательских, коммуникационных и педагогических функций и создание условий, обеспечивающих базовые потребности ребенка. Гармоничное развитие и реализация «стратегий размещения» (включение ребенка в новую семью, взаимодействие с другими родственниками, приемными братьями, сестрами, бабушками, дедушками), которые могут минимизировать последствия психологических травм» (Авторское).*

Сформулированное нами определение, дает основание в дальнейшем структурировать модель формирования родительско-детских отношений в замещающих семьях, элементами которой являются компетенции и компетентности. Обоснование предложенных нами компетенций обусловлено не только требованиями ФГОС [9], где отмечается сотрудничество и обеспечение психолого-педагогического сопровождения семьи в воспитании детей и подростков, но и повышение компетентности родителей (законных представителей) в вопросах укрепления физического и психического здоровья, индивидуальных особенностей. Первой, наиболее важной компетенцией формирования конструктивных детско-родительских отношений в замещающих семьях – это является осознание самого «фено-

мена родительство» замещающей заботы. Это необходимо для того, чтобы сформировать навыки взаимодействия супругов, которые пока не имеют собственных детей, принять новую роль «родителя» и оказать комплексную помощь семьям, у которых есть собственные дети, и они хотят принять детей, находившихся в трудных жизненных ситуациях или детей, оставшихся без попечения родителей.

Формирование этой компетенции необходимо с одной стороны, чтобы осознать свой социальный статус в качестве родителя, а с другой, получить знания и сформировать необходимые компетенции и структурные единицы компетентности, как степени ответственности, определенного социального научения и получения малознакомого опыта взаимодействия будущих родителей с приемными детьми. Необходимость формирования «феномена родительства», как компетенции, заключается в том, что многие родители, уже имевшие успешный опыт в воспитании собственных детей, готовы трансформировать эту успешность воспитательской деятельности в процесс воспитания и развития других детей, которые оказались в трудной жизненной ситуации. Феномен родительства, как компетенции детско-родительских отношений может быть реализован для оказания помощи опекунам-родственникам, которые берут на воспитание детей, родители которых – близкие родственники, но они лишены права воспитывать детей, а также детей, потерявших родителей – родственников по причине ухода из жизни.

Феномен родительства в процессе формирования детско-родительских компетенций в замещающих семьях, необходимо рассматривать, как совокупность устойчивых значимых эмоциональных, социальных, психологических экономических связей, основанных на *родительской ответственности, родительских позициях, родительских установках, стилях семейного воспитания, ценностных ориентациях семьи и жизненных смыслах.*

Очередной компетенцией в системе формирования детско-родительских отношений в замещающих семьях является *изучение наследственности приемного ребенка*, как необходимости в отслеживании хода созревания и насколько оно предсказуемо, как развивались моторно-двигательные функции, навыки хватания, сидения, ползания, хождения, как они совершенствовались в ходе развития. Физический тип созревания и когнитивные навыки, обусловленные генетическим развитием, и являются основополагающими в понимании отставания одной из функций и ее компенсаторных возможностей. Знания психологических основ развития доверие, автономия, инициатива, предприимчивость, идентификация личности (по Э.Эриксону), необходимы для того, чтобы понять, как они связаны с процессами созревания и их предсказуемость. Все это поможет

сориентироваться родителям из замещающих семей в воспитании и устранении последствий первоначального отставания по мере роста и созревания ребенка, который находился до этого в трудных жизненных условиях существования. Очередной компетенцией это изучение социокультурной среды приемного ребенка, которая повлияла на формирование правил, ценностей, стандартов, норм поведения, как способствовала среда «стимуляции когнитивных функций и параллельному формированию в мозгу нейронных проводящих путей» [6, с. 15].

В необходимости информирования родителей по обеспечению эмоциональной поддержки ребенку, как способствовала среда, (где находился ранее ребенок) формированию доверия, самоуважения, самопринятию, насколько правильно сформированы эмоциональные реакции, эмоциональные и социальные связи с миром (закрытость или открытость семьи), каковы психологические особенности ребенка и его жизненный опыт до помещения в приемную семью.

Процесс формирования родительско-детских отношений в замещающих семьях может реализовываться через *социальные компетенции*, которые необходимо выработать, как структурные элементы детско-родительских отношений в оказании психологической помощи в формировании конструктивных отношений в замещающих семьях. Структура *социальной компетенции* дополнена *перечнем компетенций взаимосвязи социальными работниками, специалистами органов опеки и попечительства, а также Службами по устройству детей в семью*, которые могут качественно изменить характер взаимоотношений между родителями в замещающих семьях и сотрудниками организаций социальной работы, это умения:

а) сформировать систему знаний о типичном и нетипичном развитии детей;

б) уметь распознавать неудовлетворение потребностей, последствия негативного воздействия на физическое и психическое состояние ребенка, который находился в трудных жизненных условиях до того, как его приняла новая семья;

в) знать особенности поведения детей различного возраста и обучить родителей в замещающих семьях адекватным методам воспитания и поддержания дисциплины;

г) способность реализовать воспитателями, родителями и лицами, их замещающими весь комплекс мероприятий по социальным, восстановительным, психологическим и образовательным услугам (психологическая, правовая, медицинская помощь).

Разработка программ, блоков, модулей, курсов, содержание и методическое обеспечение которых будет способствовать здоровому развитию и ликвидации частичного отставания в развитии.

К социальным компетенциям следует отнести:

- формирование знаний возрастных этапов и особенностей нормального развития детей от 0 до 18 лет;
- формирование знаний по симптомам отставания и развития пороков, способность распознавать признаки возникших проблем;
- формирование знаний по целому спектру услуг, которые могут быть оказаны организациями социальной защиты и различными центрами и способность наладить оказание таких услуг.

Процесс формирования конструктивных детско-родительских компетенций в замещающих семьях, может быть длительным и сложным потому, что возникает проблема эмоционально-личностного благополучия и развития кровных детей в условиях приемной семьи. Поэтому формирование компетенций психологической совместимости является приоритетной задачей в формировании родительско-детских компетенций в замещающих семьях, направленных на решение проблем:

- психологической совместимости приемных детей и родителей, приемных и кровных детей;
- возникновение чувства вины, в случае неудовлетворенности своей воспитательской деятельностью;
- возникновение проблем и реализации его права в расставании как родителя, так и ребенка [5, с. 55];
- проблема кризисов семейных отношений.

Компетенности само понятие наиболее четко отражает те структурные независимые единицы, включающие мотивационные компоненты, здесь можно привести пример компетенций по Равену. Анализ психолого-педагогической литературы и научных статей: А.Г.Бермуса, В.А.Болотова, В.Н.Введенского, Г.Б.Голуб, И.А.Зимней, О.Е.Лебедева, Н.В.Кузьминой, Г.С.Остапенко, Г.К.Селевко, А.В.Хуторского и других, позволил обосновать, что, несмотря на довольно частое употребление рассматриваемых категорий в педагогике, «компетенция» и «компетентность» требуют более обширного толкования и разграничений в различных научных направлениях.

Широкое истолкование этих понятий представлено Дж. Равеном, им трактуется, такое явление, которое «состоит из большого числа компонентов, многие из которых относительно независимы друг от друга, некоторые компоненты относятся скорее к когнитивной сфере, а другие – к эмоциональной, эти компоненты могут заменять друг друга в качестве составляющих эффективного поведения» [3, с. 253]. При этом как подчеркивает Дж. Равен, «виды компетентности» суть «мотивированные способности» [3, с. 253].

Компетентностный подход к формированию компетенций и компетентностей в процессе формирования конструктивных детско-родительских отношений у замещающих родителей характеризуется компетентностями, которые необходимо формировать между замещающей заботой и специалистами органов опеки и попечительства, Службами по устройству детей в семью. Формирование этих компетентностей относится, как к когнитивной сфере самих специалистов служб, будущих приемных родителей, так и учитывается в работе специалистов ГБУ ВО "ЦПППирД" по подготовке граждан, изъявивших желание принять на воспитание в семью несовершеннолетнего, по программе «Школа приемных родителей». Разработанная специалистами программа ориентирована на выполнение поставленных задач правительством Воронежского региона, а ее научно-практическое обоснование и реализация с учетом социального заказа общества. Эта социальная потребность связана с тем, что в Российской Федерации постоянно растет число семей, которые остались без попечения родителей.

Программа и содержание курса

Цель курса: подготовка кандидатов в замещающие родители к приему и воспитанию детей, оставшихся без попечения родителей (далее – ребенок, дети), формирование у них родительских компетенций. Профилактика отказов от приемных детей.

Задачи курса подготовки:

Содействовать развитию и укреплению социального института замещающей семьи посредством создания и реализации системы профессиональной подготовки и сопровождения семей, принявших на воспитание ребенка, оставшегося без попечения родителей.

1. Сформировать вышеперечисленные компетенции и компетентности.
2. Познакомить кандидатов в замещающие родители с существующими формами устройства ребенка в семью и основами законодательства в сфере защиты прав детей.
3. Осознать свои слабые и сильные стороны, ресурсы и ограничения, как личные, так и семейной системы.
4. Познакомить потенциальных замещающих родителей с особенностями развития ребенка в онтогенезе: охарактеризовать периоды и стадии развития, кризисы и новообразования и создать условия, необходимые для гармоничного развития личности ребенка.

Кандидаты в приемные родители, успешно освоившие Примерную программу, должны знать:

свои права и обязанности как приемных родителей, как в отношении ребенка, так и в отношении сопровождающей организации;

закономерности развития ребенка в разные возрастные периоды;

важность удовлетворения потребности ребенка в идентичности и в эмоциональных привязанностях как основополагающих для его нормального развития;

причины возникновения, проявления и последствия эмоциональной депривации;

о влиянии прошлого опыта ребенка: депривации, жестокого обращения, пренебрежении нуждами ребенка, разлуки с семьей на психофизическое развитие и поведение ребенка;

этапы и особенности проживания горя, возможности оказания помощи ребенку на разных этапах проживания горя;

особенности протекания периода адаптации ребенка в приемной семье;

о влиянии собственного опыта приемных родителей на их отношение к "трудному" поведению детей;

санитарно-гигиенические правила и нормы воспитания детей в семье;

способы формирования социально-бытовых умений ребенка в зависимости от его возраста, жизненного опыта и особенностей развития;

возрастные закономерности и особенности психосексуального развития ребенка, методы и приемы полового воспитания в семье.

Организация изучения курса подготовки

Создать атмосферу для установления партнерских отношений в группе и дать возможность каждому кандидату в замещающие родители проявить себя и оценить уровень своих компетенций, как воспитателя.

Категория слушателей: кандидаты в замещающие родители; а также замещающие родители, уже воспитывающие приемного ребенка (для повышения родительской компетентности).

Информационно-просветительское – включает издание специализированных буклетов о различных формах устройства детей в семьи, предоставление информации в средства массовой информации, детские поликлиники и др. организации о семейных формах устройства детей, разъяснение требований и порядка создания приемной семьи.

Диагностическое – направлено на изучение особенностей граждан, желающих создать приемную семью, особенностей семейных отношений, мотивов принятия ребенка в семью, воспитательного потенциала замещающей семьи.

Образовательное – обучение кандидатов по программе

Консалтинг – индивидуальное консультирование замещающих родителей по проблемам семейных отношений, развития и воспитания приемного ребенка.

Занятия проводятся в форме лекций, практикумов, семинаров - тренингов, ролевых и деловых игр, индивидуальных консультаций со специалистами.

Итоговая аттестация кандидатов в замещающие родители проводится в форме собеседова-

ния в конце всего курса подготовки кандидатов в замещающие родители и завершается выдачей документа о прохождении программы подготовки. Срок подготовки: 80, 5 часов. Форма подготовки: очная

Содержание программы

Тема 1. Введение в курс подготовки кандидатов в приемные родители.

Цель: погрузить кандидатов в замещающие родители в проблему сиротства. Познакомить кандидатов в замещающие родители с существующими формами устройства ребенка в семью и основами законодательства в сфере защиты прав детей. Помочь кандидатам в замещающие родители понять свое место в системе защиты прав детей, почувствовать себя полноценным участником этой системы.

Тема 2. Содержание и цели программы подготовки кандидатов в приемные родители.

Цель: знакомство участников друг с другом. Определение целей и задач обучения программе для кандидатов в замещающие родители. Ознакомление с формой проведения занятий и их примерным содержанием. Мотивирование участников на активную и постоянную работу.

Тема 3. Проблема подбора семьи и ребенка. Потребности развития приемного ребенка. Компетенции (ценности, знания и умения) по его воспитанию и понятие о мотивации приемных родителей.

Цель: помочь кандидатам в замещающие родители осознать свои слабые и сильные стороны, ресурсы и ограничения, как личные, так и семейной системы. Развитие способности понимать потребности ребенка. Сформировать представление о безопасном воспитании ребенка.

Тема 4. Особенности развития ребенка.

Цель: познакомить потенциальных замещающих родителей с особенностями возрастного психического развития ребенка в онтогенезе: охарактеризовать периоды и стадии развития, кризисы и новообразования.

Определить условия, необходимые для гармоничного развития личности ребенка.

Тема 5. Жестокое обращение с ребенком и его последствия для развития ребенка.

Цель: дать слушателям знания по детской психологии, развитию ребенка, влиянию прошлого опыта ребенка (депривации, жестокого обращения) на психофизическое развитие и поведение ребенка. Оценка кандидатом в приемные родители своей возможности воспитывать ребенка, пережившего жестокое обращение.

Тема 6. Особенности развития ребенка, оставшегося без попечения родителей.

Цель: осознание важности воспоминаний о прошлом опыте воспитания ребенка. Восприятие собственного прошлого, своего детского, в том числе негативного, опыта как средства, которое может помочь понять чувства ребенка. Знакомство со стадиями переживания горя ребенком. Определение собственных ресурсов, которые могут помочь ребенку справиться с чувством утраты.

Тема 7. Представление о семье как о развивающейся системе. Роль семьи в обеспечении потребностей развития ребенка.

Цель: сформировать у кандидатов в замещающие родители представление о семье как о системе, об изменениях, которые произойдут в этой системе после появления ребенка, помочь кандидатам в замещающие родители осознать свои слабые и сильные стороны, ресурсы и ограничения, как личные, так и семейной системы в целом.

Тема 8. Адаптация ребенка и приемной семьи.

Цель: дать информацию об основных этапах адаптации ребенка в приёмной семье. Познакомить слушателей с особенностями каждого этапа, отработать с кандидатом в замещающие родители способы преодоления возникающих трудностей.

Тема 9. "Трудное" поведение приемного ребенка, навыки управления "трудным" поведением ребенка.

Цель: Повысить уровень компетенций кандидатов в замещающие родители о причинах «трудного» поведения детей и способах его коррекции дать информацию о видах «несоответствующей» любви к ребенку закрепить навыки использования «языка принятия» в общении с ребенком.

Тема 10. Обеспечение безопасной среды для ребенка. Охрана здоровья ребенка.

Цель: сформировать у кандидатов в замещающие родители представлений о безопасном воспитании детей, особенностях физического развития детей. Формирование родительских компетенций по охраны здоровья ребенка и здоровому образу жизни.

Тема 11. Особенности полового воспитания приемного ребенка.

Цель: формирование родительских компетенций в вопросах полового воспитания приемного ребенка.

Тема 12. Родительские и профессиональные роли приемной семьи и ее дальнейшее взаи-

модействие с другими организациями, предоставляющими услуги детям и семьям.

Цель: сформировать мотивацию к сотрудничеству приемных родителей с сопровождающей организацией, научить кандидатов стать замещающим родителем, ориентироваться в системе существующей профессиональной помощи и поддержки замещающим родителям, оценить важность процесса профессионального сопровождения.

Тема 13. Основы законодательства Российской Федерации об устройстве детей, оставшихся без попечения родителей, на воспитание в семьи граждан.

Цель: знакомство кандидатов в замещающие родители с основами законодательства в сфере защиты прав детства. Предоставление приемным родителям необходимой юридической информации. Формирование представлений об особенностях различных форм жизнеустройства детей, оставшихся без попечения родителей.

Тема 14. Подведение итогов в освоении курса подготовки кандидатов в приемные родители, итоговые рекомендации по приему ребенка в семью.

Цель: обобщить информацию, полученную кандидатами в школе подготовки кандидатов в замещающие родители и подвести итоги. Познакомить с положительными примерами создания замещающих семей.

Совместное составление итогового заключения о готовности кандидатов в приемные родители к приему ребенка на воспитание. В целом в Воронежской области сформированы основные элементы взаимодействия участников деятельности по улучшению положения детей и замещающих семей, путей решения проблем, оказания им психолого-педагогической и иной помощи, в том числе в рамках формирования компетенций и компетентностей детско-родительских отношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А.А. Компетентный подход и теория контекстного обучения. Материалы к четвертому заседанию методологического семинара. М., 2004. 83 с.
2. Дж. Равен Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002. (англ. 1984).
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
4. Ослон В.Н. Жизнеустройство детей - сирот: профессиональная замещающая семья. М.: Генезис, 2006. 68 с. (Ребенок-сирота: семейное жизнеустройство и социализация).
5. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования: Доклад 5 / Под общ. ред. В.И. Байденко, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. М., 2001.
6. Райкус Дж. Социально-психологическая помощь семьям и детям групп риска: практическое пособие: в 4-х томах, т 3. Развитие и благополучие детей / Дж. Райкус, Р. Хьюз. М.: Эксмо, 2009. 288 с.
7. Фельдштейн Д.И. Изменяющийся ребенок и изменяющемся мире: психолого-педагогические проблемы новой школы // Национальный психологический журнал. 2010. №2 (4). С.9.
8. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ ред. от 29.07.2017 «Об образовании в Российской Федерации»
9. Хуторской А.В. (редактор-составитель). Общепредметное содержание образовательных стандартов. Проект «Стандарт общего образования». – М., 2002.
10. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования // Народное образование. 2003. № 2. С.58-64.

REFERENCES

1. Verbitsky A.A. Competence-based approach and theory of contextual training. *Materials for the fourth meeting of a methodological seminar*. Moscow, 2004. 83 p.
2. J. Raven Competence of modern society. Identification, development and realization. Moscow, 2002. (English 1984).
3. Winter I.A. Key competences – a new paradigm of result of education. *Higher education today*. 2003. no. 5.
4. Oslon V.N. Living arrangement of children - orphans: the professional replacing family. Moscow, Genesis, 2006. 68 p. (orphan Child: family living arrangement and socialization).
5. Oskarsson B. Basic skills as obligatory component of high-quality professional education//Assessment of quality of professional education: The report 5 / Under a general edition of V.I. Baydenko, J. van Zantvort. European fund of training. DELFI project. Moscow, 2001.
6. Raykus J. Social psychological assistance to families and children of risk groups: practical grant: in 4 volumes, t 3. Development and wellbeing of children / J. Raykus, R. Hughes. Moscow, Eksmo, 2009. 288 p.
7. Feldstein D.I. The changing child and the changing world: psychology and pedagogical problems of new school. *National psychological magazine*. 2010. no. 2 (4). p. 9.
8. The federal law from 12/29/2012 of N 273-FZ editions from 7/29/2017 "About Education in the Russian Federation"
9. Khutorskoy A.V. (editor originator). All-subject contents of educational standards. Standard of the General Education project. Moscow, 2002.
10. Khutorskoy A.V. Key competences as a component of the personal focused education. *National education*. 2003. no. 2. pp. 58-64.

Информация об авторах

Остапенко Галина Сергеевна

Доцент, кандидат психологических наук, психолог
ГБУ ВО "Центр психолого-педагогической поддержки
и развития детей"

E-mail: ostapenko.galina@yandex.ru

Крапивина Валентина Федоровна

Руководитель

ГБУ ВО "Центр психолого-педагогической поддержки
и развития детей"

Насонова Дина Викторовна

Заместитель руководителя

ГБУ ВО "Центр психолого-педагогической поддержки
и развития детей"

Information on authors

Ostapenko Galina Sergeevna

Associate professor, PhD in Psychological Sciences,
Psychologist. Center of psychology and pedagogical
support and development of children

E-mail: ostapenko.galina@yandex.ru

Krapivina Valentina Fiodorovna

Head

Center of psychology and pedagogical support and
development of children"

Nasonova Dina Viktorovna

Deputy Head

Center of psychology and pedagogical support and
development of children"



А. Р. МУХТАРУЛЛИНА, М. З. МАМЫРБАЕВА

Информационно-смысловая структура англоязычного текста

В данной статье предметом исследования является выявление в текстах английских рассказов результатов взаимодействия когнитивных, модальных и текстовых функций. С точки зрения когнитивной лингвистики, текст приобретает свойство текстуальности, если между его темами (сценариями и сценами) прослеживается преемственность, если они взаимодействуют друг с другом, развивая основную (глобальную) тему текста. Базовой моделью для структурирования модальной информации служит информационно-смысловая структура (ИСС) текста. Она объединяет два взаимодействующих языковых фрейма референтивной и субъективной модальности. Фрейм референтивной модальности активируется различными языковыми средствами в сценах субъекта (S), действия/состояния (A/St) объекта (O), места (L), времени (T) и частями сцены квалификации (Q). Фрейм субъективной модальности включает в себя подфреймы субъективно-личностной (автор - текст) и субъективно-межличностной модальности (автор - реципиент), которые активируются различными языковыми средствами, соответственно, в сценах: 1) эмотивной установки и психической реакции, сенсорной, ментальной, оценочной, композитивной модальности и 2) эпистемической, аксиологической и деонтической модальности. Основанием для объединения всех разноплановых модализаций служит категория оценки.

Ключевые слова: текст, информационно-смысловая структура, фрейм, сцена, референтивная и субъективная модальность



A.R. MOUKHTARULLINA, M.Z. MAMYRBAIEVA

Information and semantic structure of the English-language text

The subject-matter of the present article is revealing the results of interacting cognitive, modal and textual functions in English short stories. From the viewpoint of cognitive linguistics the text acquires textual properties if there is a certain succession of themes (scenarios and scenes) of the text, if these themes interact with each other, unfolding the basic theme of the text. As the basic model for modal information construing serves the information-sense structure of the text. It unites two interacting language frames of referentive and subjective modalities. The frame of referentive modality is activated by various language means in the scenes of Subject (S), Action/State (A/St), Object (O), Locality (L), Temporality (T) and corresponding Qualifiers (Q). The frame of subjective modality comprises sub-frames of subjective-personal (author-text) and subjective-interpersonal (author-recipient) modalities, which are activated by different language means in the corresponding scenes of: 1) emotive and psychic reaction, sensor, mental, evaluative, compositional modalities, 2) epistemic, axiological and deontic modalities. As the basis underlying all types of modalities serves the category of evaluation.

Keywords: text, information-sense structure, frame, scene, referentive and subjective modalities

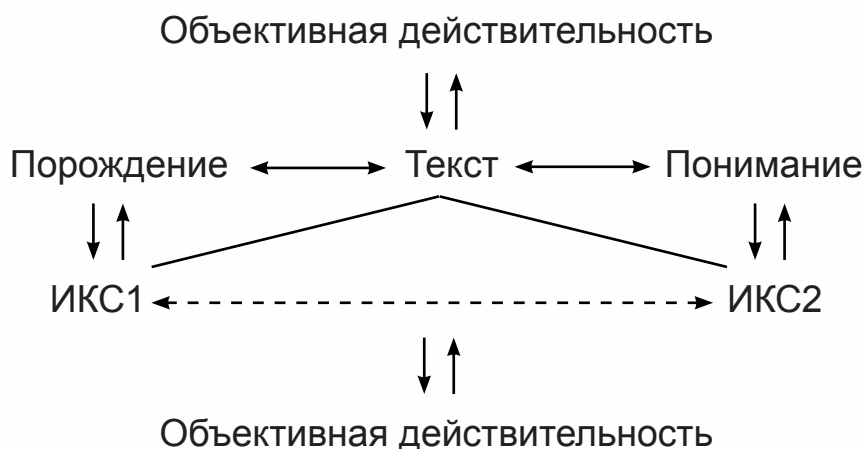
В содержательном плане понятие текстовой информации было детально разработано И.Р. Гальпериним, который выделил и подробно описал три вида информации в тексте: фактуально-содержательную, содержательно-концептуальную, содержательно-подтекстовую [1]. Данная концепция далее получила развитие в теории информационно-смысловой структуры текста, представляющей собой соединение двух информационно-смысловых комплексов: 1) фактуального, отражающего информацию о фактах, явлениях действительности; 2) модального, передающего информацию об отношении автора к описываемым фактам и явлениям действительности [2-6]. Средства выражения фактуального комплекса в большей степени эксплицитны и в меньшей степени имплицитны. В модальном же комплексе средства его выражения в большей степени имплицитны и в меньшей – эксплицитны.

В художественно-прозаических текстах информационный комплекс реализуется в формах повествования, т. к. именно повествовательная сторона этих текстов несет основную информационную и эстетическую нагрузку. Согласно точке зрения Т. Гивона, повествование является базовым типом текста [7]. Параметры художественного (повествовательного) текста, так или

иначе связаны с распределением модальной информации (РМИ) в когнитивном аспекте, а именно с выдвижением в качестве базовых таких когнитивных категорий информационного статуса, как “выделенное – фоновое”

Выделение в тексте осуществляется, как правило, перерывом в развертывании событий и фиксированием внимания на каком-то отрезке текста. Большое значение здесь приобретает повествовательная точка зрения, понимаемая как позиция, с которой ведется повествование в том или ином тексте.

С точки зрения когнитивной лингвистики, текст приобретает свойство текстуальности, если между его темами (сценариями и сценами) прослеживается преемственность, если они взаимодействуют друг с другом, развивая основную (глобальную) тему текста. С одной стороны, текст – средство материализации знаний, с другой стороны, любые тексты могут передать не только фактическую, но и контрфактическую картину мира, таким образом, лингвистика текста изучает, как трансформируется онтология мира в сознании людей с помощью текста. Посредником между миром внешним и текстовым миром выступает когнитивная деятельность сознания индивида, формирующая его когнитивную систему (А.Г.Баранов) [8].



где ИКС – индивидуальная когнитивная система (“картина мира” индивида)

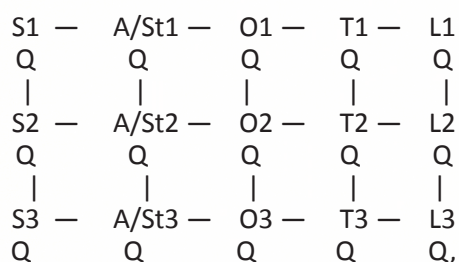
Предметом нашего исследования является выявление в текстах английских рассказов результатов взаимодействия когнитивных, модальных и текстовых функций, т. е. именно то как реализуется информация. Механизм распределения информации в тексте нами представлен в виде когнитивного моделирования на основе единицы анализа в тексте, варьирующейся от высказывания до целого текста. Почерпнутые из реального мира опытные данные, действия, объекты, восприятия, а также индивидуальные воспоминания об этом формируют *Сцены*. При категоризации действий, объектов, восприятий и т. п. происходит соединение концептуальных структур (=сцен) в *Сценарий*. Специфическое

лексико-грамматическое обеспечение, которым располагает данный язык для наименования и описания категорий и отношений, обнаруженных в сценариях, называется *Фреймом*. В процессе интерпретации текста реципиент строит свое представление о мире, свою Модель мира. Ансамбль схем, созданный интерпретатором и обусловленный его знанием фреймов в тексте, формирует *Модель текста*.

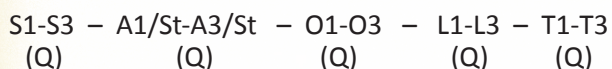
Создание схемы взаимодействия когниции и модальности в англоязычном художественном тексте становится возможным на основании следующих последовательных операций: первичная выборка языковых средств в тексте и их интеграция в сцены, которые далее объединя-

ются в более крупные блоки информации - языковые фреймы, позволяющие интерпретатору воссоздать в своей когнитивной системе прототипическую схему всей совокупной модальной информации в тексте. Базовой моделью для структурирования модальной информации служит информационно-смысловая структура (ИСС) текста. Она объединяет два взаимодействующих языковых фрейма референтивной и субъективной модальности.

Итак, глобальный фрейм или гиперфрейм текстовой модальности активируется различными сценами на основе: а) *вертикальной* модели информационно-смысловой структуры текста, имеющей вид:



б) *горизонтальной* модели информационно-смысловой структуры текста:



Если горизонтальная модель акцентирует внимание интерпретатора на отдельных, сценарных блоках последовательно поступающей модальной информации, ее линейной организации, статичном и фрагментарном характере текстовых связей, то вертикальная модель информационно-смысловой структуры текста обеспечивает динамику и глубину модальной структуры текста, всей парадигмы модальных значений, способствует более объемному и цельному представлению картины мира текстовой модальности.

Фрейм референтивной модальности активируется различными языковыми средствами в сценах субъекта (**S**), действия/состояния (**A/St**) объекта (**O**), места (**L**), времени (**T**) и частями сцены квалификации (**Q**). Референтивная модальность – модальность, задаваемая отношениями когнитивного компонента текста к действительному миру, как их формирует субъект через свои интенции текстовой деятельности. Основное ее содержание – диалектическое противопоставление «действительность/недействительность»

Для примера предлагается лингвистический анализ фрейма референтивной модальности на основе вертикальной модели ИСС текста рассказа К. Чопин "The Story of an Hour" [9]. Выбор модели обуславливается авторской интенцией функционально ограничить сцену субъекта, сфокусировав всё внимание интерпретатора на ведущем субъекте.

Kate Chopin

The Story of an Hour

Knowing that Mrs. Mallard was afflicted with a heart trouble, great care was taken to break to her as gently as possible the news of her husband's death.

It was her sister Josephine who told her, in broken sentences, veiled hints that revealed in half concealing. Her husband's friend Richard was there, too, near her. It was he who had been in the newspaper office when intelligence of the railroad disaster was received, with Brently Mallard's name leading the list of «killed.» He had only taken the time to assure himself of its truth by a second telegram, and had hastened to forestall any less careful, less tender friend in bearing the sad message.

She did not hear the story as many women have heard the same, with a paralyzed inability to accept its significance. She wept at once, with sudden, wild abandonment, in her sister's arms. When the storm of grief had spent itself she went away to her room alone. She would have no one follow her.

There stood, facing the open window, a comfortable, roomy armchair. Into this she sank, pressed down by a physical exhaustion that haunted her body and seemed to reach into her soul.

She could see in the open square before her house the tops of trees that were all a quiver with the new spring life. The delicious breath of rain was in the air. In the street below a peddler was crying his wares. The notes of a distant song which someone was singing reached her faintly, and countless sparrows were twittering in the eaves.

There were patches of blue sky showing here and there through the clouds that had met and piled above the other in the west facing her window.

She sat with her head thrown back upon the cushion of the chair quite motionless, except when a sob came up into her throat and shook her, as a child who has cried itself to sleep continues to sob in its dreams.

She was young, with a fair, calm face, whose lines bespoke repression and even a certain strength. But now there was a dull stare in her eyes, whose gaze was fixed away off yonder on one of those patches of blue sky. It was not a glance of reflection, but rather indicated a suspension of intelligent thought.

There was something coming to her and she was waiting for it, fearfully. What was it? She did not know; it was too subtle and elusive to name. But she felt it, creeping out of the sky, reaching toward her through the sounds, the scents, the colour that filled the air.

Now her bosom rose and fell tumultuously. She was beginning to recognize this thing that was approaching to possess her, and she was striving to beat it back with her will - as powerless as her two white slender hands would have been.

When she abandoned herself a little whispered

word escaped her slightly parted lips. She said it over and over under her breath: «Free, free, free!» The vacant stare and the look of terror that had followed it went from her eyes. They stayed keen and bright. Her pulses beat fast, and the coursing blood warmed and relaxed every inch of her body.

She did not stop to ask if it were not a monstrous joy that held her. A clear and exalted perception enabled her to dismiss the suggestion as trivial.

She knew that she would weep again when she saw the kind, tender hands folded in death; the face that had never looked save with love upon her, fixed and gray and dead. But she saw beyond that bitter moment a long procession of years to come that would belong to her absolutely. And she opened and spread her arms out to them in welcome.

There would be no one to live for during those coming years; she would live for herself. There would be no powerful will bending her in that blind persistence with which men and women believe they have a right to impose a private will upon a fellow-creature. A kind intention or a cruel intention made the act seem no less a crime as she looked upon it in that brief moment of illumination.

And yet she had loved him - sometimes. Often she had not. What did it matter? What could love, the unsolved mystery, count for in face of this possession of self-assertion which she suddenly recognized as the strongest impulse of her being!

«Free! Body and soul free!» she kept whispering.

Josephine was kneeling before the closed door with her lips to the keyhole, imploring for admission. «Louise, open the door! I beg; open the door - you will make yourself ill. What are you doing, Louise? For heaven's sake open the door.»

«Go away. I am not making myself ill.» No, she was drinking in a vey elixir of life through that open window.

Her fancy was running riot along those days ahead of her. Spring days, and summer days, and all sorts of days that would be her own. She breathed a quick prayer that life might be long. It was only yesterday she had thought wiith a shudder that life might be long.

She arose at length and opened the door to her sister's importunities. There was a feverish triumph in her eyes, and she carried herself unwittingly like a goddess of Victory. She clasped her sister's waist, and together they descended the stairs. Richards stood waiting for them at the bottom.

Some one was opening the front door with a latchkey. It was Brently Mallard who entered, a little travel-stained, composedly carrying his grip-sack and umbrella. He had been far from the scene of the accident, and did not even know there had been one. He stood amazed at Josephine's piercing cry; at Richards' quick motion to screen him from the view of his wife.

But Richards was too late.

When the doctors came they said she had died of heart disease - of joy that kills.

Заголовок рассказа представляет собой отдельный сценарий, состоящий из сцены объекта и временной характеристики его квалификатора: **О – Т**, который и определяет функциональную перспективу всего текста.

Сцена ведущего субъекта 1 в тексте активизируется следующими лексическими единицами **S1** - *Mrs Mallard, she, Louise, I, they*; **SQ1**: *young, with a fair, calm face*. В данной части сцены получают отражение такие характеристики субъекта, как возраст (*young*), внешность (*fair*).

Сцена **A/St1** ассоциирована как с отдельными словами, так и словосочетаниями: *knowing, was afflicted, did not hear, wept, went away, sank, could see, sat, was waiting, did not know, felt, was beginning to recognize, was striving, abandoned herself, said, did not stop, knew, would weep, saw, opened and spread her arms out, would live, had loved, recognized, kept whispering, am not making myself ill, was drinking in, breathed, had thought, arose, opened, carried herself, clasped, descended, had died*; **A/St1Q** включает не только слова и словосочетания, но и придаточные предложения: *(was afflicted) with a heart trouble, (did not hear the story) as many women have heard the same, with a paralyzed inability to accept its significance; (wept at once) with sudden, wild abandonment, in her sister's arms; etc.*

O1 – *that Mrs Mallard was afflicted; the story; the tops of the trees aquiver with; it; thing; if it were not a monstrous joy; that she would weep again; procession of years; him; elixir of life; prayer; the door; waist; the stairs.*

Кроме объектной отнесенности указанные единицы отражают такие части сцены, как персональность (*him*), неодушевленность/ предметность (*the tops of the trees, it, the door, waist, the stairs*), абстрактность (*the story, thing, procession of years to come, prayer*), чувство (*elixir of life, joy*), количество (*the stairs, a prayer, the tops of the trees, it*). Кроме лексических единиц в активации сцены участвуют морфологические и лексико-синтаксические средства.

OQ1: *(the tops of the trees) that were all aquiver with the new spring life; (it), creeping out of the sky, reaching toward her through the sounds, the scents, the colour that filled the air; this (thing) that was approaching to possess her; (if it were not a monstrous joy) that held her; a long (procession) of years to come that would belong to her absolutely; a very (elixir of life); a quick (prayer) that life might be long; her sister's (waist);*

L1 репрезентируется адвербиальными словосочетаниями: *in her sister's arms, to her room, into this, in the open square before her house, under her breath, (spread her arms) out to them in welcome, (was drinking) in, through that open window*. Кроме указания на статическое местоположение субъекта в пространстве, частями сцены детализируется информация о динамике его передвижений: (*внутри - in her sister's arms, направление - to her room, сквоз-*

ное - *through that open window*). **LQ1** представляет данные об уточненном местоположении предметов, их принадлежности (*her, this, that*).

Объемная сцена **T1** активируется следующими языковыми единицами: *at once; When the storm of grief had spent itself; When she abandoned herself; over and over; again; when she saw the kind, tender hands; beyond that bitter moment; sometimes; often; long; yesterday; at length; When the doctors came*.

В плане реальности здесь отражаются такие аспекты временной локализации действия, как протяженность действия (*long, over and over; was drinking in, kept whispering*), однократность/неоднократность (*at once, sudden, sometimes, often, again; she did not stop to ask...*), одновременность (*There was something coming to her and she was waiting for it*); последовательность (*And she opened and spread her arms out to them in welcome; She arose at length and opened the door to her sister's importunities; She clasped her sister's waist, and together they descended the stairs*), предшествование (*When the storm of grief had spent itself she went away to her room alone; And yet she had loved him - sometimes. Often she had not. When the doctors came they said she had died of heart disease - of joy that kills*); фаза действия/начальный этап (*was beginning to recognize*); конечный этап - (*She arose at length...*); соотношенность действий (*She knew that she would weep again when she saw the kind, tender hands folded in death*). Доминантными языковыми средствами сцены темпоральности являются морфологические формы времени глаголов; лексические же единицы (слова адвербиального характера) и лексико-синтаксические единицы (словосочетания адвербиального характера, придаточные предложения, вводимые соответствующим союзным словом, и целые сложные предложения) остаются на периферии сцены.

Вышеуказанные временные формы изъявительного наклонения призваны выразить не только временную локализацию действий субъектов, но и реальность этих действий. План ирреальности выражается языковыми формами других наклонений. Сюда относятся такие части сцены, как желательность/нежелательность, принуждение: *She would have no one follow her; возможность - She could see in the open square before her house the tops of trees... ; It was only yesterday that she had thought with a shudder that life might be long*.

TQ1 содержит информацию о количестве, эмоциональном переживании: *a long procession of years to come; beyond that bitter moment*.

Таким образом, фрейм референтивной модальности относительно **субъекта1** имеет вид:

S1 —	A1 /St1 —	O1 —	L1 —	T1 > Mr1
Q	Q(S-A-O-L-T)	Q(S-St-L-T)	Q	Q

Подобные схемы можно выстроить и для каждого отдельного блок-сценария с сопутствующим субъектом **S2** ...

Фрейм субъективной модальности выполняет роль надстройки над базовым уровнем, созданным фреймом референтивной модальности, и включает в себя подфреймы субъективно-личностной (автор – текст) и субъективно-межличностной модальности (автор – реципиент), которые активируются разными языковыми средствами, соответственно, в сценах: 1) эмоциональной установки и психической реакции, сенсорной, ментальной, оценочной, композитивной модальности и 2) эпистемической, аксиологической и деонтической модальности.

В качестве примера можно привести анализ рассказа М. Твена "Life As I Find It" [10]. Фрейм субъективной модальности рассказа представляет собой инструмент построения нескольких взаимосвязанных блоков-сценариев с целью реконструкции интерпретатором модели текста. В тексте эти блоки-сценарии субъективной модальности относятся к ведущим субъектам 1 и 3

The man lives in Philadelphia, who, when young and poor, entered a bank, and says he: «Please, sir, don't you want a boy?» And the stately personage said: «No, little boy, I don't want a little boy.»

The little boy, whose heart was too full for utterance, chewing a piece of licorice stick he had bought with a cent stolen from his good and pious aunt, with sobs plainly audible, and with great globules of water running down his cheeks, glided silently down the marble steps of the bank. Bending his noble form, the bank man dodged behind a door, for he thought the little boy was going to shy a stone at him. But the little boy picked up something, and stuck it in his poor but ragged jacket.

«Come here, little boy,» and the little boy did come here; and the bank man said: «Lo, what pickest thou up?» And he answered and replied: «A pin.» And the bank man said: «Little boy, are you good?» and he said he was. And the bank man said: «How do you vote? — excuse me, do you go to Sunday school?» and he said he did.

Then the bank man took down a pen made of pure gold, and flowing with pure ink, and he wrote, on a piece of paper, «St. Peter,» and he asked the little boy what it stood for, and he said: «Salt Peter.» Then the bank man said it meant «Saint Peter.» Then the little boy said: «Oh!»

Then the bank man took the little boy into partnership, and gave him half the profits and all the capital, and he married the bank man's daughter, and now all he has is all his, and all his own, too.

Итак, **фрейм субъективно-личностной модальности:**

1. Сцена **сенсорной модальности** репрезентирует те знания, которые мы постигаем на своем телесном и ментальном опыте. Так, чтобы понять, что такое *heart was too full for utterance* или *with sobs plainly audible* необходимо на себе

испытать определенные телесные ощущения. Затем эти ощущения в естественном порядке подвергаются ментальным операциям и хранятся в нашей памяти в качестве информации типа *off-line*. Даже по прошествии немалого количества времени отдельная сцена из реальной жизни может вызвать из «хранилища» памяти ассоциированную с ней часть информации, которая подобно одному скатившемуся камню, затем вызовет целую «лаvinу» информации и заставит пережить всё изначально, как в первый раз. Этим мы хотим лишь подчеркнуть, что во многом от менталитета самого интерпретатора зависят условия «хранения» информации «данной нам в ощущениях»: живое и образное ли мышление у интерпретатора, или рациональное и логическое.

2. Сцена **модальности эмотивной установки и психической реакции**: Некоторые эмоции могут быть охвачены единичными сценами – в том смысле, что называемые ими эмоциональные состояния просты и обладают свойствами, которые могут проявляться в некоторый данный момент времени. Это – эмоции типа *excitement, anger, joy* – примеры прямой номинации эмоций. В анализируемом отрывке эмоции связаны с несколькими сценами и, таким образом, неизбежно влекут за собой целую историю. Интерпретация таких сцен включает жизненный опыт самого интерпретатора, узнавание и понимание описанных эмоций происходит по внешним признакам, относимым к, казалось бы, совсем иным сценам из реальной жизни – примеры языковой косвенной номинации – *whose heart was too full for utterance; with sobs plainly audible, and with great globules of water running down the cheeks*. Сцена эмотивной установки субъекта¹ описывается как горечь разочарования. Интерпретация подобных случаев эмоциональной лексики требует понимания конфликта между миром и моделью мира, которая имеется у каждого человека. «Либо мир, которого кто-либо желает, не таков, каким он его видит, либо мир, в который кто-либо верил, оказывается отличным от того, с которым он столкнулся в действительности» [11, с.109].

3. Сцена **ментальной модальности** представляет собой следующий этап в иерархическом восхождении от конкретного к абстрактному. Некоторые сцены строятся из других сцен, другие не поддаются разложению – их надо просто знать; они могут быть продемонстрированы или познаны на личном опыте, но не объяснены. [11, с. 83]. В этом-то и различие в организации знания на эмоциональном и ментальном уровнях. Надо отметить, что в данном фрагменте текста сцена-прототип ментальной модальности представлена лишь сценой *о л а г а н и я*: *...he thought the little boy was going to shy a stone at him*.

4. Сцена **оценочной модальности**, вероятно, является наиболее субъективированным и разнородным видом информации, ибо имен-

но здесь, как нигде учитывается личный опыт интерпретатора. Такова, например, сцена модальности а) общей оценки – «*Little boy, are you good?*»; б) эстетической оценки – *the stately personage, his noble form; his poor but ragged jacket*; в) этической оценки – *stolen*; etc.

5. Сцена **композитивной модальности** отражает фрагменты знания, связанные со структурированием текста, внутритекстовыми связями и отношениями. В данном фрагменте текста акцентируются следующие текстовые связи: логическая связь противопоставления: *But the little boy picked up something; соединительная логическая связь: And he answered and replied; Then the little boy said; And the stately personage said; And the bank man said; Then the bank man took down a pen; Then the bank man said; Then the bank man took the little boy into partnership and gave him half the profits and all the capital; etc.*

Текстооформительный потенциал текста обязательно включает и особенности авторского стиля, уникальность манеры письма: Композиционно-стилистические средства: Эмфаза – *... and the little boy did come here; Such is life as I find it; etc.* Архаизмы – «*Lo, what pickest thou up?*»

Таким образом, фрейм субъективной модальности в данном отрывке может быть представлен так:

Ms/p1-3 < M sens+ M emot + M ment + M eval + M comp

Надо отметить, что языковые средства, активирующие фрейм субъективной модальности, одновременно составляют квалификативную часть фрейма референтивной модальности. Лексические единицы служат отражению оценки действий. характера субъекта, а морфологические формы наклонения отражают соотносительность описываемого события с реальностью.

Следующий блок-сценарий ориентирован на субъект 3.

My uncle told me this story and I spent six weeks in picking up pins in front of a bank. I expected the bank man would call me in and say: «Little boy, are you good?» and I was going to say «Yes,» and when he asked me what «St. John» stood for, I was going to say «Salt John.» But the bank man wasn't anxious to have a partner, and I guess the daughter was a son, for one day says he to me, «Little boy, what's that you 're picking up?» Says I, awful meekly, «Pins.» Says he: «Let's see 'em.» And he took 'em, and I took off my cap, ready to go in the bank and become a partner, and marry his daughter. But I didn't get an invitation. He said: «Those pins belong to the bank, and if I catch you hanging around here any more I'll set the dog on you!» Then I left, and the mean old cuss kept the pins. Such is life as I find it.

Здесь мы выделили следующие сцены и ассоциированные с ними языковые единицы:

1. Сцена **сенсорной модальности** – «*Let's see 'em*»; etc. 2. Сцена эмотивной модальности и психической реакции – «*wasn't anxious to have a partner*»; etc. 3. Сцена ментальной модальности – «*I expected the bank man would call me in; ... and I guess the daughter was a son.*» 4. Сцена **оценочной модальности** – общая оценка (абсолютная, положительная) – «*Little boy, are you good?*», этическая оценка личных качеств (отрицательная) – «*the mean old cuss*, etc. 5. Сцена **композитивной модальности** – логическая связь противопоставления: *But I didn't get an invitation; But the bank man wasn't anxious to have a partner*; соединительная логическая связь: ... *and I spent six weeks; and I guess the daughter was a son; and I took off my cap, ready to go in the bank and become a partner, and marry his daughter. Then I left, and the mean old cuss kept the pins. And he took 'em*; Логическая связь следствия: ... *and I guess the daughter was a son, for one day says he to me*; Композиционно-стилистические связи: инверсии, разговорная лексика - *Says I, awful meekly*; эллипсы - «*Let's see 'em*»; *And he took 'em*. Итак, фрейм субъективно-личностной модальности этого отрывка имеет вид: **Ms/p3 = Msens + Memot + Mment + Meval + Mcomp**.

Сцены организованы по принципу семантической сети, отдельные части сцены могут принадлежать к разным фреймам. Фрейм референтивной модальности в данном тексте обеспечивает языковую базу для интерпретации представленной схемы: информация, сообщаемая в первом блоке-сценарии, образует «фон»

и задает все последующие интерпретации. Текст рассказа строится из двух композиционно и содержательно аналогичных блоков-сценариев, ясно, что у каждого – своя задача. Именно приоритет «выделенного» над «фоном» в иерархии сцен позволяет автору достичь желаемого эффекта - эффекта узнавания того, что должно быть узнаваемым и оцененным. «Выделенным» завершающий блок-сценарий стал благодаря наличию в нем элементов, делающих его единичным, индивидуализированным – сцен авторской субъективно-личностной модальности. Предельной акцентуации модальная информация достигает в заключительном предложении *Such is life as I find it*. Как мы уже могли убедиться, в содержательной и структурной ткани текста имплицированы каузальные отношения, выводящие итоговую отрицательную оценку ситуации. Итоговая негативная оценка мира реального проецируется на весь рассказ и заголовок, и выводит ироническую модальную информацию на передний план. Совокупная модальная информация формирует картину мира реципиента из когнитивных установок – описать мир (эпистемическая модальность), оценить мир (аксиологическая модальность) и изменить мир (деонтическая модальность).

Таким образом, фрейм субъективно-межличностной модальности представлен схемой: **Ms/i= Mepist + Maxiol + Mdeont**

Взаимодействуя, языковые фреймы референтивной и субъективной модальности дополняют друг друга. Основанием для объединения всех разноплановых модализаций служит категория оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. С.26., 42, 134.
2. Калимуллина В.М. Взаимодействие функционально-семантических категорий в тексте // Основы построения функциональной грамматики русского языка для нерусских: Сб. науч.тр. Уфа, 1991. С.130-137.
3. Ляпон М.В. Модальность / Лингвистическая энциклопедия. М., 1990. С. 303.
4. Мухтаруллина А.Р. Когнитивно-сопоставительное описание категории модальности в английских и башкирских текстах: монография. Уфа: РИЦ БГУ, 2005. 304 с.
5. Мухтаруллина А.Р. Фреймовая организация текстовой модальности // Вестник Башкирского университета. Уфа: РИЦ, БашГУ, 2005.
6. Мухтаруллина А.Р. Деонтическая модальность в англоязычном художественном дискурсе // Вестник Башкирского университета. №3 (I), том 16. Уфа: РИЦ БашГУ, 2011. С. 1049-1051.
7. Givon T. Syntax: A functional-typological introduction. V. 2. Amsterdam, 1990. P. 428.
8. Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. Ростов-на Дону, 1993. С. 8-12.
9. Chopin, Kate. The Story of an Hour/ SparkNotes Editors. "SparkNote on The Story of an Hour." SparkNotes LLC. 2007. <http://www.sparknotes.com/short-stories/the-story-of-an-hour/> (accessed April 6, 2017).
10. Twain, Mark. Life As I Find It // A Treasure of Mark Twain Rarities. Ed. By Ch. Neidler. – Published by Cooper Square Press. N.-Y., 2000. 411p.
11. Филмор Ч. Основные проблемы лексической семантики // Новое в зарубежной лингвистике. М., 1983.

REFERENCES

1. Galperin I.R. Text as object of a linguistic research. Moscow, Science, 1981. P. 26., 42, 134.
2. Kalimullina V.M. Interaction of functional and semantic categories in the text. *Bases of creation of functional grammar of Russian for non-russian: Sc. works*. Ufa, 1991. pp. 130-137.
3. Lyapon M.V. Modality / Linguistic encyclopedia. Moscow, 1990. P. 303.
4. Mukhtarullina A.R. The cognitive and comparative description of category of a modality in the English and Bashkir texts: monograph. Ufa: RITs BGU, 2005. 304 p.
5. Mukhtarullina A.R. Frame organization of a text modality. *Bulletin of the Bashkir university*. Ufa: RITs, BashGU, 2005.
6. Mukhtarullina A.R. Deontic modality in an English-speaking art discourse. *Bulletin of the Bashkir university*. No. 3 (I), volume 16. Ufa: RITs BASHGU, 2011. pp. 1049-1051.

7. Givon T. Syntax: A functional-typological introduction. V. 2. Amsterdam, 1990. P. 428.
8. Baranov A.G. Functional and pragmatical concept of the text. Rostov-on to Don, 1993. pp. 8-12.
9. Chopin, Kate. The Story of an Hour/SparkNotes Editors. "SparkNote on The Story of an Hour." SparkNotes LLC. 2007. Available at: <http://www.sparknotes.com/short-stories/the-story-of-an-hour/> (accessed April 6, 2017).
10. Twain, Mark. Life As I Find It // A Treasure of Mark Twain Rarities. Ed. By Ch. Neidler. – Published by Cooper Square Press. N. - Y., 2000. 411 p.
11. Fillmore Ch. The main problems of lexical semantics. *New in foreign linguistics*. Moscow, 1983.

Информация об авторах

Мухтаруллина Айгуль Раисовна

(Россия, Уфа)

Доктор филологических наук, профессор, зав.
кафедрой иностранных языков гуманитарных
факультетов

Башкирский государственный университет

E-mail: mukhomor_ltd@mail.ru

Мамырбаева Мадина Зейнеловна

(Республика Казахстан, Алматы)

Аспирант

Башкирский государственный университет

E-mail: mamyrbayeva-madi@mail.ru

Information about the authors

Moukhtarullina Aigul Raisovna

(Russia, Ufa)

Doctor of Philological Sciences
Professor, Head of the Chair of Foreign Languages
(Humanitarian Faculties)

Bashkir State University

E-mail: mukhomor_ltd@mail.ru

Mamyrbaieva Madina Zeinelovna

(Republic of Kazakhstan, Almaty)

Postgraduate student

Bashkir State University

E-mail: mamyrbayeva-madi@mail.ru



А. Р. МУХТАРУЛЛИНА, Г. Р. ТУКТАРОВА

Когнитивно-семантическая структура текста загадки (на материале английского, русского и башкирского языков)

В данной статье рассматриваются проблемы когнитивно-семантического описания разновидности фольклорного текста – загадки – в разнотипных языках: английском, русском и башкирском.

Категориальный статус и функциональное своеобразие отдельных разновидностей паремий (загадок) непосредственно обусловлены их когнитивно-семантической природой, то есть, способностью воплощать в языковом знаке ценностные знания, сформированные в том или ином лингвокультурном сообществе. В центре когнитивно-семантического описания загадки находятся такие составляющие паремической семантики, как когнитивная модель, внутренняя форма, афористическое значение.

Загадка является одним из средств стереотипизации ассоциативного механизма когнитивной метафоры, реализуемого в языке. Загадки, как фрагменты языковой картины мира, образуют когнитивные метафорические модели. Среди метафорических моделей выделяют: антропоморфную метафору, природную метафору, социальную метафору и артефактную метафору.

Семантическая структура загадки определяется соотношением трех ее основных компонентов: денотата, заместительного объекта и «образа», то есть некоторого описания, применимого одновременно к обоим объектам. Через соотнесение загадки с отгадкой (денотатом) описывается семантика загадок.

Ключевые слова: когнитивная семантика, метафорические модели, паремия, загадка, текст, семантическая структура, денотат



A. R. MUKHTARULLINA, G. R. TUKTAROVA

The cognitive-semantic structure of texts of riddle (on the basis of English, Russian and Bashkir Languages)

The given article considers the problems of cognitive-semantic description of the folklore text type – a riddle – in three non-related languages: English, Russian and Bashkir.

The categorial status and functional peculiarities of various types of paremiias (riddles) are directly predetermined by their cognitive semantic nature, i.e. by the ability to embody in the language signs all kinds of axiological knowledge acquired by a certain linguo-cultural community. The central part of the cognitive and semantic description is composed by such components of paremic semantics as cognitive model, inner form, aphoristic meaning.

The riddle is one of the means of stereotyping the associative mechanism of cognitive metaphor, realized in the language. Riddles as segments of language picture of the world, as a rule, build up the cognitive metaphoric models. One can distinguish the following metaphoric models: anthropomorphic metaphor, natural metaphor, social metaphor and artifact metaphor.

The semantic structure of the riddle is preconditioned by the correlation of three main components: denotatum, the substitutive object and "image", i.e. a certain description simultaneously applied to both objects. Through relating the riddle with the answer (denotatum) the semantics of the riddle is explicated

Keywords: cognitive semantics, metaphoric models, paremia, riddle, text, semantic structure, denotatum

Изучение фольклора, в частности, паремий, к которым относится загадка, с когнитивной точки зрения предполагает формирование такой теоретической базы и такого понятийного аппарата, которые бы позволили рассматривать фольклорные тексты не только как репрезентанты лингвокультуры и как порождение коллективного речетворчества, но и как сложные знаки с номинативно-когнитивной функцией, участвующие в порождении и закреплении знаний особого рода в том или ином дискурсе.

В работах, выполненных в рамках данного направления (I. E. Olaosun, J. O. Faleye, Н.Ф. Алефиренко, Н.Н. Семенов и др.), когнитивная методология ориентирована на выявление корреляций между семантическими и когнитивными категориями. В этом ракурсе особую актуальность приобретает рассмотрение скрытых механизмов взаимосвязи, существующей между внутренней формой, значением, смыслом, мотивацией, коннотацией языковых единиц и их когнитивными корреляциями, объективирующими продукты познавательной деятельности человека (концептами, фреймами, теми элементами языкового сознания, которые представляют в нём результаты концептуализации и категоризации действительности).

Важнейшим фактором, обуславливающим актуальность когнитивно-семантического моделирования фольклорного (паремиологического) фонда того или иного языка, является и проблема определения статуса языкового сознания как когнитивного феномена, объективирующегося посредством языка (А.А. Потеня, Н.Ф. Алефиренко, М.А. Алексеенко, М.В. Никитин, Ю.И. Левин, А.Н. Журицкий, О.Е. Фролова и др.). В плане обозначенной проблемы особый научный интерес представляет изучение фреймовой семантики паремий, закономерностей реализации когнитивного содержания фрагмента фрейма в смысловой структуре текста паремии (загадки). Проведенные исследования позволяют установить принципиально значимые аспекты корреляции лингвокогнитивных категорий: значения и языкового сознания, смысла и концепта, понятия и категории – применительно к сложной комбинаторной семантике паремий (загадок). При этом, видовое многообразие загадок в рамках паремического жанра, их сложный и неоднозначный текстовый статус, позволяют характеризовать не только отдельные способы языковой репрезентации когнитивных единиц, но и собственно процессы языковой когниции – процесса познания, опирающегося на механизмы языкового прецедента, когнитивных механизмов метафоризации и метонимизации, сравнения, обобщения значения, когнитивной интеграции и др.

Актуальность исследуемой проблематики непосредственно связана и с безусловной лингвокультурной ценностью паремий как средства

передачи культурно-исторического опыта народа. Паремии служат «своеобразными ретрансляторами общественного мнения, существующего безотносительно к конкретной социокультурной ситуации – того самого «фонда житейской мудрости», к которому апеллирует каждый носитель языка, извлекая из своей языковой памяти устойчивые выражения того или иного паремического жанра» [1].

Категориальный статус и функциональное своеобразие отдельных разновидностей паремий (загадок) непосредственно обусловлены их когнитивно-семантической природой, то есть, способностью воплощать в языковом знаке ценностные знания, сформированные в том или ином лингвокультурном сообществе. В центре когнитивно-семантического описания находятся такие «составляющие паремической семантики, как когнитивная модель, внутренняя форма, афористическое значение» [2].

Таким образом, фольклорный текст, а именно текст загадки, в свете когнитивной парадигмы, – это сложный знак, выражающий с одной стороны, коллективное знание о действительности, а с другой – воплощающий индивидуально-авторскую картину мира.

Загадка, как известно, является одним из средств стереотипизации ассоциативного механизма когнитивной метафоры, реализуемого в языке. Метафоричность – характерное свойство загадок как паремического жанра, что обусловлено, вероятно, тем, что в основе метафоры лежит сопоставление двух объектов или явлений, т.е. метафора по своему содержанию двучленна. И загадка так же, как правило, – метафорическое выражение, один объект в котором изображается посредством другого, имеющего с ним хоть какое-нибудь, даже и отдалённое, сходство. В процессе когнитивного осмысления ассоциированного фрагмента действительности человек приходит к определенному умозаключению, т.е. расшифровывает загаданный объект.

"Метафора в наши дни представляется гораздо более сложным и важным явлением, чем это казалось ранее. Результаты последних исследований позволяют предположить, что метафора активно участвует в формировании личностной модели мира, играет крайне важную роль в интеграции вербальной и чувственно-образной систем человека, а также является ключевым моментом категоризации языка, мышления и восприятия" [3; 12]. В свете когнитивной теории метафора представляется как «основная ментальная операция, которая объединяет две понятийные сферы и создает возможность использовать потенции структурирования сферы-источника при концептуализации новой сферы» [4, с. 36]. Можно предположить, что метафора – это проявление аналоговых возможностей человеческого мышления и основную роль в повседневных семантических выводах личности

играет аналогия, а не формализованные процедуры типа дедукции и индукции, а так как в основе аналогии лежит перенос значений из одной содержательной области в другую, то метафора является отображением важных аналоговых процессов, некая модель, согласно которой человек думает и действует [5, 6]. Вслед за Дж Лакоффом, структуру метафорической модели можно представить в виде таких взаимодействующих аспектов, как: исходная понятийная область (сфера-источник), новая понятийная область (сфера-цель), типовые для данной модели сценарии и сцены, относящиеся к данной модели фреймы и подфреймы и компонент, связывающий первичные и вторичные значения охватываемых данной моделью единиц. Иными словами, метафоризация – это совокупность формальных процедур над двумя фреймами. Каждая метафорическая модель характеризуется продуктивностью, частотностью и прагматическим потенциалом. Среди метафорических моделей выделяют: *антропоморфную метафору, природную метафору, социальную метафору и артефактную метафору* [4, с. 434; 7,8].

Когнитивный механизм метафорической интерпретации загадки может быть выявлен и в самом определении данного понятия. Так, в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова, загадка – это «изображение или выражение, нуждающееся в разгадке, истолковании» [9], т.е. стилистически немаркированное определение. Другое дело, словарные дефиниции загадки в английских и башкирских лексикографических источниках, в которых присутствует метафора игры. Соответственно, лексема «*riddle*» – *a question that is difficult to understand and that has a surprising answer that you ask somebody as a game*, т.е. задаваемый кому-либо вопрос, трудный для понимания, имеющий неожиданный ответ [10, с. 115], в башкирском языке «*йомак*» – *тәп мәгәнәһен уйлап табыу өсөн нимәнелер кинәйә менән йәки һүз уйнатып, һүрәтләп айтқан һүз*, т.е. некий намек или определенная игра слов, направленные на выявление главной мысли [11, с. 423].

Загадки, как фрагменты языковой картины мира, образуют когнитивные метафорические модели: они, в первую очередь, антропоморфны, т.е. центральным является образ человека с его особенностями характера, внешности, с индивидуальным уровнем воспитания и образованности.

В английском, русском и башкирском языках, как нетрудно догадаться, наиболее крупную тематическую группу составляют загадки с образом человека и всем, что с ним связано: англ.: *brother left, and right, his brother, hardly ever see each other. Mirror is the only place where they're coming face to face (eyes)*; русск.: *брат с братом через дорожку живут, один другого не видит (глаза)*; башк.: *тау артында туганым, юк уны*

һис күргәнем (күззәр). Отметим, что загадки-соматизмы как часть фрейма антропоморфных загадок в фольклорных источниках ассоциированы с терминами родства: как, например, в вышеприведенных примерах: *brother-брат-туган*. Обусловлено это культурными и социально-историческими факторами, семья как оплот общества является культурным архетипом, символом и мерилем ценностей, что и отражается в текстах фольклорных источников.

С субъектом деятельности – человеком, ассоциирован не менее значимый фрагмент языковой картины мира – когнитивная модель артефактной метафоры: англ. *I saw a thing in the dwellings of men that feeds the cattle; has many teeth. The beak is useful to it; it goes downwards, ravages faithfully; pulls homewards; hunts along walls; reaches for roots. Always it finds them, those which are not fast; lets them, the beautiful, when they are fast, stand in quiet in their proper places, brightly shining, growing, blooming (rake)*; русск. *Стоят в один ряд острые пальчики-цап-царапки: подбирай охапки (грабли)*; башк.: *аяғы күп, башы юк, кырзан аркаһы менән кайта (тырма)*. В приведенных примерах объект действия (грабли) принимает на себя кваликативные признаки субъекта, описывается через метафоры-соматизмы.

Когнитивная модель социальной метафоры-загадки включает в сферу своего рассмотрения взаимодействие человека и социума и относится к наиболее универсальным метафорическим моделям. Различные составляющие социальной картины мира постоянно взаимодействуют между собой в человеческом сознании: *милитарная метафора, метафора игры, метафора спорта и театра, религиозная метафора и др.* В анализируемых языках весьма значителен пласт загадок, связанных с религией, и посвященных правилам и ритуалам отправления культа: англ. *He has married many women, but has never been married. Who is he? (a priest)*; русск. *Клеть плетена, Она вверх сведена, Сто рублей дана (церковь)*; башк. *Алланың бар бер кошо, Йылына ике балалай, Балаһының каны юк, Инәһенең йәне юк. (намаз укыу). Фәләһ ерзә бер тирәк Эйелә лә бөгөлә (намаз укыу)*.

Вербальное представление социальной метафоры-загадки показывает, насколько большим потенциалом обладает человеческое сознание при моделировании реальности, приближая даже абстрактные понятия к характерным особенностям деятельности людей: англ. *You do not want to have me, but when you have me, You do not want to lose me. What am I? (a lawsuit)*; русск. *Бегут бегунчики, Ревут ревунчики, Не дышат, Не пышат, По сухому берегу бежат (похороны)*; башк. *Китен бара – өтөн бара, Кара-кара – юлы кала (һабан һөрөү)*.

Антропоцентрические формулы широко отмечены также в загадках о природе: англ. *Scarcely*

was the father in this world when the son could be found sitting on the roof (fire, smoke); a cloud was my mother, the wind is my father, my son is the cool stream, and my daughter is the fruit of the land, a rainbow is my bed, the earth my final resting place, and I'm the torment of man (rain). В русских загадках про природные явления часто встречаются имена собственные: *посмотрю в окошко, идет длинный Антошка (дождь). Это что за невидимка/Хлопает в саду калиткой,/На столе листает книжку,/Шорохом пугает мышку,/Сорвал с бабушки косынку,/Покачал в коляске Димку,/Поиграл листвой, поверьте!/Ну, конечно, это (ветер).* В башкирском языке можно обнаружить загадки, в которых отражается многовековой полукочевой образ жизни башкир: *Ағизелдә асау айғыр Урал аша кеһнәйҙер, Ыҡмарзағы һары бейә тау һыртынан төһмәйҙер, колондары каралыр, актыр, күктер, һөйөнгән әҙәм күптер (күк күкрәү, йәшен йәһнәү, ямғыр).*

Природный мир многолик и многообразен, и, соответственно, когнитивная модель природных метафор-загадок включает в себя помимо климатических и географических наименований, объемный блок фито- и зооморфных загадок: англ.: *He is not a tailor, but carries needles with him (hedgehog); as red as fire, with a fuzzy tale, he likes long walls (fox);* русск.: *Стоит копна: спереди вилы, сзади копна (корова); четыре брата идут по дороге, у всех бороды сзади (ноги лошади); по земле ходит, неба не видит, ничего не болит, а все стонет (свинья);* башк.: *Муйыны – дуга, аркаһы – эйәр (дөйә); Кара атым елә килә, юл ыңғайы тибә килә (бөркөт); ак йөнө кершән кеүек, йәшел йөнө һуган кеүек, кара йөнө һөрмә кеүек, ултырғаны мулла кеүек, һызырғаны шайтан кеүек (һайысқан).*

Как мы уже ранее отмечали, с одной стороны, загадка – жанр фольклора, произведения которого посвящены незначительным, но постоянно присутствующим в жизни человека предметам и явлениям. С другой стороны, загадка – это особый тип игрового текста, создающий особый режим коммуникативного взаимодействия в виде диалога, один из участников которого загадывает «что-то», а другой это «что-то» отгадывает.

Любая загадка включает в себя две части: загадки (вопроса) и отгадки (ответа), которые между собой связаны. Семантическая связь текста загадки с отгадкой не должна быть очевидной, иначе разгадывание не составит затруднений и не вызовет интерес. Денотат (отгадка) загадки заменяется в тексте загадки некоторой переменной, которая может быть поименована.

Загадка имеет свойство воспроизводимости. Она предназначена для исполнения загадчиком, тогда как подлинный автор – коллективная традиция прошлого. Традиция исполняет роль цензора, который следит за сохранностью текста, охраняет, а также приписывает «правильную» его интерпретацию.

Семантическая структура загадки определяется соотношением трех ее основных компонентов: денотата, то есть объекта, загадываемого и подлежащего дешифровке; заместительного объекта, имеющего какие-то общие с загаданным свойства, и «образа», то есть некоторого описания, применимого одновременно к обоим объектам. Например, в английской загадке «*white pearls were scattered on a black cloth*» с отгадкой «*the sky and the stars*» к денотату и заместительному объекту (*stars u pearls*) применим предикат «*were scattered*». Чаще, создаваемый образ в загадках может быть нереалистичным, например, «*I am the black child of a white father; a wingless bird, flying even to the clouds of heaven. I give birth to tears of mourning in pupils that meet me, and at once on my birth I am dissolved into air*» с отгадкой «*smoke*». Признаки «*the black child of a white father*» «*a wingless bird*» применимые к отгадке создаются на основе расчленения загаданного объекта и выделения его некоторых свойств, на сочетании несочетаемого.

А.Н. Афанасьев отмечает, «вся трудность и вся сущность загадки именно в том и заключается, что один предмет она старается изобразить через посредство другого, какой-нибудь стороною аналогического с первым» [12, с.13]. В основу замещения положен признак, который говорит о внутренней связи сопоставляемых предметов. Так, в русской загадке «*сто братьев в одну избушку сомкнулись ночевать*» отмечаем, что денотат (отгадка) «зерна в колосе» представлен в самой загадке как «*сто братьев в одной избушке*», то есть, в основе замещения лежит признак количества. Или же в другой загадке «*черненька собачка свернувшись лежит; не лает, не кусает, а в дом не пускает*». Как объект загадывания, денотат (*замок*) характеризуется предикатами «*лежит, не лает, не кусает*» как неодушевленный предмет.

«Толкования» загадок содержат не только обозначения признаков, правильно называющих свойства и характеристики загаданного объекта, но и ложные обозначения, которые затрудняют нахождение отгадки. Характерной особенностью загадок является то, что при переименовании денотатов, сокрытии их истинного имени сохраняется тип отношений между денотатами, происходит перенесение отношений одних объектов на другие, материально от них отличные, но находящиеся в том же типе отношений, что и загаданные. Такой тип отношений ярко выражен в башкирской загадке «*юлга сыктым, ике юл сатына эттем; бер юлы икеһе буйлап киттем*». Денотатом загадки является вид одежды (*салбар – брюки*). Надевая брюки, мы не задумываемся о процессе. А образно это и происходит, что идешь двумя ногами по дороге, а потом каждая из них находит свою дорогу. Одна нога ныряет в правую штанину, а вторая в левую. Пути ног расходятся по двум дорогам.

Загадку можно рассматривать как особую лингвистическую единицу – текст. По мнению В.Н. Топорова, загадка по своей природе полифункциональна. Он выделяет несколько блоков функций загадки, где один блок включает «тексто-строительные и семиотические функции» [13, с. 52].

Загадка обладает основными категориями, присущими лингвистическому тексту:

1. Все компоненты, которые включает в себя текст загадки, грамматически друг с другом связаны. Эта связь наблюдается как на синтаксическом, так и на семантическом уровне. Значит, «загадочный» текст отвечает критерию связанности:

Англ.: *An old fellow has a hundred coats on. There he is, in his bed, half asleep. If you risk to take of all his yellow coats, you're certainly going to weep (onion).*

Русск.: *Зашел медведь в избу, лапу оставил, а сам убежал (помело).*

Башк.: *Эй, ыжгыра, асыулана,
Үкерә, ярһый, өрә.
Кеше йөрөй алмаһын, тип,
Карзарзы юлга өйә (буран)*

2. Загадке присуща предикативность. Понятие предикативности входит в состав синтаксических понятий «предикативная связь», «предикативные отношения», которыми обозначают отношения, связывающие подлежащее и сказуемое, а также отношения логического субъекта и предиката. Предикативная единица представляет собою синтаксическое построение, образованное словоформой или соединением словоформ:

Англ.: *There stood a house, all marble-white. One day there was a knock inside. Broke down those walls of marble, out sprang a yellow marvel (a chick).*

Русск.: *Три братца
Пошли купаться;
Два купаются,
Третий на берегу валяется.
Искупались, вышли,
На третьем повисли (ведра, коромысло)*

Башк.: *Ак мунсак төшөп калды,
Ай күрзе, кояш алды (ысык).*

3. Закодированность заключается в принципе существования загадки – сознательной зашифрованности отношения означающего загадки (текста загадки) к означаемому загадки (отгадке);

Англ.: *Voiceless it cries,
Wingless flutters,*

*Toothless bites,
Mirthless mutters (the wind).*

Русск.: *Красенький петушок по улице бежит (пожар).*

Башк.: *Аягы юк, кулы юк,
Һөйләшергә теле юк,
Кояш кеүек нуры юк,
Күрергә күзе юк,
Һис етмәгән ере юк (ел).*

Помимо собственно текстовых характеристик загадка обладает рядом черт, присущих игровому типу текстов, а именно:

1) игровая интенция автора загадки касается целей и задач говорящего, в нашем случае - вызвать чувство эстетического удовлетворения и/или смех со стороны слушающего;

2) коммуникативная направленность игровой загадки проявляется в ее адресованности собеседнику, способному на творческое осознание действительности.

Вопросная часть вышеуказанных загадок обладает текстовой семантикой, поэтому поддается интерпретации, которая позволяет получить отгадку и таким образом создать текст.

И всё же, как отмечает В.А. Лукин, «не всякая загадка может являться текстом» [14, с.444]. В паремиологическом фонде любого языка есть загадки, вопросные части которых не обладают текстовой семантикой, поэтому загадка проинтерпретирована, но имеет отгадку, не мотивированную вопросной частью. Так, например, денотатом английской загадки «*name two animals which have four legs*» (*two hens*) может быть любая птица, необязательно «курица», так как не указаны конкретные признаки ни денотата, ни заместительного объекта. Такие же отгадки, не мотивированные самой загадкой можно выявить и среди русских, башкирских загадок: «*в темном подполье мокрый теленок лежит*» (язык), «*тонкий, высокий, упал в осоку, сам не вышел, а детей вывел*» (дождь); «*ишектән керер, түргә узыр*» (һыуык), «*үзе илай, үзе һыйлай*» (көз).

Итак, любая загадка порождена не определенным денотатом, который обнаруживает себя в языковом знаке, а соответствующим ему образом, который живет в сознании человека. Данный образ объекта обладает набором характерных признаков и находится в определенных отношениях с другими объектами окружающего мира.

Для нашего исследования в рамках когнитивно-семантического описания текстов в различных языках, по результатам обзора лингвистической литературы по данной проблематике, важным является вывод о содержательной стороне классификации когнитивных метафор-загадок. Антропоморфная, артефактная, соци-

альная и природная метафоры-загадки дают наиболее полное и объемное представление о языковой и концептуальной картинах мира английского, русского и башкирского народов. Своеобразным выводом о когнитивной природе загадки может стать наблюдение Н.Д.

Арутюновой о значимости метафоры в зеркале множественности подходов и толкований: “В метафоре стали видеть ключ к пониманию основ мышления и процессов создания не только национально-специфического видения мира, но и его универсального образа” [15, с. 7].

ЛИТЕРАТУРА

1. Семененко Н.Н. Когнитивно-прагматическая парадигма паремической семантики (на материале русского языка): Дисс. д-ра филол. наук. Белгород, 2012. 417 с. URL: <http://www.dissercat.com/content/kognitivno-pragmaticheskaya-paradigma-paremicheskoi-semantiki-na-materiale-russkogo-yazyka#ixzz51LpKseMs> (дата обращения: 15.12.2017)
2. Алефиренко А.Ф., Семененко Н.Н. Значение и смысл русских паремий в свете когнитивной прагматики. Известия Уральского государственного университета: Филология. №6 (85). Ч.2. 2010. С.169-180.
3. Пономарева О.Б. Когнитивные и прагматистические аспекты семантической деривации (на материале английского языка в сопоставлении с русским и немецким языками): Монография. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2005. 164 с.
4. Чудинов А.П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000): Монография. Екатеринбург, 2001. 233 с.
5. Мишланова С.Л. Метафора в медицинском дискурсе. Пермь, 2002. С.5.
6. Фурсова И. Н. Зооморфная метафора в прозе Дж. Голсуорси. Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах: Материалы междунауч. конф. Челябинск, 2003. С. 433-435.
7. Мухтаруллина А.Р. Когнитивно-сопоставительное описание категории модальности в английских и башкирских текстах: Монография. Уфа: РИЦ БГУ, 2004. 304с.
8. Мухтаруллина А.Р. Термины-метафоры в компьютерном дискурсе. Вестник Башкирского гос.ун-та. Уфа: РИЦ БашГУ, 2012. №3 (I), Т.17. С.1628- 1631.
9. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка. / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. М.: Русский язык. 1986. 797 с.
10. Oxford Learner's Dictionary. Oxford: Clarendon Press, 2005. 115 p.
11. Агишев И.М. Башкорт теленең һүзлеге. М.: Русский язык. ИТ. 1993. С.423.
12. Афанасьев А.Н. Поэтические воззрения славян на природу. М.: Современный писатель, 1995. 820 с.
13. Топоров В.Н. Из наблюдений над загадкой. Исследования в области балто-славянской духовной культуры: Загадка как текст. М.: Индрик. С.10-117.
14. Лукин В.А. Художественный текст: Основы лингвистической теории. Аналитический минимум. М.: Издательство «Ось-89», 2011. 560 с.
15. Арутюнова Н.Д. Теория метафоры. М.: Прогресс, 1990. С. 352.
16. Уфимцева А.А. Лингвистическая сущность и аспекты номинации: Языковая номинация (Общие вопросы). М.: Наука, 1977. С.50.
17. Мухтаруллина А.Р. Когнитивная природа метафоры-загадки / Сб. науч.тр. XVI Всероссийской научной конференции (с международным участием) «Актуальные проблемы диалектологии языков народов России» (1-4 июня 2016 г.) -С. 183-185.
18. Башкорт халык ижады. 9-сы том. Йомактар. Өфө: Китап, 2007. 416 б.
19. Ғизәтүллина Р.Х. Йәншишмә кайзан башлана. Өфө: Китап, 2013. 187 б.
20. Taylor A. English Riddles from Oral Tradition. – Cambridge: Cambridge University Press, England, 1951.
21. Olaosun I. E., Faleye J. O. A Cognitive Semantic Study of Some English Riddles and Their Answers: Amidst a Tangled Web. Asian Journal of Social Sciences and Humanities. Vol.4(2). May 2015.

REFERENCES

1. Semenenko N.N. A cognitive and pragmatical paradigm of paremicheskyy semantics (on Russian material): Abstract. Diss. Dr. Philol. Sciences. Belgorod, 2012. 417 p. URL: <http://www.dissercat.com/content/kognitivno-pragmaticheskaya-paradigma-paremicheskoi-semantiki-na-materiale-russkogo-yazyka#ixzz51LpKseMs> (accessed 15.12.2017)
2. Alefirenko A.F., Semenenko N.N. Znachenie i a sense of the Russian paremias in the light of cognitive pragmatics. *News of the Ural State University: Philology*. No. 6 (85). P.2. 2010. pp. 169-180.
3. Ponomareva O.B. Cognitive and pragmatistichesky aspects of a semantic derivation (on English material in comparison to the Russian and German languages): Monograph. Tyumen: Tyum publishing house. state. un., 2005. 164 p.
4. Chudinov A. The item Russia in a metaphorical mirror: cognitive research of a political metaphor (1991-2000): Monograph. Yekaterinburg, 2001. 233 p.
5. Mishlanova S.L. A metaphor in a medical discourse. Perm, 2002. P. 5.
6. Fursova I. N. Zoomorfnyaya's furowl a metaphor in J. Galsworthy's prose. *A word, an expression, the text in cognitive, pragmatical and culturological aspects: Materials Inter. scientific. conf.* Chelyabinsk, 2003. pp. 433-435.
7. Mukhtarullina A.R. The cognitive and comparative description of category of a modality in the English and Bashkir texts: Monograph. Ufa: RITs BGU, 2004. 304 p.
8. Mukhtarullina A.R. Terms metaphors in a computer discourse. *Bulletin of Bashkir State University*. Ufa: RITS BASHGU, 2012. No. 3 (I), T.17. Page 1628 - 1631.
9. Ojegov S.I. Explanatory dictionary of Russian / S.I. Ojegov, N.Yu. Shvedova. Moscow, Russian Language. 1986. 797 p.
10. Oxford Learner's Dictionary. Oxford: Clarendon Press, 2005. 115 p.
11. Agishev I.M. Bashkort to the telena Һ һүз to a lega. М.: Russian. ИТ. 1993. P. 423.
12. Afanasyev A.N. Poetic views of Slavs on the nature. М.: The modern writer, 1995. 820 p.
13. Toporov V.N. From observations over a riddle. Researches in the field of balto-Slavic spiritual culture: Riddle as text. М.: Indrik. Page 10-117.
14. Lukin V. A. Artistic text: Bases of the linguistic theory. Analytical minimum. Moscow, Os-89 publishing house, 2011. 560 p.
15. Arutyunova N. D Theory of a metaphor. Moscow, Progress, 1990. Page 352.

16. Ufimtseva A.A. Linguistic entity and aspects of the nomination: Language nomination (General questions). Moscow, Science, 1977. P. 50.
17. Mukhtarullina A.R. Cognitive nature of a metaphor riddle. *Sb. nauch.tr. The XVI All-Russian scientific conference (with the international involvement) "Current problems of dialectology of languages of the people of Russia"* (on June 1-4, 2016). pp. 183-185.
18. Bashkort of challah ҡ izhada. 9-sa volume. Yomartar. Өф ө: Kitap, 2007. 416 б.
19. Gizetullina R.H. Yenshishm ә кайзан bashlana. Өф ө: Kitap, 2013. 187 б.
20. Taylor A. English Riddles from Oral Tradition. Cambridge: Cambridge University Press, England, 1951.
21. Olaosun I. E., Faleye J. O. A Cognitive Semantic Study of Some English Riddles and Their Answers: Amidst a Tangled Web. *Asian Journal of Social Sciences and Humanities*. Vol.4(2). May 2015.

Информация об авторах

Мухтаруллина Айгуль Раисовна

(Россия, Уфа)

Доктор филологических наук, профессор, зав.
кафедрой иностранных языков гуманитарных
факультетов

Башкирский государственный университет

E-mail: mukhomor_ltd@mail.ru

Туктарова Гузель Рустямовна

(Россия, Уфа)

Аспирант Башкирского государственного
университета

E-mail: tuktarova-guzel@rambler.ru

Information about the authors

Moukhtarullina Aigul Raisovna

(Russia, Ufa)

Doctor of Philological Sciences
Professor, Head of the Chair of Foreign Languages
(Humanitarian Faculties)

Bashkir State University

E-mail: mukhomor_ltd@mail.ru

Toukhtarova Guzel Rustyamovna

(Russia, Ufa)

Postgraduate student
Bashkir State University
E-mail: tuktarova-guzel@rambler.ru



Семантический анализ внутренней формы фразеологических единиц со значением «устная речь» (на материале английского языка)

В данной статье проводится семантический анализ внутренней формы фразеологических единиц (ФЕ) с основным компонентом значения «устная речь» в английском языке. Анализ семантической структуры ФЕ выявляет закономерные связи между общим значением и значением их отдельных компонентов. Все фразеологические единицы характеризуются той или иной степенью смысловой мотивированности и связности лексических составляющих. Классификация академика В.В. Виноградова по степени семантической слитности положена в основу данного исследования конститuentов фразеосемантического поля со значением «устная речь». В статье также определены основополагающие принципы отнесения тех или иных ФЕ к обозначенному фразеосемантическому полю. В рамках статьи анализируются 117 наиболее ярких конститuentов поля и выявляется степень так называемой фразеологической абстракции. Она представляет собой взаимосвязь между целостным фразеологическим значением и значением словосочетания, соответствующего по своему лексико-грамматическому составу фразеологизму. Наиболее частотную группу в анализируемом фразеосемантическом поле устной речи представляют фразеологические единства как единицы со средней степенью фразеологической абстракции (56%).

Ключевые слова: фразеология, фразеологические единицы, фразеосемантическое поле, внутренняя форма, фразеологическая абстракция, фразеологические сращения, фразеологические единства, фразеологические сочетания



Semantic analysis of the inner form of phraseological units with the meaning of oral speech (based on the English language)

The article deals with semantic analysis of the inner form of phraseological units in the English language, containing «oral speech» as a main component of meaning. Analysis of the semantic structure of phraseological units reveals regular links between the whole meaning and separate meanings of the constituents. All the phraseological units are characterized with a certain degree of meaning motivation and coherence of lexical components. V.V. Vinogradov's classification on the degree of semantic cohesion served as a basis of the research of the phraseosemantic field denoting oral speech. The underlying principles of attributing phraseological units to the phraseosemantic field in question have been pointed out as well. 117 most representative field constituents have undergone semantic analysis and moreover, degree of semantic abstraction has been defined. The most frequent units appeared to be phraseological unities, presenting medium degree of phraseological abstraction (56%).

Keywords: phraseology, phraseological units, phraseosemantic field, inner form, phraseological abstraction, phraseological fusions, phraseological unities, phraseological combinations

Фразаеологическая семантика является одной из основополагающих проблем фразеологии и языковой семантики. Семантическая структура фразеологических единиц (ФЕ) как единства фразеологического значения и формы его выражения является объектом ряда глубоких и разносторонних исследований ([1], [5] и др.). При ее интерпретации раскрываются закономерные связи между целостным значением ФЕ и значениями их лексических компонентов. Исследование семантической структуры ФЕ является неотъемлемой частью подробного описания фразеосемантических полей [4, с. 6].

ФЕ, содержащие компонент устной речи в своём значении широко представлены во всех языках мира. Языковой материал данного исследования составляет около 117 наиболее ярких фразеологических единиц английского языка, в которых присутствует данный компонент значения. Отбор осуществлялся преимущественно из следующих словарей: Cambridge International Dictionary of Idioms [14], Oxford Dictionary of English Idioms [16], Большой англо-русский фразеологический словарь [7].

Все фразеологические единицы с наличием в значении общего семантического признака, или компонента, характеризующего процесс устной речи, являются конститuentами соответствующего фразеосемантического поля. Следующие критерии стали определяющими при включении ФЕ в вышеобозначенное поле:

1. присутствие в определениях фразеологизмов одного из глаголов, обозначающих процесс устной речи: *say, speak, talk, tell* и т.п. Например, *sweet-talk* – «льстить, подлизываться»; *speak with forked tongue* – «говорить одно, делать другое»; *speak your mind* – «говорить прямо, откровенно»;
2. наличие в дефинициях свободных словосочетаний, обозначающих процесс речи: *have word* – «переговорить с кем-либо» и т.п.;
3. наличия в дефинициях словосочетания, обладающего широким значением говорения: *get your tongue around something* – «произносить, артикулировать что-либо»;
4. наличие у ФЕ косвенного значения, отражающего устную речь: *let fly* – «1) бросить, швырнуть что-л.; 2) напасть, наброситься; 3) изрыгать (проклятья, ругательства и т.п.)».

Под внутренней формой ФЕ мы понимаем мотивационную связь между компонентами фразеологизма и его целостным значением. Мы рассмотрели и проанализировали ФЕ с компонентом значения «устная речь» в английском языке с точки зрения семантической слитности компонентов.

Внутренняя форма ФЕ с компонентом устной речи воспринимается через образ речи, лежащий в основе номинации фразеологизмом предмета ситуации объективной действительности. В большинстве фразеологизмов признаки, являющиеся основой внутренней формы, очевидны: *have one's say* – «высказать мнение», *talk in riddles* – «говорить загадками»; однако намного больше ФЕ, чей смысл не складывается из прямых значений входящих в них слов: *have sb. on a line* – «подшучивать над кем-либо», *spin a yarn* – «рассказывать, сочинять длинную историю, рассказывать небылицы».

Согласно классификации выдающегося лингвиста, академика В.В. Виноградова, в зависимости от степени связности компонентов все фразеологизмы можно условно разделить на следующие группы: фразеологические сращения, единства и сочетания. Данная классификация получила продолжение благодаря академику Н. М. Шанскому, который выделил четвертый тип – фразеологические выражения. К ним относятся пословицы и поговорки (паремии) [8, 157]. Некоторые лингвисты (в том числе и академик В.В. Виноградов) исключают из разряда фразеологизмов пословицы и поговорки, считая, что они по своим семантическим и синтаксическим характеристикам отличаются от фразеологических единиц и относятся скорее к законченным предложениям. В.В. Виноградов не считал пословицы и поговорки семантическими эквивалентами слов, т.к. их структура эквивалентна структуре предложений [3, с. 243]. Вслед за В.В. Виноградовым среди многообразия ФЕ со значением «устная речь» мы выделяем фразеологические сращения, единства и сочетания.

Фразеологические сращения характеризуются семантически неделимой целостной структурой. Их значения не соответствуют отдельным значениям составляющих слов. Например, фразеологический оборот *give cheek* – «грубить, говорить дерзости» является немотивированным и условным обозначением объективной действительности, также как словосочетание *raise Cain* – «поднять шум, крик; буяннить, скандалить». Сращения обладают наибольшей степенью фразеологической абстракции, т.е. взаимосвязь между целостным фразеологическим значением и значением словосочетания, по лексико-грамматическому составу совпадающего с фразеологизмом, практически неуловима. Во фразеологических сращениях мотивация создания фразеологизма не осознаётся носителями языка. Образность фразеологических сращений раскрывается только исторически [9, с. 35]. Во фразеологических сращениях переносное значение стало главным, связь между прямым и переносным значениями утрачена. Именно этот факт затрудняет перевод фразеологических сращений на другие языки. Часто в их состав входят так называемые некро-

тизмы, т.е. слова, не употребляющиеся вне данной фразеологической единицы. В синтаксически неразложимых фразеологических сращениях перестановка составляющих компонентов в большинстве случаев невозможна, также как и добавление иных слов.

Фразеологические сращения могут заменяться синонимичными словами, поскольку «... слова, входящие в структуру фразеологического сращения, превращаются в компоненты сложной лексической единицы, которая приближается по значению к отдельному слову» [10, с. 73].

Среди ФЕ с компонентом «устная речь» мы выделили следующие фразеологические сращения: *bat the breeze* – ‘сплетничать, перемывать косточки’; *beat around/about the bush* – ‘ходить вокруг да около; говорить уклончиво и не по существу’; *blow the gaff* – ‘проболтаться’; *blow the whistle on somebody* – ‘донести властям (на кого-либо или что-либо), выдать’; *come it strong* – ‘сильно преувеличивать, говорить неправдоподобные вещи’; *cut up (old) touches* – ‘сплетничать, чесать языки’; *cut the cackle and come to horses* – ‘перестать болтать и перейти к делу’; *dish the dirt* – ‘сплетничать; копаться в чужом грязном белье’; *fetch a compass* – ‘ходить вокруг да около; отклоняться (от темы и т.п.)’; *give cheek* – ‘грубить, говорить дерзости’; *haul someone over the coals* – ‘сделать выговор, дать нагоняй’; *have sb. on a line* – ‘подшучивать над кем-либо’; *let fly* – ‘бросать, швырять (обвинения), изрыгать (проклятья, ругательства и т. п.)’; *lower the boom* – ‘сурово обращаться; резко критиковать; наказывать’; *raise Cain* – ‘поднять шум, крик; буянить, скандалить’; *read someone the Riot act* – ‘сделать выговор, нагоняй (кому-л.)’; отчитать (кого-л.); устроить разнос (кому-л.)’; *shout the odds* – ‘хвастаться, хвастать’; *shoot the breeze* – ‘точить лясы; чесать языки; болтать’; *shoot the bull* – ‘болтать, трепать языком’; *speak in tongues* – ‘говорить на неведомом языке в состоянии религиозного экстаза’; *spin a yarn* – ‘рассказывать, сочинять длинную историю, рассказывать небылицы’; *take to task* – ‘призывать к ответу; отчитывать; отчитать’; *talk a blue streak* – ‘говорить как заведенный; трещать как пулемет’; *talk shop* – ‘говорить на профессиональные темы, говорить о служебных делах’; *talk the hind legs off a donkey* – ‘заговорить до смерти; уморить разговором’; *talk turkey* – ‘1) вести деловую беседу; 2) говорить прямо, без обиняков’; *tip one's mitt* – ‘проболтаться’; *turn the air blue* – ‘ругаться, сквернословить’; (28 ФЕ).

Фразеологические единства, также как и фразеологические сращения, являются семантически неделимым целым, но их целостные значения восходят к семантике составляющих их лексических единиц. За общим переносным значением тем не менее очевидны признаки семантической раздельности компонентов: *to spill the beans* – ‘выдать

секрет’. «Фразеологические единства несколько сближаются с фразеологическими сращениями своей образностью, метафоричностью» [11, с. 50]. Образность фразеологических единств интерпретируется средствами современного языка, в то время как во фразеологических сращениях образное содержание прослеживается преимущественно в диахроническом аспекте. Академик В.В. Виноградов справедливо относит образность к характерным признакам только фразеологических единств. Метафоризация значения ярко прослеживается, связь между компонентами фразеологического единства мотивирована. Фразеологические единства допускают вставки других слов, что отличает их от сочетаний, выражений и сращений. Фразеологическим единствам присуща яркая образность и логическая возможность параллелизма с существующими словосочетаниями. Отдельные компоненты единств сохраняют свою семантику, и замена одних компонентов другими невозможна. Фразеологические единства могут вступать в синонимические отношения с отдельными словами или другими фразеологическими единицами (*blow the lid off=spill the beans*).

Фразеологические единства, выделенные нами в составе фразеосемантического поля «устная речь»: *beat about the bush* – ‘болтать не по существу’; *beat one's gums about sth.* – ‘без конца говорить, трепаться о чем-либо’; *bend someone's ear* – ‘надоедливо говорить’; *bite someone's head off* – ‘разговаривать, общаться с кем-либо грубо, со злостью’; *blow one's own trumpet/horn* – ‘хвалиться, хвастать, похвастаться’; *blow the lid off* – ‘разоблачить, раскрыть секрет’; *break the ice* – ‘нарушить молчание, начать общение’; *chew the cud* – ‘нудно повторять одно и то же’; *chew the fat* – ‘1) ворчать, брюзжать, говорить об одном и том же, 2) болтать, трепаться, сплетничать’; *come clean* – ‘признаться, высказаться начистоту’; *come out flat-footed* – ‘высказать правду прямо в глаза’; *come the acid* – ‘держаться вызывающе, язвить, отпускать колкости’; *cut to pieces* – ‘злословить, судачить о ком-либо’; *din into ears* – ‘прожужжать уши кому-л.’; *drag someone's name through the mud* – ‘втоптать в грязь, смешать с грязью’; *drop a clanger/brick* – ‘допустить бестактность, промах, ляпсус’; *dust the coat* – ‘уст. раскритиковать кого-л.; разнести в пух и прах’; *eat smb's toads* – ‘быть подхалимом, подхалимничать’; *fling dirt about* – ‘распространять сплетни, злословить’; *fling mud at sb.* – ‘забросать грязью, опорочить кого-либо’; *get a word in edgeways* – ‘вставить, ввернуть слово, словечко’; *get something off one's chest* – ‘чистосердечно сознаться, признаться в чём-л., облегчить душу’; *get your tongue around something* – ‘произносить, артикулировать что-либо’; *gibber like an ape* – ‘говорить быстро, невнятно’; *give somebody the rough edge of one's tongue* – ‘ругать, поносить, честить’; *hand sb.*

a bouquet – ‘восхвалять кого-либо, расточать похвалы’; *harp on one string* – ‘твердить одно и то же’; *have a foot on a loud pedal* – ‘раскричаться, поднять шум’; *have a word* – ‘переговорить с кем-либо’; *jump down somebody’s throat* – ‘грубо возражать, перебивать’; *keep the ball rolling* – ‘поддерживать разговор, беседу’; *lay the blast* – ‘резко критиковать кого-л. или что-л., обрушиться на кого-л. или на что-л.’; *lay it on the line* – ‘откровенно рассказывать; рассказать всё’; *let slip* – ‘обронить (сказать что-либо невзначай)’; *let the cat out of the bag* – ‘проболтаться, выдать секрет’; *lie in one’s teeth* – ‘нагло, бесстыдно лгать, лгать прямо в глаза’; *make a clean breast of sth.* – ‘ничего не скрывать, всё выложить начистоту, откровенно всё рассказать’; *make a mountain out of a molehill* – ‘придавать чему-либо незначительному, маловажному большое значение; делать из мухи слона’; *speak in one’s beard* – ‘бормотать себе под нос, невнятно’; *turn geese into swans* – ‘приукрашивать, преувеличивать’; *noise abroad* – ‘распространять слухи’; *paint sb. black* – ‘чернить кого-либо, изображать кого-либо в черных красках’; *cast a stone at sb.* – ‘бросать камень в кого-либо, порочить, обвинять, осуждать, хулить кого-либо’; *pick to pieces* – ‘раздраконить; разнести в пух и прах (критиковать)’; *preach to the choir/to the converted* – ‘убеждать тех, кто уже согласен’; *rap on/over the knuckles* – ‘сделать выговор, дать нагоняй кому-л., отругать кого-л.; намылить голову кому-л.’; *run off at the mouth* – ‘трепать языком; заниматься пустой болтовней’; *send someone off with a flea in someone’s ear* – ‘дать резкий отпор, сделать (кому-л.) резкое замечание’; *speak daggers* – ‘поражать словами, острыми как кинжал; говорить зло, со злобой’; *speak with a forked tongue* – ‘лгать’; *speak with one’s tongue in one’s cheek* – ‘говорить неискренно, иронически, насмешливо, издевательски»; *spill the beans* – ‘разболтать секрет’; *talk big* – ‘хвастать, бахвалиться, важничать’; *talk Billingsgate* – ‘ругаться как уличная торговка’; *talk somebody to death (talk sb.’s head off, talk sb.’s ear off, talk the bark off a tree)* – ‘заговорить кого-л. до смерти’; *talk to somebody like a Dutch uncle* – ‘учить кого-л. уму-разуму; увещевать, отчитывать кого-л.’; *talk through one’s hat* – ‘говорить, рассуждать о том, чего не знаешь; нести чушь’; *talk through the back of one’s neck* – ‘пороть чушь, нести вздор’; *tell tales out of school* – ‘разглашать чужие тайны’; *thrash over old straw* – ‘вести пустые, бесполезные разговоры’; *throw dust in somebody’s eyes* – ‘сбивать кого-л. с толку; втирать очки, заговаривать зубы кому-л.’; *travel out of the record* – ‘говорить не по теме, не по существу’; *wag one’s tongue* – ‘говорить зря; сплетничать’; *waste one’s breath* – ‘сотрясать воздух; говорить впустую, на ветер’; (65).

В состав **фразеологических сочетаний** входят слова как со свободным, так и с фразеологически связанным значением. Се-

мантическая разложимость является характерной чертой фразеологических сочетаний, в отличие от фразеологических сращений и фразеологических единств, обладающих неразложимым значением [12, с. 75]. Слова со фразеологически связанными значениями могут заменяться синонимами (*sing praises* – *speak praises*, *bare one’s soul* – *open one’s soul*). Еще одним отличительным признаком сочетаний является их двучленная структура. В структуру сочетаний могут включаться определения (*come any acid* – отпускать какие-либо колкости).

Фразеологические сочетания, входящие в состав фразеосемантического поля со значением «устная речь»: *bare one’s soul* – ‘раскрыть душу кому-либо’; *disburden one’s mind* – ‘отвести душу, высказаться’; *have a gift of the gab* – ‘иметь дар красноречия’; *have a loose tongue* – ‘болтать лишнее’; *hold sb. up to ridicule* – ‘делать кого-либо посмешищем, высмеивать кого-либо’; *open one’s mouth* – ‘сказать что-либо’; *open one’s heart/mind* – ‘открыть своё сердце, раскрыть душу; поделиться мыслями, чувствами’; *preach the gospel* – ‘благовествовать, проповедовать Евангелие’; *put a word in* – ‘вмешаться, вставить слово’; *raise one’s voice* – ‘прикрикнуть, повысить голос’; *say a mouthful* – ‘сказать что-л. сногшибательное, выдать’; *say one’s piece* – ‘высказаться, высказать своё мнение, свои взгляды, высказать всё’; *shout from the rooftops* – ‘кричать на всех углах’; *sing smb’s praises* – ‘рассыпаться в похвалах, осыпать похвалами кого-л.’; *speak in superlatives* – ‘говорить, сильно преувеличивая’; *swallow one’s words* – ‘глотать слова, говорить невнятно’; *swap lies* – ‘болтать, сплетничать’; *swear blind* – ‘давать голову на отсечение; клясться всем святым’; *talk in riddles* – ‘говорить загадками’; *tell tales* – ‘сплетничать о ком-либо; доносить, ябедничать’; *talk trash* – ‘нести чушь, говорить вздор’; *talk in circles* – ‘рассуждать нелогично, запутаться в рассуждениях, прийти к тому, с чего начали’; *take sb. into one’s confidence* – ‘поведать кому-либо свои тайны, довериться кому-либо’; *wax lyrical* – ‘говорить восторженно, петь дифирамбы’; *call a spade a spade* – ‘называть вещи своими именами’; *extol sb. to the skies* – ‘расхваливать, превозносить кого-либо до небес’; *not to put too fine a point on it* – ‘говорить прямо, без обиняков’; *tell it like it is* – ‘говорить правду, как есть’; *paint the devil blacker than he is* – ‘сгущать краски, изображать кого-либо хуже, чем он есть на самом деле’; *pass the time of day* – ‘поболтать, скоротать время с кем-л.’; *prove that black is white* – ‘выдавать черное за белое, говорить заведомую ложь’; *rant and rave* – ‘брызгать слюной; рвать и метать (возмущаться, протестовать)’; *say the truth* – ‘выложить всю правду’; *speak like a book* – ‘1) говорить учёным, книжным языком, выражаться высокопарно; 2) говорить правильно, гладко; говорить как по писаному’; (24).

В таблице 1 представлены результаты анализа степени семантической слитности компонентов ФЕ со значением «устная речь».

Таблица 1

Группы ФЕ	Фразеологические сращения	Фразеологические единства	Фразеологические сочетания
Кол-во единиц	24%	56%	21%

Согласно результатам нашего семантического анализа, наиболее частотную группу в анализируемом фразеосемантическом поле устной речи представляют фразеологические единицы со средней степенью фразеологической абстракции (65 единиц, т.е. 56%). Количество фразеоло-

гических сращений и сочетаний отличается незначительно (28 ФЕ и 24 ФЕ соответственно, или 24% и 21%).

Таким образом, в большинстве случаев, значение фразеологизма мотивировано и объясняется значением входящих в его состав компонентов. Гораздо меньше выражений, чье значение логически не обосновано, т.е. с точки зрения современного языка не очевидна причина их возникновения.

Фразеологизмы с компонентом значения «устная речь» являются важным компонентом любого языка, в том числе английского. Фразеологизмы придают речи особую экспрессию и колорит, представляя собой неотъемлемую составляющую языковой культуры носителей этого языка [6, 464].

ЛИТЕРАТУРА

1. Арнольд И.В. Стилистика современного английского языка. Л.: Просвещение, 1973. 303 с.
2. Брускина Т.Л., Шитова Л.Ф., Англо-русский словарь идиом и фразовых глаголов Антология, СПб, 2005. 256 с.
3. Виноградов В.В. Об основных типах фразеологических единиц в русском языке // Виноградов В.В. Лексикология и лексикография: Избр. Тр. М.: Наука, 1986. 255 с.
4. Дубова М.Е. Структурно-семантический анализ фразеосемантического поля «речевая деятельность» в русском языке (в сопоставлении с английским): дис. ... канд. фил. наук. Кострома, 2001. 167 с.
5. Зимин В.И., Никитин А.В. Многозначность слов и фразеологизмов // Вопросы семантики фразеологических единиц (на материале русского языка): Тезисы докладов и сообщений. Новгород, 1971. Ч. I. С. 128–139.
6. Камаева Р.Б. Структурно-семантические особенности фразеологических единиц // Вестник Башкирского Университета. 2011. Том 16, №2. С. 464-468.
7. Кунин, А.В. Большой англо-русский фразеологический словарь Издательство: М.: Русский язык – Медиа, 2005. 1210 с.
8. Меликян, В. Ю. Синтаксическая фразеология русского языка: учеб. пособие / В. Ю. Меликян. М. : ФЛИНТА, 2013. 351 с.
9. Прокольева С.М. Механизмы создания фразеологической образности. – М.,1996. 132 с.
10. Смирницкий А.И. Лексикология английского языка. М.: Изд-во МГУ, 1996. 260 с.
11. Телия В.Н. Метафора как модель смысла произведения и ее экспрессивно-оценочная функция // Метафора в языке и тексте. М.: Наука, 1988, 286 с.
12. Шанский Н.М. Фразеология современного русского языка : учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности "Русский язык и литература". Москва: Высшая школа, 1985. 160 с.

REFERENCES

1. Arnold I.V. *Stilistika sovremennogo angliyskogo yazyka* [Stylistics of the modern English language]. Leningrad, Prosvescheniye, 1973. 303 p.
2. Bruskinina T.L., Shitova L.F. *Anglo-russkiy slovar' idiom i frazovykh glagolov* [English-Russian dictionary of phrasal verbs and idioms]. Antologiya, Saint Petersburg, 2005. 256 p.
3. Vinogradov V.V. About main types of phraseological units in the Russian language. *Lekcikologiya i lekcikografiya. Selected works*. Moscow, Nauka, 1986. 255 p.
4. Dubova M.V. *Strukturno-semanticheskiy analiz frazeosemanticheskogo polya «rechevaya deyatel'nost'» v russkom (v sopostavlenii s angliyskim)*. Dis. cand. fil. nauk [Structural and semantic analysis of phraseosemantic field of speaking activity in Russian (compared to English)]. Cand. phil. sci. dis.]. Kostroma, 2001. 167 p.
5. Zimin V.I., Nikitin A.B. *Mnogoznachnost' slov i frazeologizmov* [Polysemy of words and phraseological units]. *Voprosy semantiki frazeologicheskikh yedinit (na materiale russkogo yazyka)*. – Issues of semantics of phraseological units (on the material of the Russian language). Abstracts of reports. Novgorod, 1971. Part I, pp. 128--139. (in Russian).
6. R. Kamaeva. Structural and semantic features of phraseological units [Strukturno-semanticheskiye osobennosti frazeologicheskikh yedinit]. *Vestnik Bashkirskogo Universiteta – Bulletin of the Bashkir University*. 2011. Vol 16, №2, pp. 464-468. (in Russian).
7. Kunin, A.V. *Bol'shoy anglo-russkiy frazeologicheskii slovar'* [Large English-Russian phrase book]. Moscow, Russkiy yazyk – Media. 2005, 1210 p.
8. Melikyan V. YU. *Sintaksicheskaya frazeologiya russkogo yazyka: ucheb. posobiye* [Syntactic phraseology of the Russian language: textbook]. Moscow: FLINTA, 2013. 351 p.
9. Prokol'yeva S.M. *Mekhanizmy sozdaniya frazeologicheskoy obraznosti* [Mechanisms for the creation of phraseological figurativeness]. Moscow.,1996. 132 p.
10. Smirnitckiy A.I. *Leksikologiya angliyskogo yazyka* [Lexicology of the English language]. Moscow, MSU, 1996. 260 p.
11. Teliya V.N. *Metafora kak model' smysla proizvedeniya i yeye ekspressivno-otsenochnaya funktsiya Metafora v yazyke i tekste* [Metaphor as a model of the product's meaning and its expressive-valued function. Metaphor in language and text]. Moscow, Nauka, 1988, 286 p.
12. Shanskiy N.M. *Frazeologiya sovremennogo russkogo yazyka: uchebnoye posobiye dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy, obuchayuschikhsya po spetsial'nosti russkiy yazyk i literatura* [Phraseology of the modern Russian language: a textbook for students of higher educational institutions, training in the specialty "Russian language and literature"]. Moscow, Vysshaya shkola, 1985. 160 p.

13. Cambridge Advanced Learner's Dictionary. Cambridge, Cambridge University Press, 2003. 1550 p.
14. Cambridge International Dictionary of Idioms. Cambridge, Cambridge University Press, 1999. 588 p.
15. Oxford English Dictionary [Digital resource]. Available at: www.oed.com (accessed 10 December 2017).
16. Oxford dictionary of English idioms. Edited by John Ayto. Oxford, Oxford University Press, Third Edition, 2010. 416 p.

Информация об авторах

Мингазетдинова Римма Флюровна

(Россия, Республика Башкортостан, г.Уфа)
Старший преподаватель
Башкирский государственный университет
E-mail: rflyurovna@mail.ru

Мухтаруллина Айгуль Раисовна

(Россия, Республика Башкортостан, г.Уфа)
д.ф.н., профессор
Башкирский государственный университет
E-mail: mukhomor_ltd@mail.ru

Information about the authors

Mingazetdinova Rimma Flyurovna

(Russia, Bashkortostan Republic, Ufa city)
Senior lecturer
Bashkir State University
E-mail: rflyurovna@mail.ru

Mukhtarullina Aygul Raisovna

(Russia, Bashkortostan Republic)
Doctor of philological sciences, professor
Bashkir State University
E-mail: mukhomor_ltd@mail.ru



Изучение геофизических явлений на основе отрывков из произведений художественной литературы

В статье анализируется опыт изучения геофизических явлений с помощью фрагментов литературных произведений на уроках географии и физики. Литературное сопровождение освоения новых терминов развивает ассоциативное мышление у учащихся и упрощает их запоминание, обогащает речь учащихся за счет использования различных стилей общения. Прочтение некоторых характеристик природных явлений заставляет большинство детей задуматься над своей речью. Они начинают осознавать, что одно и то же природное явление можно описать по-разному, используя научный язык или литературный. В статье определяется роль межпредметных связей в процессе обучения на уроках по различным дисциплинам в средней общеобразовательной школе и значение интеграции предметов в формировании всесторонне развитой личности. Такая форма освоения учебного материала позволяет учащимся контролировать содержание и языковое звучание своих рассуждений, а также в результате этого процесса у учащихся могут актуализироваться творческие способности. Интегрирование сегодня – это требование времени. Оно важно для тех, кто занимается формированием всесторонне развитой личности и разрабатывает вопросы базового образования разных дисциплин.

Ключевые слова: естественно-научное образование, геофизические явления, художественная литература, межпредметные связи, качество усвоения, интеграция предметов, творческая деятельность



Studying geophysical phenomena through works of literary fiction

The article deals with the experience of teaching geophysical phenomena through fiction abstracts at geography and physics school lessons. Literary accompaniment of learning new terms facilitates associative thinking, memorizing the new terms, enriches pupil's speech due to various styles of communication. Reading some natural phenomena characteristics bring most schoolchildren to think over their speech. They come to realize that the same natural phenomenon can be described differently, through literary or scientific language. The article demonstrates interdisciplinary connection in the course of teaching various subjects at secondary school. It is proved that integration of subjects plays very significant role in creating a well-balanced personality. Such way of learning enables schoolchildren to control the content and language implementation of their reflections. Moreover, it can bring about creative abilities as well. Integration process today is a timely demand. It is of paramount importance for those, who are aimed at building up versatile personality and working out basic issues of teaching multiple disciplines.

Keywords: science education, geophysical phenomena, literary fiction, interdisciplinary connections, quality of knowledge mastering, integration of subjects, creative activity

Деятельность учителя сегодня характеризуется постоянным совершенствованием профессионального мастерства, повышением методического уровня преподавания. Повышение уровня достигается путем рационального изложения программного материала, творческим использованием разнообразных средств и методов обучения, повышением интереса, активности и самостоятельности учащихся при обучении. Обучающийся в будущем должен стать высококвалифицированным специалистом, всесторонне развитым человеком, с широким кругозором, способным оперативно решать как сугубо профессиональные, так и творческие задачи [1]. Совершенствование средств и методов преподавания школьных предметов должно ориентироваться в первую очередь на развитие познавательной активности и творческого мышления учащихся, во вторую очередь, на выработку умения применять знания на практике. Важную роль в повышении практической и науч-

но-теоретической подготовки учащихся сегодня играют межпредметные связи.

К сожалению, в школьной практике не всегда решается основная задача использования межпредметных связей: повышение качества знаний и умений. Межпредметные связи обычно используют для совершенствования процесса обучения, в целях экономии сил и времени учащихся, для более эффективного усвоения ими знаний. Развитие учащихся происходит путем более глубокого осмысливания объективно существующих закономерных связей в природных явлениях [7, с. 71]. То есть, образование, основанное на интеграции различных предметов, формирует не отвлеченные знания, а целостные, мировоззренческие, оно учит видеть все явления жизни и их глубинные взаимосвязи.

Далее в таблице 1 рассмотрим как можно изучить природные геофизические процессы и явления на уроках физики и географии.

Таблица 1

Содержание физических знаний по темам, рассматриваемым в географии

Кл.	Темы	Характеристика понятия
7	Ветры	Горизонтальное движение воздуха, вызываемое неравномерным распределением атмосферного давления на земной поверхности. Воздушные массы перемещаются из области высокого давления в область низкого давления. Силу ветра выражают по 12-бальной шкале Бофорта. Более точные определения силы ветра производятся при помощи анемометра. С высотой скорость ветра возрастает. Данное явление объясняется законом Паскаля, который заключается в том, что давление, производимое на жидкость или газ, передается в любую точку без изменений во всех направлениях в разных точках, поэтому закон справедлив и для жидкости в поле силы тяжести.
8	Туман	Сгущение водяных паров в воздухе в виде мельчайших капелек. Образуется при охлаждении влажного воздуха до точки росы при отсутствии сильного ветра. Средняя величина капелек тумана равна 0,02 мм. Поднявшийся туман является облаком. Для образования тумана необходимо наличие в воздухе пыли, дыма, или электрически заряженных частиц – ионов. Исчезновение тумана объясняется испарением мельчайших капелек воды, то есть переходом их в газообразное состояние. Конденсация – это процесс перехода из газообразного состояния в жидкое. Молекулы, которые покинули жидкость в ходе испарения, постоянно двигаясь, находятся в воздухе. Некоторые из них могут попадать назад в жидкость.
9	Северное (полярное) сияние	Свечение верхних разреженных слоев атмосферы на высотах 90 – 1000 км, преимущественно в высоких широтах обоих полушарий. Природное явление, которое вызвано взаимодействием солнечных частиц с верхними слоями атмосферы. При движении заряженной частицы в веществе происходит её рассеяние в электростатических полях атомных ядер и электронов. В результате возникает тормозное излучение пропорциональное квадрату ускорения а частицы: $E = 2e2a2/3c2$, E – энергия, излучаемая зарядом e , c – скорость света.
10	Приливы и отливы	Периодические поднятия и опускания воды в океанах, вызываемые притяжением Луны и Солнца. Закон всемирного тяготения обычно звучит так: два тела притягиваются друг к другу с силой, прямо пропорциональной произведению масс этих тел и обратно пропорциональной квадрату расстояния между ними.

10	Молния (гром)	Молния – это электрический искровой разряд, проявляющийся обычно яркой вспышкой света и сопровождающим её громом. Во время падения дождевых капель они делятся на более мелкие части, приобретаемая при этом положительный разряд, а воздух –отрицательный. В результате дальнейшего падения капель между верхними и нижними слоями тучи создается разность потенциалов, достигающая в конце таких размеров, что происходит электрический разряд, часто сопровождающийся громом.
11	Радуга	Оптическое явление в атмосфере в виде разноцветной дуги на небесном своде. Наблюдается, когда лучи Солнца освещают завесу дождя, расположенную в стороне, противоположной Солнцу. Объясняется радуга преломлением, отражением и дифракцией света в водяных каплях. Радуга есть не что иное, как непрерывный спектр солнечного света, образованный разложением света в каплях дождя.
	Землетрясение	Колебания земной коры, происходящие в сейсмических областях. Географическое распределение землетрясений связано с горообразовательными тектоническими процессами. Главным образом разломами и сбросами. Распространение упругих волн. Закон Гука – утверждение, согласно которому деформация, возникающая в упругом теле (пружине, стержне, консоли, балке и т.п.), пропорциональна приложенной к этому телу силе. Открыт в 1660 году английским учёным Робертом Гуком.

Изучение явлений, описанных в таблице 1 возможно не только на уроках физики или географии, но и на уроках литературы. Организация такого рода освоения географических терминов позволит сблизиться как самим учащимся между собой, так и учителю с учащимися. В результате этого процесса у учащихся могут актуализироваться творческие способности. Современный личностно-ориентированный подход к обучению заставляет учителя не только требовать от школьников усвоения определенной суммы знаний, но и умения их применять в творческой ситуации [10].

В ходе формирования понятий, представленных в таблице 1, можно использовать следующие примеры-отрывки из произведений художественной литературы:

1. *Ветры*. О ветрах писали многие писатели и поэты, например, у А.С. Пушкина в повести «Метель» находим про ветры следующее: «...Через полчаса Маша должна была навсегда оставить родительский дом, свою комнату, тихую девическую жизнь... На дворе была метель; ветер выл, ставни тряслись и стучали; всё казалось угрозой и печальным предзнаменованием...» [9, с. 79].

2. *Туман*. Г. Колесников в одноименном явлению произведении «Туман» писал следующее: «...На стыке тепла и холода гремят поздние осенние грозы. А когда остаются еще жаркие дни и наступают уже студёные ночи, над Волгой и Доном поднимаются туманы... На рассвете меня разбудила тишина. Машины теплохода остановились и замолчали. Я вышел на палубу. Все окрест было плотно окутано влажным и непроницаемо белым дымом тумана. Где-то совсем рядом смутно просматривались очертания

какого-то судна. Как наш теплоход, оно стояло на якоре...» [5, с. 340].

3. *Северное сияние*. Американский писатель Д. Лондон описал северное сияние в своем рассказе «Дочь северного сияния»: «...Ночь была ясная и морозная. Северное сияние зажгло свои праздничные огни, расцветив небосклон гигантскими зеленовато-белыми мерцающими лучами, притушившими свет звезд. Волны холодного розового блеска омывали зенит, а на горизонте рука титана воздвигла сверкающие арки. И, потрясенные этим величественным зрелищем, собаки поднимали протяжный вой, как их далекие предки в незапамятные времена...» [6].

4. *Приливы и отливы*. В стихотворении «Приливы и отливы» В. Грабарева про приливы и отливы написано [3]:

«...Отлив марает океаны
И оголяет край земли,
Разводит жуткие туманы
И гасит лунные огни.
Его ругают океаны
На посиделках лунных вод,
Грозят послать на бой цунами,
Чтоб вновь прилив отмыл восход...».

5. *Молния (гром)*. Молния была описана С.Т. Аксаковым в романе «Детские годы Багрова-внука. Семейная хроника»: «...В это время, кажется 1-го июня, случилась жестокая гроза, которая произвела на меня сильное впечатление страха. Гроза началась вечером, часу в десятом; мы ложились спать; прямо перед нашими окнами был закат летнего солнца, и светлая заря, еще не закрытая черною приближающеюся тучею, из

которой гремел по временам глухой гром, озаряла розовым светом нашу обширную спальню, то есть столовую; я стоял возле моей кровати и молился богу. Вдруг страшный громовой удар потряс весь дом и оглушил нас; я бросился на свою кровать и очень сильно ушиб себе ногу. Несколько минут я не мог опомниться; опомнившись, я увидел, что сижу на коленях у Евсеича, что дождь льет как из ведра и что комната освещена не зарею, а заревом от огня. Евсеич рассказал мне, что это горит соборная Троицкая колокольня, которую зажгла молния...» [2].

6. *Радуга*. Забавную версию характеристики оптического явления радуги находим у С.Я. Маршак в стихотворении «Радуга-дуга» [8]:

«...Семицветный полукруг
Из семи широких дуг...»
«...А построили в два счёта
Поднебесные ворота
Радужная арка
Засверкала ярко,
Разукрасили траву,
Блещет радуга-дуга,
Сквозь неё видны луга...»

7. *Землетрясение*. Интересное описание геологического процесса землетрясения дается И.

Ильфом и Е. Петровым в романе «12 стульев»: «...Со звоном выскочили стекла, и зонтик с надписью «Я хочу Подколесина», подхваченный вихрем, вылетел в окно к морю. Остап лежал на полу, легко придавленный фанерными щитами. Было двенадцать часов и четырнадцать минут. Это был первый удар большого крымского землетрясения 1927 года. Удар в девять баллов, причинивший неисчислимы бедствия всему полуострову, вырвал сокровище из рук концессионеров...» [4].

Прочтение таких характеристик природных явлений заставляет большинство детей задуматься над своими высказываниями, речью. Они начинают осознавать, что одно и то же природное явление можно описать по-разному, используя научный язык или литературный. При этом, им необходимо учитывать, что каждый из них владеет несколькими стилями общения, например, в домашней обстановке он говорит не так, как в школе; с друзьями не так, как с незнакомыми людьми; с одним человеком иначе, чем в тех случаях, когда обращаемся сразу ко многим людям (например, в ходе дискуссии или на собрании).

Наше общение зависит от сложившихся обстоятельств, а точнее от ситуации общения, которую можно представить в виде схемы (рис. 1).

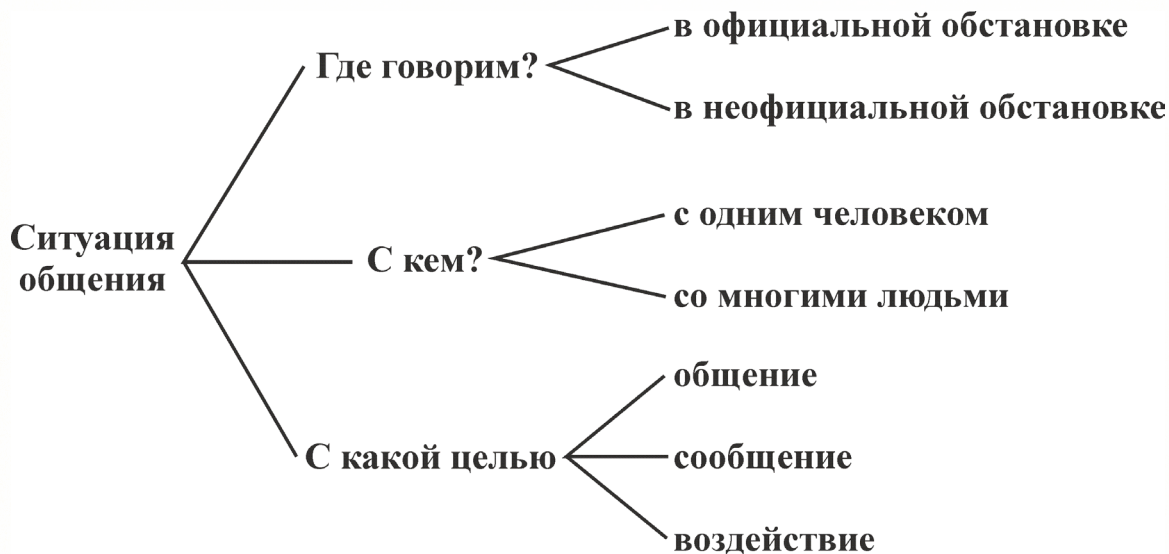


Рис. 1. Зависимость ситуации общения от целей общения

Данная схема показывает, что для «комфортного» общения человеку необходимо владеть разными его стилями. Это позволит ему легко общаться в разных жизненных ситуациях.

Использование литературных фрагментов обогащает речь ученика, помогает ему «выученное», «зазубренное», «научное» определение перефразировать и «красиво» донести до слушателя.

Выполнение таких заданий, во-первых, способствует:

- повышению мотивации к изучаемым предметам: физике, географии, литера-

туре;

- приобретению нестандартных способов решения той или иной задачи;

Во-вторых, позволяет:

- разрядить напряженную обстановку на уроке, снизить уровень тревожности у учащихся;
- приобрести способность к самовыражению и самореализации, что способствует повышению самооценки.

Изученный материал позволил нам сделать выводы о том, что использование межпредметных связей способствует:

- повышению качества географической образованности;
 - формированию целостного восприятия мира;
 - формированию потребностей творческой деятельности;
 - развитию воображения и мышления;
 - воспитанию личностного отношения учащихся к человеку, самому себе как уникальной форме жизни;
 - воспитанию готовности ученика к самостоятельному выбору и принятию решений;
 - формированию понимания ответственности за последствия своих поступков;
 - формированию географической культуры, осознанному восприятию проблем экологии.
- В заключение отметим, что интегрирование сегодня – это требование времени. Оно важно для тех, кто занимается формированием всесторонне развитой личности и разрабатывает вопросы базового образования разных дисциплин.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ахъямова Э.А., Мингазетдинова Р.Ф. Актуальные задачи в обучении иностранным языкам в вузе // Мир педагогики и психологии. Электронный научный журнал. Нижний Новгород, 2017, №5. [Электронный ресурс]. URL: <http://scipress.ru/pedagogy/article/aktualnye-zadachi-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-vuze> (дата обращения: 20.12.2017 г.).
2. Аксаков С.Т. // LibreBook.ru [Электронный ресурс]. URL: http://librebook.me/detskie_gody_bagrova_vnuka (дата обращения: 27.10.2017)
3. Грабаров В. Приливы и отливы // Стихи.ру [Электронный ресурс]. URL: <http://www.stihi.ru/2015/10/25/1600> (дата обращения: 12.09.2017).
4. Ильф И., Петров Е. Двенадцать стульев // LibreBook.ru [Электронный ресурс]. URL: http://librebook.me/dvenadcat_stulev/vol1/2 (дата обращения: 27.10.2017)
5. Колесников Г.С. Тайны степного леса / Г.С. Колесников. – Ростов на/Д.: Ростовское книжное издательство, 1987. – 352 с.
6. Лондон Дж. Собрание сочинений в тринадцати томах. Том I // Ридли [Электронный ресурс]. URL: <http://readli.net/sobranie-sochineniy-v-14-tomah-tom-i> (дата обращения: 27.10.2017).
7. Максимов В.Н. Межпредметные связи и совершенствование процесса обучения / В.Н. Максимов. – М.: Просвещение, 1994. – 142 с.
8. Маршак С. Собрание сочинений в восьми томах. Том первый // Ридли [Электронный ресурс]. URL: <http://readli.net/marshak-s-a-sobranie-sochineniy-tom-1> (дата обращения: 27.10.2017).
9. Пушкин А.С. Полное собрание сочинений в 17 т. Т.8, кн. 1 / А.С. Пушкин. – М.: Воскресенье, 1995. – 496 с.
10. Хизбуллина Р.З., Еникеев Ю.А. Использование межпредметных связей при изучении географии и физики в процессе самообразования школьников // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19070> (дата обращения: 27.10.2017).

REFERENCES

1. Akhyamova E.A., Mingazetdinova R.F. *Aktual'nyye zadachi v obuchenii inostrannym yazykam v vuze* [Topical issues teaching foreign languages in higher education establishment] *Mir pedagogiki i psikhologii. – World of Education and Psychology*. Nizhny Novgorod. 2017, №5. Available at: <http://scipress.ru/pedagogy/article/aktualnye-zadachi-v-obuchenii-inostrannym-yazykam-v-vuze> (accessed 20 December 2017).
2. Aksakov S.T. *Detskiye gody Bagrova-vnuka. Semeynaya khronika* [Childhood years of Bagrov-grandson. Family Chronicle]. LibreBook.ru [Digital source]. Available at: http://librebook.me/detskie_gody_bagrova_vnuka (accessed 20 December 2017).
3. Grabarev V. Prilivy i otlivy [Tides and ebbs]. Stikhi.ru. Available at: <http://www.stihi.ru/2015/10/25/1600> (accessed 20 December 2017).
4. Ilf I., Petrov Ye. *Dvenadtsat' stul'yev* [Twelve chairs] // LibreBook.ru [Digital source]. Available at: http://librebook.me/dvenadcat_stulev/vol1/2 (accessed 20 December 2017)
5. Kolesnikov G.S. *Tayny stepnogo lesa* [Secrets of the steppe forest]. Rostov on Don, Rostov book publishing house, 1987. 352 p.
6. London J. *Sobraniye sochineniy v trinadtsati tomakh. Tom I. Riddli* [Collected works in thirteen volumes. Volume I.]. Readly [Digital source]. Available at: <http://readli.net/sobranie-sochineniy-v-14-tomah-tom-i> (accessed 20 December 2017).
7. Maksimov V.N. *Mezhpredmetnyye svyazi i sovershenstvovaniye protsesssa obucheniya* [Intersubject connections and improvement of the learning process]. Moscow, Prosveshcheniye, 1994. 142 p.
8. Marshak S. *Sobraniye sochineniy v vos'mi tomakh. Tom pervyy* [Collected works in eight volumes. Volume One]. Readly [Digital source]. Available at: <http://readli.net/marshak-s-a-sobranie-sochineniy-tom-1> (accessed 20 December 2017).
9. Pushkin A.S. *Polnoye sobraniye sochineniy v 17 tomakh. Tom 8, kniga 1* [Complete Works of 17 vol. Vol. 8, book. 1]. Moscow, Voskresen'ye, 1995. 496 p.
10. Khizbullina R.Z., Yenikeev Yu.A. *Ispol'zovaniye mezhpredmetnykh svyazey pri izuchenii geografii i fiziki v protsesse samoobrazovaniya shkol'nikov* [Use of intersubject connections in the study of geography and physics in the process of self-education of schoolchildren]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya – Modern problems of science and education*. 2015. Available at: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=19070> (accessed 20 December 2017).

Информация об авторах

Адельмурзина Ильгиза Фиркатовна

(Россия, Башкортостан, Уфа)

Старший преподаватель

Кафедра физической географии, картографии и
геодезии

Башкирский государственный университет

E-mail: adelmurzina.i@yandex.ru

Хизбуллина Резеда Зиязетдиновна

Доцент, к. пед. наук

Кафедра физической географии, картографии и
геодезии

Башкирский государственный университет

E-mail: hizbullina@yandex.ru

Садыкова Гульназ Вакифовна

Магистрант 2 года обучения по направлению
«География», профиль «Физическая география»
Кафедра физической географии, картографии и
геодезии

Башкирский государственный университет E-mail:
gulnazkan@gmail.com

Гафаров Фидан Робертович

Магистрант 2 года обучения по направлению
«Физика», профиль «Физика кинетических явлений»
Кафедра физической географии, картографии и
геодезии

Башкирский государственный университет

E-mail: fidangaripov@rambler.ru

Information about the authors

Adelmurzina Ilgiza Firkatovna

(Russia, Bashkortostan Republic, Ufa City)

Senior lecturer

Department of physical geography, cartography and
geodesy

Bashkir State University

E-mail adelmurzina.i@yandex.ru

Khizbullina Rezeda Ziyazetdinovna

(Russia, Bashkortostan Republic, Ufa City)

Assistant professor, PhD in Pedagogical Sciences

Department of physical geography, cartography and
geodesy. Bashkir State University

E-mail: hizbullina@yandex.ru

Sadykova Gulnaz Vakifovna

(Russia, Bashkortostan Republic, Ufa City)

2nd year magistracy student

Physical Geography profile

Department of physical geography, cartography and
geodesy. Bashkir State University

E-mail: gulnazkan@gmail.com

Gafarov Fidan Robertovich

(Russia, Bashkortostan Republic, Ufa City)

2nd year magistracy student

Physics of the Kinetic Phenomena profile

Department of physical geography, cartography and
geodesy. Bashkir State University

E-mail: fidangaripov@rambler.ru



Переводная рецепция произведений Елизаветы Водовозовой в Болгарии

Переводная рецепция творчества Елизаветы Водовозовой в Болгарии охватывает период 1883-1931 годов, когда появляются десять ее книг, отражающих ее общественные и образовательные идеи. Они находят отклик, преимущественно, среди педагогической аудитории и в продолжение нескольких десятилетий успешно выполняют роль учебных пособий.

Ключевые слова: переводная рецепция, переводчики, педагогические идеи



Translation reception of Elizabeth Vodovozova works in Bulgaria

Translations reception of Elizaveta Vodovozova works in Bulgaria covers the period 1883-1931, which appear to reflect her social and educational ideas. They find an echo, mainly among pedagogical audiences and for several decades successfully perform the role of teaching tools.

Keywords: translation reception, translators, pedagogical ideas

Русская писательница и общественный деятель Елизавета Водовозова (1844-1923) утверждается в публицистике как автор историко-географических очерков. Ее трехтомник «Жизнь европейских народов» выходит в период 1875-1883 годов, при этом каждая из книг имеет и самостоятельное заглавие: «Жители Юга», «Жители Севера», «Жители Средней Европы». Особый интерес для нашего исследования представляет первый том, где описана жизнь этнических болгар непосредственно перед и после Освобождения, сделаны исторические ссылки на самые значимые исторические события времен Первого и Второго болгарского царства; прослеживаются обычаи, празднично-обрядовая система, ремесло населения. С нескрываемым сочувствием автор описывает как русская государственная и военная стратегия, приведшая к выселению татар и черкесов из России, отражается на болгарях, которые вынуждены сожительствовать с этими этносами, пользующимися особыми привилегиями в пределах Османской империи.

В третьем переработанном издании этого тома, обнародованном в 1881 году, уделено место подъему образования в молодом болгарском государстве. Факты, которые автор приводит, утверждают у читателей мысль, что кроме славного прошлого, болгары будут радоваться светлому будущему, так как возводят свое образование и просвещение в культ:

- в образовании все болгары – и бедные, и богатые – видят хорошую инвестицию, поэтому вкладывают в него средства и усилия.
- число школ значительно увеличивается.
- их здания являются самыми представительными в деревнях и городах – украшены знаменами и венками;
- за партами сидят и дети, и взрослые – каждый хочет учиться;
- родители отдают и последние свои сбережения, чтобы обеспечить образование своим детям;
- самые богатые болгары в продолжение 5 лет отделяют 20% от своих доходов, чтобы построить среднюю школу в своем городе и обеспечить учителями [2, с. 100-101].

Очерки об остальных европейских странах имеют познавательный и образовательный характер; они подталкивают к изучению хороших общественных различных видов практики, рожают желание лучше узнать образ жизни и быт близких и далеких народов.

Идеи Елизаветы Водовозовой находят признание в болгарском образовании еще в первые десятилетия после Освобождения. В первом методическом руководстве для дошкольного возраста – «Детская мудрость. Руководство по воспитанию и обучению детей от 1 до 3 лет в садике и от 3 до 7 лет в школах «Детские сады – Kindergarten» по методу Фребеля» (Варна, 1887) – доминируют взгляды Фридриха Фребеля, но они актуализированные и обогащенные, благодаря трудам Елизаветы Водовозовой, у которой взята идея массового введения народных игр, песен, сказок и небылиц в работу по родному языку. Это видно в четвертом разделе «Детской мудрости» – «Материалы для первого, второго и третьего класса», где широко представлены «наглядные рассказы, сказки, песни, загадки». Автор пособия говорит, что они являются болгарскими по духу – «одни собраны народом, а другие составлены мною; так должно быть в болгарских школах». Таким образом, идеи Елизаветы Водовозовой материализовались в первом учебном пособии по дошкольному воспитанию в Болгарии, которое превращается в настольную книгу для поколений педагогов.

Не менее важную роль в обучении по географии в средней школе играют ее познавательные очерки. Их переиздают в продолжение полувека – с 1883 по 1930 год – с разной интенсивностью, при этом ими пользуются и ученики, и учителя. В болгарской средней школе в этот хронологический период акцент падает на самообразование, а нехватка учебных книг компенсируется именно такого рода научно-популярными пособиями, что является доказательством их несомненной информативно-познавательной стоимости.

Ее педагогический труд «Нервозность у детей» (1906) выходит в Пловдиве в серии «Педагогическая библиотека» под №13. В последствие перевод был переиздан в 1931 г. в Софии издательством Димитра Грынчарова с заглавием «Детская нервозность». Здесь раскрывается типология «трудных» в обучении и воспитании детей; необходимость в специфическом отношении к их потребностям, как со стороны родителей, так и со стороны учителей. Книга находит свою читательскую аудиторию среди педагогической общественности [5].

С переводной рецепцией трудов Елизаветы Водовозовой в Болгарии связаны имена Николы Живкова, Добри Чолакова, Димитра Брызицова, Христо Янкова.

Никола Живков (1847-1901) это педагог, журналист и общественник. Изучает педагогику и математику в американской миссии в Русе. Есть

доказательства, что он является основателем первого болгарского детского сада в Велесе в 1874 или 1875 годах. На территории освобожденной Болгарии он повторяет этот опыт в 1882 г. в Свищове. Его имя связано с учебником «Тайная сила природы» для учеников второго и третьего классов (1880) со стихами, драмами, комедиями, трагикомедиями. Он работает учителем и школьным инспектором в ряде болгарских городов – Русе, Свищов, Видин, Берковица, Севлиево, Варна. Результаты практического приложения его идей не заставляют себя ждать: газета «Новая Болгария» (1893, ном. 20, от 25 июня) пишет, что на экзамене в конце года в детском саду в Русе, родители на самом деле убеждаются в умениях детей декламировать стихи и рассказывать сказки. Эти результаты являются следствием систематического проведения 20-минутных занятий, как например, «Рассказ по картинам и живым предметам», «Рассказывание песен», «Составление сказок» и др. [1] – несомненно, что это является частью педагогического инструментария, дело Е. Водовозовой.

Переводчиком издания «Нервозность у детей» является педагог с большим стажем Добри Иванов Чолаков (1872-1937). Автор многих учебных пособий по арифметике, природоведению, обществоведению для учащихся начальных классов в первые три десятилетия прошлого века, он проявляет интерес к теме, потому что переводит произведения с аналогичной тематикой и других авторов (Н. С. Карцев – «Детские капризы. Книжка, полезная для родителей и воспитателей», 1904; второе изд. – 1931). Сам Добри Чолаков обнародовал в 20-е годы прошлого века рассказы для детей и методические пособия для учителей [5].

Ряд переводов отрывков из первого тома «Жизнь европейских народов» связан с именем Димитра Христова Брызицова (1858-1931) – публициста и переводчика на несколько языков – греческий, турецкий, французский, итальянский, русский, сербский, польский. Он опубликовал самостоятельным изданием очерки Е. Водовозовой «Турция» (1883, 182 с.) «Албания» (1883, 48 с.) «Черногория» (1885, 85 с.) «Сербия» (1886, 95 с.) «Румыния» (1887, 68 с.). Его журналистский опыт помогает выделить аналитический момент в научно-популярных текстах и сделать их достоянием болгарских читателей [6].

Очерки из трех томов использованы и переводчиком Христо Янковым, который адаптирует тексты, прибавляя их к очеркам других авторов, чтобы создать несколько географических материалов для чтения – «Испанцы» (1910), «Чехословакия» (1929) «Австрия» (1930). Мы видим Христо Янкова в качестве переводчика и составителя научно-популярных очерков о Бразилии, Аргентине, Швеции, Норвегии, Швейцарии, Палестине, Китае, Португалии, Польше, Тибете, Венгрии, Австралии, Голландии. Первоначально

некоторые из них издавались в Самокове, где он был учителем в Самоковской мужской гимназии, а потом – в Софии, при этом большая часть из них включена в «Малую географическую библиотеку», предназначенную для учащихся средней школы [5].

Теоретико-аналитическое исследование переводной рецепции педагогических идей Елизаветы Водовозовой в Болгарии привело к следующим выводам:

В рамках полувека – с 1883 до 1931 года – автор имеет представительную педагогическую рецепцию в Болгарии, при этом в теоретическом и практическом аспектах самыми популярными

являются ее труды в области дошкольного воспитания.

Среди ее популяризаторов и переводчиков выделяются известные имена в общественной жизни (Димитр Брызицов), в педагогической теории и практике (Никола Живков, Добри Чолаков, Христо Янков).

Елизавета Водовозова утверждается в сознании болгарских читателей и воспринимателей не только как продолжатель дела К. Ушинского и своего супруга В. Водовозова, но и как автор собственных педагогических концепций, как радетель за демократическое образование.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ботушаров, Хр. Никола Живков. С., НП, 1986. 151 с.
2. Водовозова, Е. Н. Жизнь европейских народов. Том.1. Сб., 3-е издание, 1883. 553 с.
3. Константинов, Н. А., Медынский Е.Н., Шабаяева М.Ф. История педагогики. М., Просвещение, 1982. 447 с.
4. Паначин, Ф. Г. Педагогическое образование в России. Историко-педагогические очерки. М., Педагогика, 1979. 216 с.
5. Национална библиотека "Св. св. Кирил и Методий". URL: www.nationallibrary.bg (дата обращения: 15.12.2017)

REFERENCES

1. Botusharov Hr. Nikola Zhivkov. Sofia., NP, 1986. 151 p.
2. Vodovozova E.N. The life of the European peoples. Volume.1. 3rd edition, 1883. 553 p.
3. Konstantinov N.A., Medynsky E. N., Shabayeva M.F. Pedagogics history. Moscow, Education, 1982. 447 p.
4. Panachin F. G. Pedagogical education in Russia. Historical and pedagogical sketches. M, Pedagogics, 1979. 216 p.
5. The "St. St. Kirill and Metody" national library. URL: www.nationallibrary.bg (accessed 12 December 2017)

Информация об авторе

Маргарита Тодорова Терзиева
(Бургас, Болгария)

Профессор, доктор педагогических наук
Университет им. проф. Асена Златарова
E-mail: mtterzieva@gmail.com

Information about the author

Margarita Todorova Terzieva
(Burgas, Bulgaria)

Professor, Doctor of Pedagogical Sciences
University Professor Asen Zlatarov
E-mail: mtterzieva@gmail.com



Оценки эффективности инновационных проектов

В статье описана структурная двухэтапная модель оценки эффективности инновационных проектов. Раскрывается содержание трех факторов оценки эффективности инновационных проектов: экономического, системного, информационного. Показано, что информационный аспект является основным инструментом поддержки экономического фактора. Раскрывается динамика инновации через модель «трех качеств» инновации. Описана структура модели оценки эффективности на первом и втором этапах. Отмечена зависимость эффективности инновационных проектов от масштаба действия инновации.

Ключевые слова: инновация, сложная система, инновационный проект, эффективность, структурная модель

Perspectives of Science & Education. 2017. 6 (30)



International Scientific Electronic Journal
ISSN 2307-2334 (Online)

Available: psejournal.wordpress.com/archive17/17-06/
Accepted: 15 November 2017
Published: 1 January 2018
No. 6 (30). pp. 148-154.

A. L. OKHOTNIKOV

Estimates of the effectiveness of innovation projects

The article describes a structural two-stage model for assessing the effectiveness of innovative projects. The article reveals the content of three factors for assessing the effectiveness of innovative projects: economic, systemic, information. The article proves that the information aspect is the main tool for supporting the economic factor. The article reveals the dynamics of innovation through the model of "three qualities" of innovation. The article describes the structure of the efficiency assessment model in the first and second stages. The article describes the dependence of the effectiveness of innovative projects on the scope of innovation.

Keywords: innovation, complex system, innovative project, efficiency, structural model

Введение

Как показывает мировой опыт [1, 2], высокая эффективность предприятий обеспечивается при наличии инновационного развития. Оно обусловлено комплексом внешних и внутренних факторов, влияющих на деятельность предприятий. В условиях инновационного развития большое значение приобретает методическое обеспечение инновационного процесса, которое задает инновационную составляющую данного предприятия. В системе методического обеспечения важным фактором является оценка эффективности инноваций [3]. В тоже время стороны существуют объективные противоречия интерпретации инновационной деятельности [4] и противоречия в терминологическом

поле инновационной деятельности [5, 6]. Это создает неоднозначность трактовки ряда терминов и как результат приводит к неоднозначной трактовке понятия эффективность инновационного проекта. Особенно важно это при реализации сложных проектов, например в сфере транспорта [7]. В этой сфере существенными факторами являются динамика внешней среды и неоднородность инфраструктуры. Эта динамика и неоднородность влияют на итоговую эффективность инновационного проекта.

Основные факторы эффективности инновационных проектов

Основные факторы оценки эффективности инновационных проектов делятся на три качественные группы: экономический, системный,

информационный. Прагматическим является экономический фактор. Системный и информационный выполняют функции поддержки. Они позволяют проводить анализ, и моделирование для оценки эффективности. Экономический фактор требует учета и оценки потребности в инновации, расчета эффективности инновации и мониторинга инновациями [8]. При этом затраты на мониторинг и управление инновациями должны быть учтены при оценке эффективности.

В современных технологиях большое значение имеют информационные технологии и процессы. Их учет является обязательным при проектировании и оценке эффективности. Это требует создания единой модели учитывающей состояние уровня информатизации конкретного предприятия, особенности инновационных процессов и технологий на данном предприятии [9].

Принципиальная модель оценки эффективности инновационных проектов, как и всякая информационная модель, включает совокупность характеристик. При этом важную роль играет когнитивный фактор. В зависимости от критерия рассмотрения инноваций, можно те или иные характеристики относить к существенным или второстепенным. Методика разделения характеристик на существенные и второстепенные приводит к различным результатам оценки эффективности инновации.

Концептуально, такая ситуация дает основание рассматривать инновацию как сложную систему [5, 10] включающую совокупность элементов (характеристик). Такой принцип приводит к целесообразности применения системного подхода и системного анализа инноваций. Развитие системного подхода [11, 12] приводит к синергетическому подходу и синергетической оценки результата инновации.

Информационный подход при оценке эффективности инноваций выполняет функции: информирования, обеспечения и анализа инновационных процессов. Информационный подход к анализу инновационных проектов включает следующие процессы:

- построение информационной модели инновации;
- построение информационной ситуации, описывающей внедрение инновации;
- рассмотрение информационных отношений между инновацией и информационной ситуацией, между информационной ситуацией и средой;
- агрегативное описание характеристик инновации во взаимосвязи как элементов системы;
- содержательное описание характеристик инновации в виде семантических информационных единиц [13];
- применение коррелятивного анализа [14, 15] для выявления скрытых отношений и связей в инновационном проекте

На последнем процессе следует остановиться особо. В современных условиях большинство

инноваций связаны со сложными системами и структурно представляют сложные системы с большим количеством связей и отношений. Таким образом, при оценке эффективности приходится иметь дело с комплексом «инновация – сложная техническая система». Это приводит к необходимости углубленного и многоуровневого анализа. Реальная ситуация состоит в том, что в сложных системах могут возникать обратные или паразитические внутренние связи, которые первоначально не видны. Для выявления таких связей применяют дополнительные виды анализа к числу которых относится факторный, коррелятивный, дискриминантный и другие.

В рамках информационного подхода оценивается информационная потребность в инновации [16], для чего применяют разнообразные модели информационной потребности в виде пентаграммы [17] или в виде тринитарной системы [18].

Динамика инновационного проекта в модели трех качеств инновации

Как уже отмечалось, противоречия в терминологическом поле инновационной деятельности [4-6] создают неоднозначность трактовки термина инновационный проект. Одна из причин - динамика инновации в процессе разработки и внедрения. Инновация является полиформенным объектом, который в процессе создания и реализации принимает разнообразные формы. Для качественной оценки инновационного проекта и его динамики на концептуальном уровне воспользуемся моделью «трех качеств инновации» [3], которая приведена на рис 1. Эта схема включает информационные отношения вида «идеальное» → «формальное» → «материальное».



Рис. 1. Модель трех качеств инновации

С этих позиций инновационный проект – формализация идеи инновации и основа ее реализации на практике. С этих позиций инновационный проект можно рассматривать как неявное знание, с которым проходит процесс трансформации в явное знание. Это связывает теорию инноваций с теорией познания и искусственным интеллектом.

Структурная модель оценки эффективности Информационное обеспечение и описание дает возможность перейти непосредственно к оценке эффективности.

Эффективность инновационного проекта отражает отношение результата разработки к затратам на создание инновации, выражаемое принятой системой показателей в нормативных документах. На рис.2 дана структурная схема модели оценки эффективности на первом этапе. На этом этапе определяют потребность в инновации и значимость внедрения инновации. Этот этап включает качественный и количественный

анализ. Необходимо принимать во внимание масштаб действия инновации, который влияет на эффективность. В зависимости от масштаба классифицируются следующие виды эффективности:

- интернациональную эффективность проекта;
- национальную эффективность проекта;
- отраслевую эффективность проекта;
- коммерческую эффективность проекта.

Интернациональная эффективность проекта оценивается по принципу соответствия проекта целям социально-экономического развития содружества государств.

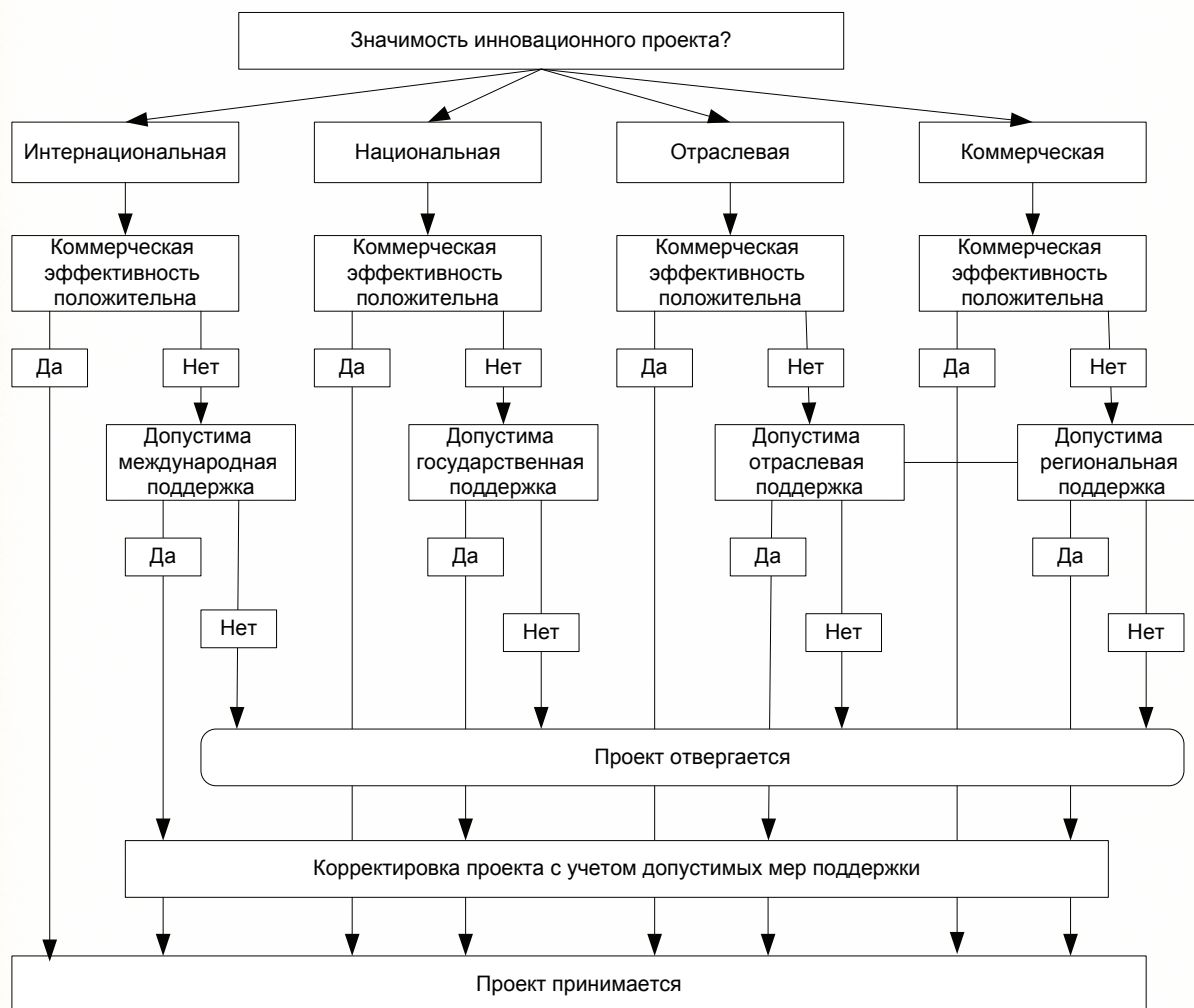


Рис.2. Структурная модель первого этапа анализа эффективности

Национальная эффективность проекта оценивается с помощью национальных критериев и показателей, которые позволяют количественно оценить соответствие проекта целям социально-экономического развития одного государства. Отраслевая эффективность проекта оценивается по отраслевым нормативам и методикам с целью расчета соответствия проекта целям социально-экономического развития отрасли. Все рассмотренные масштабы внедрения можно определить как масштабы разных социально-экономических систем.

Показатели эффективности таких систем учитывают социально-экономические последствия

осуществления инвестиционного проекта для общества в целом, в том числе — как непосредственные результаты и затраты проекта, так и «внешние»: затраты и результаты в смежных секторах экономики, экологические, социальные и иные внеэкономические эффекты.

«Внешние» эффекты рекомендуется учитывать в количественной форме при наличии соответствующих нормативных и методических материалов. В отдельных случаях, когда эти эффекты весьма существенны, при отсутствии указанных документов допускается использование оценок независимых квалифицированных экспертов.

Если «внешние» эффекты не допускают количественного учета, следует провести качественную оценку их влияния. Коммерческая эффективность проекта оценивается по признаку экономической окупаемости.

Эффективность инновационного проекта зависит от ключевых показателей инновационного проекта. Различные ключевые показатели (ниже выделены полужирным шрифтом) создают различные виды эффективности. Это приводит к следующим разновидностям:

- коммерческая эффективность участия предприятий в проекте (эффективность проекта для предприятий-участников);
- коммерческая эффективность инвестирования в акции предприятия (эффективность для акционеров акционерных предприятий-участников проекта);
- коммерческая эффективность участия в проекте структур более высокого уровня по отношению к предприятиям-участникам проекта, в том числе:
 - региональную и народнохозяйственную эффективность — для отдельных регионов и народного хозяйства РФ,
 - отраслевую эффективность — для отдельных отраслей народного хозяйства, финансово-промышленных групп, объединений предприятий и холдинговых структур;

- бюджетная эффективность проекта (эффективность участия государства в проекте с точки зрения расходов и доходов бюджетов всех уровней).

Результатом этапа является качественная оценка «принятие» или «непринятие» данного инновационного проекта. В случае принятия инновационного проекта приступают ко второму этапу. Структурная схема модели оценки второго этапа дана на рис.3. На втором этапе также проводят качественный и количественный анализ. Но в отличие от первого на нем главными являются количественные оценки.

На втором этапе оценивается обеспеченность инновационного проекта. Она подразделяется на: ресурсную, финансовую, технологическую, и инфраструктурную.

Для мониторинга инноваций необходимо резервировать ресурсы, что входит в ресурсное обеспечение инновационного проекта. Финансовое и технологическое обеспечение достаточно широко представлены в литературных источниках и на них останавливаться не будем. Инфраструктурное обеспечение является важным фактором [19]. Оно включает две существенно разные инфраструктуры: инфраструктуру инновационного проекта [20]; инфраструктуру среды, в которой проект реализуется.

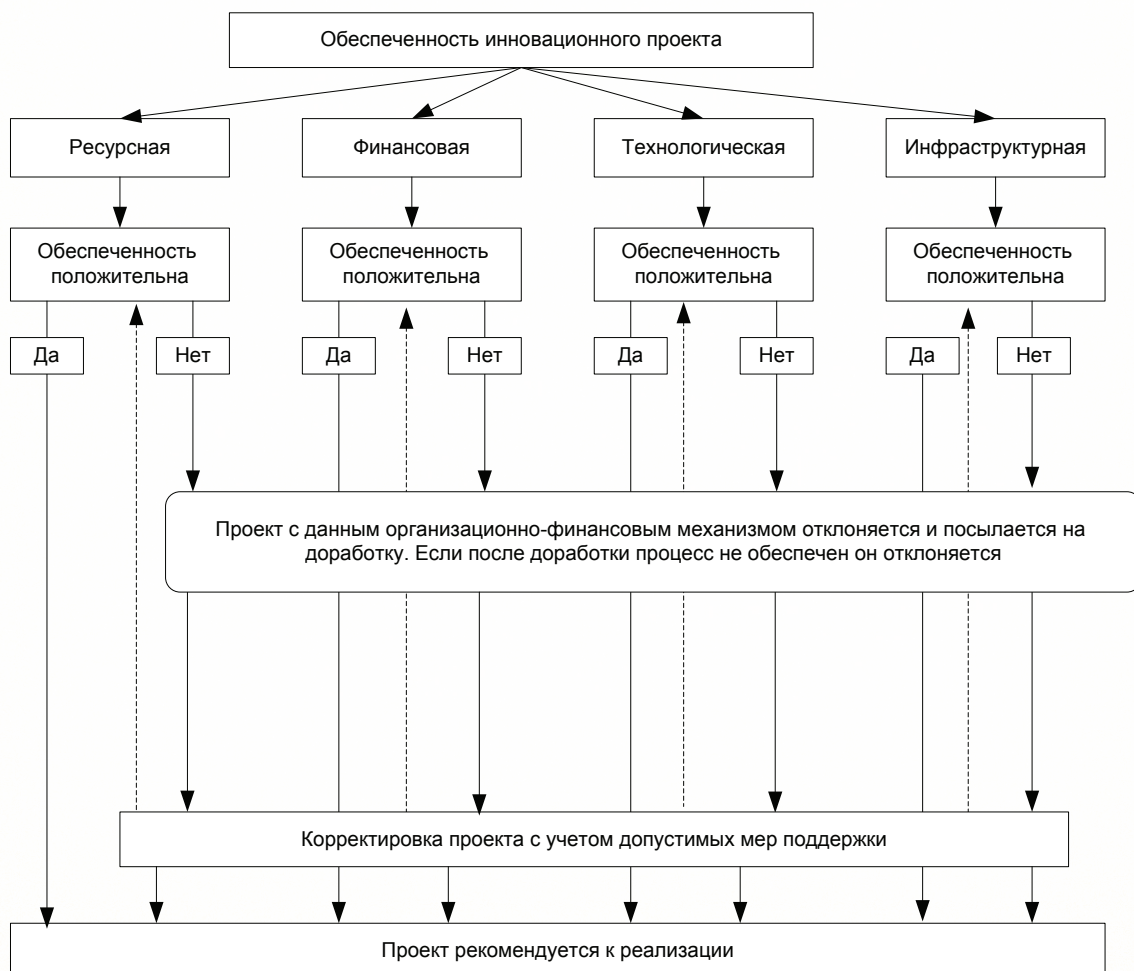


Рис. 3. Структурная модель второго этапа анализа эффективности

Значение среды внедрения инноваций и ее влияние на инновацию отмечается во многих работах [2-4, 8, 21]. Например, транспортная инфраструктура является средой, в которой реализуются транспортные инновационные проекты. Она является особой формой капитального инвестирования, которая решает не только экономические, но и социальные задачи. Это инвестирование, независимо от инноваций, заложено в теории экономического развития, в региональ-

ной экономике и в экономике транспорта. Все это обязательно необходимо принимать во внимание на втором этапе оценки эффективности инновационного проекта. Внешняя среда, в которой находится результат инновации, весьма динамична. В ней возникают непредсказуемые взаимодействия с результатом инновации. Их необходимо выявлять при мониторинге инноваций. На рис.4 приведена структурная схема мониторинга результата инновации.

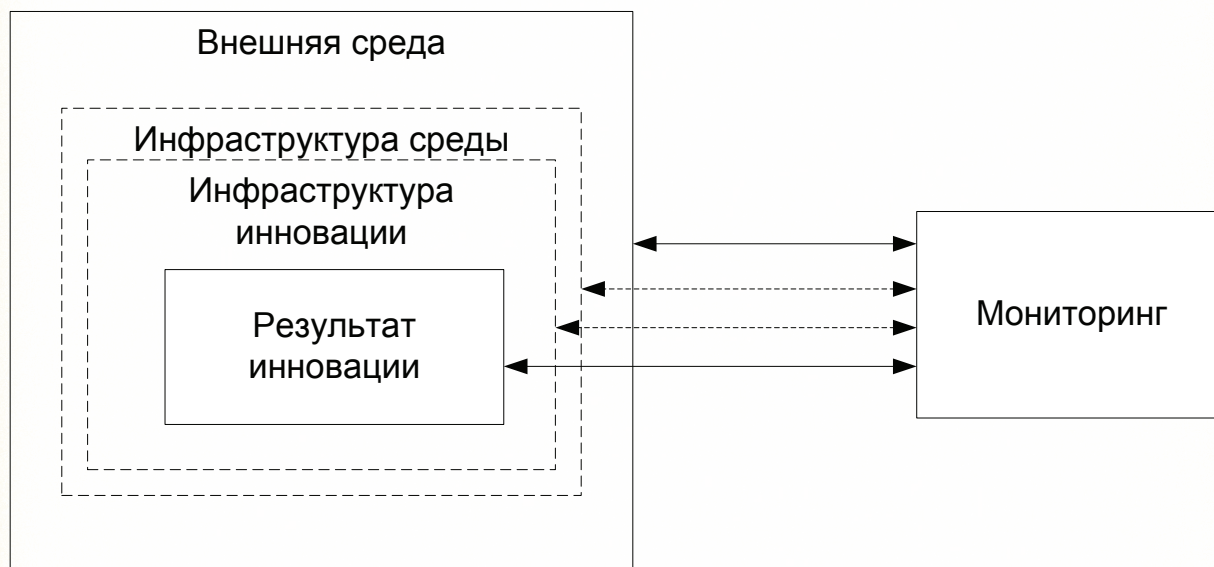


Рис.4. Концептуальная схема мониторинга инноваций

Мониторинг инновации трансформируется в информационный или геоинформационный мониторинг. Последний необходим, если среда внедрения инновации является пространственной и в различных точках пространства факторы воздействия на инновацию меняются. Учет пространственных факторов приводит к необходимости учета не только информационных отношений, но и пространственных отношений [22]. Концептуальная схема мониторинга инноваций является частью концептуальной схемы анализа эффективности инновационных проектов.

Выводы

Объективной трудностью внедрения и оценки эффективности является то, что отечественные нормативы и интерпретации инновационной деятельности не всегда и не везде соответствуют зарубежным определениям и стандартам [2, 6,

23]. Субъективная причина этого кроется в том, что при относительно не высоких показателях отрасли, в отраслях вводят собственные методики, которые искусственно завышают показатели эффективности. В то время как при использовании национальных или международных нормативов, такая эффективность либо уменьшается, либо исчезает. Предложенная двухэтапная модель оценки эффективности инновационных проектов снижает затраты и повышает качество анализа, если на первом этапе получается оценка «непринятие» проекта, то исключаются затраты второго этапа, которые количественно превосходят затраты первого. В структурную схему необходимо включить схему мониторинга, которая также существенно определяет затраты и требует дополнительного ресурсного обеспечения. Структурный системный подход [24, 25] к анализу эффективности существенно повышает качество и надежность оценки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кузык Б. Н. Инновационное развитие России: сценарный подход // Экономические стратегии. 2009. Т. 11. № 1. С. 56-67.
2. Мильнер Б. Инновационное развитие и сетевое управление // Проблемы теории и практики управления. 2011. № 9. С. 25-33.
3. V. Ya. Tsvetkov. Conceptual Model of the Innovative Projects Efficiency Estimation // European Journal of Economic Studies, 2012, Vol.(1), №1. pp. 45-50.
4. Мызрова О. А. Развитие и современное состояние теории инноваций // Инновации. 2006. № 7. С.79-83.
5. Цветков В. Я., Омельченко А. С. Инновация и инновационный процесс как сложная система // Качество, инновации, образование. 2006. № 2. С.11-14.

6. Илюшина Е.О., Шадрин А.Д. Инноватика, качество, стандартизация, образование // Качество. Инновации. Образование. 2008. № 9. С. 2-10.
7. Лёвин Б.А. Университетский ресурс в инновационном цикле // Мир транспорта. 2014. Т. 12. № 6 (55). С. 190-200.
8. Бортник И. М. и др. Система оценки и мониторинга инновационного развития регионов России // Инновации. 2012. № 9 (167). С. 25-38.
9. Цветков В.Я. Информатизация, инновационные процессы и геоинформационные технологии. // Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка. 2006. № 4. С.112-118.
10. Кудж С.А. Многоаспектность рассмотрения сложных систем // Перспективы науки и образования. 2014. № 1. С. 38-43.
11. Ожерельева Т.А. Системный анализ пространственной инновации // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2013. № 12. С.116-120.
12. Коваленко А.Н. Системный подход создания интегрированной информационной модели // Славянский форум. 2014. 2 (6). С.51-55.
13. Tsvetkov V. Ya. Semantic Information Units as L.Florodi's Ideas Development // European researcher. Series A. 2012. № 7 (25). С. 1036-1041
14. Кудж С.А. Коррелятивный анализ как метод познания // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 9 -13.
15. Tsvetkov V. Ya. Framework of Correlative Analysis // European researcher. Series A. 2012. № 6-1 (23). С. 839-844.
16. Розенберг И.Н. Информационные революции и информационные потребности // Дистанционное и виртуальное обучение. 2017. № 4. С. 5-12.
17. Taylor, Robert S. "The Process of Asking Questions" American Documentation, Vol.13, No. 4, October 1962, pp.391-396, DOI: 10.1002/asi.5090130405.
18. Menzel H. Information needs and uses in science and technology //Annual review of information science and technology. 1966. V.1. № 1. pp. 41-69.
19. Гусев Б.В., Мнацаканов В.А., Лёвин Б.А. Рациональное развитие транспортной инфраструктуры крупных городов и мегаполисов // Вестник КИГИТ. 2009. № 2. С. 16-24.
20. Романов И.А. Проекты, связанные с инновациями // Успехи современного естествознания. 2012. № 7. С. 122-124.
21. Лёвин Б.А. Инноватика в научном обеспечении транспортной безопасности // Мир транспорта. 2012. № 1. С. 38-41.
22. Tsvetkov V. Ya. Spatial Relations Economy // European Journal of Economic Studies 2013, Vol.(3), № 1 p.57-60.
23. Tsvetkov V. Ya. Innovations Analysis in Terms of OECD Standards // European researcher. Series A. 2012, Vol.(31), № 10-1, p.1689-1693.
24. Бутко Е. Я. Системный подход в формировании структуры // Славянский форум. 2017. 2(16). С. 25-31.
25. Кудж С. А. Системный подход // Славянский форум. 2014. 1(5). С. 252 -257.

REFERENCES

1. Kuzyk B. N. Innovative development of Russia: scenario approach. *Economic strategy*. 2009. V. 11. No. 1. pp. 56-67.
2. Milner B. Innovative development and network management. *Problems of the theory and practice of management*. 2011. No. 9. pp. 25-33.
3. V. Ya. Tsvetkov. Conceptual Model of the Innovative Projects Efficiency Estimation. *European Journal of Economic Studies*, 2012, Vol. (1), No. 1. pp. 45-50.
4. Myzrova O.A. Development and current state of the theory of innovations. *Innovations*. 2006. No. 7. pp. 79-83.
5. V.Ya. flowers, Omelchenko of A.S. Innovation and innovative process as difficult system. *Quality, innovations, education*. 2006. No. 2. pp. 11-14.
6. Ilyushina E.O., Shadrin A.D. Innovatika, quality, standardization, education. *Quality. Innovations. Education*. 2008. No. 9. pp. 2-10.
7. Leuven B.A. A university resource in an innovative cycle. *World of transport*. 2014. T. 12. No. 6 (55). pp. 190-200.
8. Bortnik I. M., etc. System of an assessment and monitoring of innovative development of regions of Russia. *Innovations*. 2012. No. 9 (167). pp. 25-38.
9. V.Ya. flowers. Informatization, innovative processes and geoinformation technologies News of higher educational institutions. *Geodesy and aerial photography*. 2006. № 4. pp. 112-118.
10. Kudzh S.A. Многоаспектность рассмотрения сложных систем. *Perspectives of science and education*. 2014. No. 1. pp. 38-43.
11. Ozherelyeva T.A. System analysis of a spatial innovation. *International journal of applied and basic researches*. 2013. No. 12. pp. 116-120.
12. Kovalenko A.N. System approach of creation of the integrated information model. *Slavic forum*. 2014. 2 (6). pp. 51-55.
13. Tsvetkov V. Ya. Semantic Information Units as L.Florodi's Ideas Development. *European researcher. Series A*. 2012. No. 7 (25). Page 1036-1041
14. Kudzh S.A. Correlative analysis as knowledge method. *Perspectives of science and education*. 2013. No. 5. pp. 9 - 13.
15. Tsvetkov V. Ya. Framework of Correlative Analysis. *European researcher. Series A*. 2012. No. 6-1 (23). pp. 839-844.
16. Rosenberg I.N. Information revolutions and information requirements. *Distance and virtual learning*. 2017. No. 4. pp. 5-12.
17. Taylor, Robert S. "The Process of Asking Questions" American Documentation, Vol.13, No. 4, October 1962, pp.391-396, DOI: 10.1002/asi.5090130405.
18. Menzel H. Information needs and uses in science and technology. *Annual review of information science and technology*. 1966. V.1. No. 1. pp. 41-69.
19. Gusev B.V., Mnatsakanov V. A., Lyovin B.A. Rational development of transport infrastructure of the large cities and megalopolises. *KIGIT Bulletin*. 2009. No. 2. pp. 16-24.
20. Romanov I.A. The projects connected with innovations. *Achievements of modern natural sciences*. 2012. No. 7. pp. 122-124.
21. Leuven B.A. Innovatika in scientific ensuring transport safety. *World of transport*. 2012. No. 1. pp. 38-41.
22. Tsvetkov V. Ya. Spatial Relations Economy. *European Journal of Economic Studies* 2013, Vol. (3), No. 1 pp. 57-60.
23. Tsvetkov V. Ya. Innovations Analysis in Terms of OECD Standards. *European researcher. Series A*. 2012, Vol. (31), No. 10-1, p.1689-1693.
24. Butko E. Ya. System approach in formation of structure. *Slavic forum*. 2017. 2(16). .p. 25-31.
25. Kudzh S.A. System approach. *Slavic forum*. 2014. 1(5). pp. 252 - 257.

Информация об авторе
Охотников Андрей Леонидович
(Москва, Россия)

Заместитель руководителя центра стратегического анализа и развития. Научно-исследовательский и проектно-конструкторский институт информатизации, автоматизации и связи на железнодорожном транспорте (НИИАС)
E-mail: a.ohotnikov@vniias.ru

Information about the author
Okhotnikov Andrey Leonidovich
(Moscow, Russia)

Center for strategic analysis and development
Deputy head
Research and Design
Institute of design information, automation and communication on railway transport
E-mail: a.ohotnikov@vniias.ru



Информационные технологии управления в транспортной сфере

Статья исследует применение технологий информационного управления в транспортной сфере. Раскрывается содержание информационного подхода, как основы технологий информационного управления. Раскрывается содержание технологий информационного управления. Описана диверсификация технологий информационного управления. Показана связь технологий информационного управления с компьютерным и информационным моделированием.

Ключевые слова: информация, философия информации, управление, информационные модели, информационные технологии

Perspectives of Science & Education. 2017. 6 (30)



International Scientific Electronic Journal
ISSN 2307-2334 (Online)

Available: psejournal.wordpress.com/archive17/17-06/
Accepted: 15 November 2017
Published: 1 January 2018
No. 6 (30). pp. 155-161.

K. V. RYUMKIN

Information technologies of management in transport

The article explores the application of information management technologies in the transport sector. The article reveals the content of the information approach as the basis of information management technologies. The article discloses the content of information management technologies. The article describes the diversification of information management technologies. The article shows the connection between information management technologies and computer and information modeling.

Keywords: information, information philosophy, management, information models, information technology, transport

Введение

Современное управление транспортом [1] характеризуется применением автоматизированных и информационных систем и расширением использования когнитивных технологий. Наряду с информационными системами для управления транспортом широко применяют информационные технологии, которые разделяют на информационные технологии управления и информационные технологии поддержки управления. Выделяют направление информационного управления, которое включает информационные технологии управления и методы управления, предназначенные для работы в области информационного поля. Информационные технологии управления (ИТУ) занимают место между автоматизированным

и интеллектуальным управлением. Информационные технологии управления не сводится к использованию информационных технологий и информационных систем. Они опираются наряд специфических принципов, методов и информационный подход [2].

Эти методы [3] включают создание и использование ряда специальных информационных моделей: информационной ситуации, информационной позиции, информационной конструкции, информационных единиц, информационной неопределенности, ситуационного информационного управления, многоцелевого управления. Необходимость улучшения управления транспортом – это актуальная проблема, которая постоянно существует и будет существовать время [4]. Решение данной проблемы обуславливает необходимость исследование информационных технологий управления на транспорте. Информа-

ционные технологии управления на транспорте охватывают управление подвижными объектами [5] и управление транспортной инфраструктурой [6]. В настоящее время информационные технологии управления является одним из ключевых средств повышения эффективности управления транспортом. Они органически перетекают в интеллектуальные технологии управления и является основой формирования интеллектуального управления [7] и снижения рисков [8]. Необходимость совершенствования информационных технологий управления требует постоянного анализа. Такой анализ возможен на основе изучения практики и опыта уже существующих информационных технологий управления как в сфере транспорта, так и в других направлениях.

Материалы и методы

В основе исследования использованы существующие описания информационных технологий, технологий управления и информационного управления. В качестве методов использован системный анализ, структурный анализ и пространственный анализ.

Диверсификация информационных технологий и методов управления

Информационные технологии управления на транспорте и в других направлениях имеют множество форм реализации. Это требует их группировки и группового анализа. Необходимо разграничивать применение трех информационных компонентов в управлении: информационные системы [9], информационные технологии [10] и информационные модели [11] в управлении транспортом. Кроме того, во всех компонентах применяют информационное проектирование [12] и информационное моделирование.

Информационное проектирование весьма важный аспект создания информационных технологий и информационного управления, которому в Российских публикациях уделяют мало внимания. В то же время за рубежом в силу важности этого направления выпускают журнал «Информационное проектирование» (Information design) [13, 14]. Информационные технологии выражают технологический аспект. Информационные системы включают технический и технологический аспекты управления. Информационные методы содержат концептуальные, логические и методические аспекты управления. Все компоненты управления дополняют друг друга. Методы задают основу применения технологий и техники [3]. Применение информационных технологий управления имеет множество реализаций, связанных с решением различных прикладных задач.

Общую характеристику информационных технологий управления можно дать, используя

парадигму, которую используют в мониторинге [15]: «наблюдение; анализ; прогноз; управление». Анализ дает возможность выделить «группы технологий управления». Эти группы включают: формирование и применение баз данных; коммуникацию, передачу знаний, управление объектами; управление персоналом, накопление опыта и др.

В настоящее время можно говорить о комплексе информационно-технологического управления, основой которого являются информационные модели ситуации, информационные модели объекта управления, информационные модели коммуникаций, информационные модели позиции объекта управления, информационные модели конкурентного преимущества, модели визуального управления и другие. В частности, метод ключевых показателей управления можно рассмотреть как метод управления с помощью информационной модели, параметрами которой являются ключевые показатели. При этом такие показатели должны быть информационно определяемыми показателями. Информационно определяемые показатели - это показатели, значение которых в явном виде определяется на основе сбора информации, измерений или прямых вычислений по первичным данным.

Информационные технологии управления связаны с оптимизацией использования предприятием всех его ресурсов, персонала, оборудования, материальных ресурсов, финансовых ресурсов, интеллектуального потенциала. Соответственно этому выделяют разные виды менеджмента: информационный, управление персоналом, оперативный менеджмент, информационный финансовый менеджмент, управление ресурсами, информационная поддержка принятия решений и т. д. Это задает диверсификацию информационных технологий управления.

Современное управление невозможно без применения компьютерной технологии управления, основанной на современных программных решениях, позволяющей упорядочить информационные потоки, предоставить доступ к актуальным данным и обеспечить необходимые средства для поддержки принятия обоснованных управленческих решений. Одним из путей повышения эффективности управления деятельностью транспортного предприятия является технология информационного управления, выполненная с системных позиций.

В обобщенном плане говорят об информационном управлении. Поэтому большую актуальность приобретает проблема рационального использования информационных подходов методов и технологий в интересах управления и развития социально-экономических систем [16]. Существует различие в теоретическом, методическом и техническом аспекте применения информационного управления. Исследования в

теоретической области и в плане технического применения информационного управления ведутся в институте проблем управления им. В. А. Трапезникова. Следует отметить работы в этом направлении Кононова Д. А., Кульба В. В., Шубина А. Косяченко С. А. [16] и др. Однако эти работы имеют технический аспект и не направлены на технологическое внедрение методов информационного управления в сфере управления транспортными предприятиями.

В реальной практике существует разновидность информационных технологий управления как средства технологическими процессами на основе специализированных программных средств. Такое управление является проблемно ориентированным [17] и оно привязано к программным средствам и специализированным информационным системам. Эти технологии можно охарактеризовать как «специализированные» технологии информационного управления.

Важной особенностью технологий информационного управления является создание условий для интеграции разных технологий и методов в единую среду. Такая особенность создает интегрированную среду управления. Свойство интегрированности, наряду со свойством эмерджентности, является системным сложных систем управления и создает качественное преимущество в управлении и анализе систем и технологий управления.

Информационный подход как основа информационных технологий управления

Информационный подход (information approach) имеет более чем полувековую историю [18, 19]. Он применяется в моделировании [2], в образовании, в психологии, в управлении, в философии [20], в системном анализе и пр. В настоящее время информационный подход рассматривается, прежде всего, как инструмент познания окружающего мира, что делает его необходимым средством научного исследования. Информационный подход содержит системные, технологические и описательные характеристики. В системном понимании информационный подход включает следующие системные составляющие: применение информационных технологий, формировании информации об окружающем мире, анализ этой информации, построение информационных моделей, применение информационных моделей для решения практических задач. При этом в практической деятельности человек использует содержательную информацию или знания.

Информационный подход служит базисом моделирования и в технологиях информационного управления. Распространение информационных технологий управления связано не только с появлением компьютеров, сколько с появлением новой информационной среды. Эта среда фор-

мирует новые отношения в обществе, которые называются информационными отношениями [21]. Именно данная среда создает возможность интеграции технологий в единый технологический управленческий комплекс.

Информационный подход как основа информационных технологий управления включает такие компоненты: интеграция данных и технологий, комплексный информационный анализ процессов и технологий, информационное описание объекта управления, информационное описание структуры управленческих потоков, построение информационных моделей, информационное моделирование.

Обращает на себя внимание термин «информационное описание». Особенность его в том, что в контексте информационных технологий и информационного подхода это информационное описание не произвольно, а выполняется в форме пригодной для обработки в компьютерных технологиях. Следовательно, речь идет об информационных описательных моделях или о дескриптивных информационных моделях [22].

Следует подчеркнуть различие между информационным моделированием и построением информационных моделей. Оно обусловлено тем, что информационное моделирование выполняется на нескольких уровнях и как предшествует построению моделей, так и использует уже построенные модели. Информационное моделирование в управлении используют в разных уровнях: концептуальном, технологическом, операционном.

На концептуальном уровне [23] осуществляют поиск концепций и методов решения задач управления. На концептуальном уровне предполагают, что информационные модели описывают классы или обобщения предметной области. Например, в управлении применяют когнитивный визуальный подход, который приводит к применению таких терминов в анализе как «взгляд», «точка зрения», «снимок», «облик» и др. Этот этап анализа предшествует построению информационных моделей и служит основой для выбора концепции их построения и реализации. На этом этапе формируют концептуальное описание объектов, отношений и связей. Этот уровень можно назвать уровнем концептуального построения.

Технологический уровень формирования информационных технологий управления включает переход от концепций к технологии управления конкретного объекта. Он включает построение прескриптивных и дескриптивных моделей [24]. Динамическое информационное моделирование состоит в нахождении описаний процессов. Операционный уровень информационного управления состоит в практической реализации управленческих воздействий с помощью информационных потоков, информационных моделей. Информационных единиц. Таким образом, в ин-

формационном управлении информационные модели и информационное моделирование тесно взаимосвязаны и образуют сложную систему, благодаря которой удается решать задачи управления промышленными предприятиями.

Информационные технологии управления расширяют среду управления подвижными объектами в область инфраструктуры. Информационные технологии управления часто включают и используют сетевые технологии. Основные задачи этих технологий следующие.

- применение информационных технологий для повышения надежности и улучшения деятельности управления;
- применение полезной информации для получения конкурентного преимущества;
- применение компьютерного моделирования для ускорения принятия решений и управления;
- расширенное использование и создание информационных ресурсов для управления.

Основными составляющими информационных технологий управления являются: информация, информационная потребность [25], информационные ресурсы, информационные модели.

Информационные ресурсы представляют собой совокупность, данных, массивов информации, информационных моделей, программ, интеллектуального капитала, которые способствуют или служат основой производства материальных или информационных продуктов или накоплению знаний и увеличению интеллектуального капитала. Общество, организации и отдельные потребители испытывают необходимость в различных видах информационных продуктов и услуг, что приводит к появлению информационных потребностей.

Информационная потребность представляет собой необходимость [25] в получении информационных продуктов и услуг для поддержания жизнедеятельности и развития человеческой личности, социальной группы, общества в целом; внутренний побудитель активности. Информационные потребности динамичны, на базе удовлетворенных возникают новые, что связано с включением личности в различные сферы и формы деятельности. Таким образом, они образуют многоуровневую иерархию.

Информация становится источником и объектом производства; объектом собственности; объектом обмена и продажи; объектом накопления и хранения; средством получения новых знаний и прибыли; средством увеличения капитализации фирм; объектом защиты и объектом национального значения. Многоаспектное значение информации определяет динамику ее существования и связанные с этим различные процессы. Поскольку технология состоит из процессов, то становится необходимым определить информационные процессы как составную часть информационных технологий.

В основе большинства методов обработки и анализа в информационных технологиях применяется понятие информационной модели. Информационная модель отражает объект управления. Информационная модель включает: набор параметров, отношения связи между параметрами, а также правила ее построения, изменения и использования.

Параметры могут образовывать разные группы: определяемые и вычисляемые; допустимые и критические; качественные и количественные, управляющие и констатирующие и др. Связи могут задаваться аналитическими выражениями, словесными формулировками, ограничениями, статистическими характеристиками и т.д. Это означает, что информационная модель является более широким объектом, чем формализованная информация. Она может использоваться при наличии неформализованной информации. Кроме того связи в информационной модели - динамичны. Это позволяет, задавая одни параметры, менять другие.

Информационные управленческие модели

В информационных технологиях обязательно применяют информационные модели. их делят на две большие группы: дескриптивные и прескриптивные [22, 24]. Дескриптивные выполняют функции описаний объектов, процессов, технологий, ситуаций. Прескриптивные модели содержат функции, предписывающие определенные действия. То есть по существу прескриптивные модели осуществляют управление.

Применяют и другие модели, которые, в общем, имеют ряд особенностей. Поскольку модель отражает лишь существенные признаки объекта моделирования, то в зависимости от аспекта рассмотрения могут формироваться разные существенные признаки. Наборы разных существенных признаков приводят к тому, что на один объект в зависимости от выбора аспекта рассмотрения может быть сформировано несколько разных информационных моделей.

В аспекте информационного взаимодействия особенностью информационной модели является то, что она служит единицей взаимодействия и единице учета в базах данных, единицей анализа в системах анализа. Значение информационных моделей в технологиях управления обусловлена тем, что в технологиях и в информационном менеджменте используется не информация, а различные информационные модели.

При этом информационные управленческие модели должны образовывать связанный комплекс информационных управляющих моделей (КИУМ), который включает как минимум четыре группы моделей: концептуальные модели (Км), функциональные модели (Фм), ресурсные модели (Рм) циклические модели (Цм). Комплекс управленческих моделей включает четыре груп-

пы моделей, и может быть формально представлен как

$$КИУМ = \langle K_m, F_m, P_m, C_m \rangle \quad (1)$$

Концептуальная модель (Км) имеет высший уровень иерархии и предназначается для постановки задачи и поиска концептуального решения. Концептуальная модель служит для разработки концепций, базовых принципов и основ управления подвижными объектами и инфраструктурой.

Функциональная модель (Фм) имеет более низкий уровень иерархии и предназначается для технологического решения задач управления.

Функциональная модель занимает технологический уровень управления при проектировании и построении технологий. При ее формировании осуществляется функциональный анализ и декомпозиция структуры объекта управления. В этой модели формируется структура и типы информационных управленческих потоков. В аспекте решения задачи функциональная модель связана с оптимизацией решения задачи.

Ресурсная модель имеет более низкий уровень иерархии по отношению к функциональной модели. Она предназначается для обеспечения ресурсами функционального решения и для создания резерва на случай возможных непредвиденных обстоятельств. Она обеспечивает минимизацию риска в технологиях управления. Ресурсная модель является зависимой от наличия ресурсов управления. Поэтому она может влиять на функциональную модель в аспекте ограниченности ресурсов.

Циклическая (Цм) или операционная модель имеет самый низкий уровень иерархии. Названием она обязана тому, что подавляющее количество технологий управления информационных или организационных в качестве основы управления используют некий цикл [26], который повторяется в системе управления. Циклическая модель связана с реализацией управления. В аспекте решения задачи управления циклическая модель осуществляет применение технологического решения на практике.

Концептуальная модель управления [23] является основой построения других моделей и технологий управления. Она может быть представлена в виде совокупности принципов, имеющих вид

$$K_m = \langle C_o, I_s, C_s, B_s, C_u, K_g \rangle \quad (2)$$

В этой зависимости базовыми принципами являются: целевая определенность (ЦО), информационное соответствие (ИС), структурное соответствие (СС), технологическое соответствие (ТС), временное соответствие (ВС), ресурсное соответствие (РС), цикличность управления (ЦУ).

Первым принципом концептуальной модели информационного управления является целевая

определенность. Он требует четкого определения цели управления и четкого описания этой цели.

Принцип информационного соответствия [27] имеет множество реализаций. Он означает, что при разных информационных трансформациях формы (ИС), содержательная часть информационных процессов не должна изменяться. Принцип информационного соответствия означает также, что для управленческих решений необходима информация в нужном объеме и нужного качества. Другим словами отсутствует ситуация, называемая информационной асимметрией или информационной неопределенностью.

Принцип структурного соответствия относится к распределенным системам и структурному управлению. Он означает что структура, по которой протекают нисходящие и восходящие управленческие потоки, должна соответствовать структуре информационных потоков. Другими словами, пропускная способность каналов структуры должна обеспечивать беспрепятственное функционирование информационных потоков. Обратным примером могут служить пробки при движении транспортных средств в мегаполисе.

Принцип технологического соответствия означает необходимость соответствия технологии и технической системы. То есть возможности технической системы должны позволять реализовать данную технологию.

Принцип временного соответствия означает требование того, что время цикла управления не должно превышать время, допустимое для управления данным объектом. Из этого принципа вытекает, что время цикла управления не должно превышать времени, необходимого для достижения подцели, либо времени, необходимого для отклика системы на внешнее воздействие. Это называют временем согласования. При этом время управляющего цикла не должно превышать время существенного изменения состояния объекта управления.

Принцип ресурсного соответствия означает требование того, что технология информационного управления должна использовать реальные ресурсы, которыми обладает система управления.

Принцип цикличности управления состоит в том, что реальная технология управления должна разбиваться на циклы управления. Цикл управления заканчивается с достижением поставленной подцели. Цикл управления транспортной организации требует предварительного формирования временных характеристик (параметров) процесса управления, решения, процесс планирования, процесс выдачи распоряжений, процесс контроля исполнения

Заключение

Информационные технологии управления являются технологическим комплексом. Он включает процессы обеспечения, поддержки,

информационного взаимодействия и информационного воздействия. В технологиях информационного управления особо представлена деятельность, связанная с формированием и использованием информационных ресурсов. В технологиях информационного управления применяют стереотипный подход как альтернативу алгоритмическому, для тех случаев, когда алгоритм управления неизвестен или сложен [28] для разработки.

Практическая значимость технологий информационного управления состоит в создании условий объединения разных (организационных, технических) технологий в единую информационную управленческую среду. Информационные технологии управления позволяют использовать компьютерное моделирование и обработку, а также базовый накопленный опыт на основе стереотипов [28] или прескриптивных моделей [24]. Информа-

ционные технологии управления транспортом позволяют уменьшать проблему «больших данных». Они позволяют работать с большими объемами информации, применять слабо структурированную информацию, повышать оперативность принятия решений, интегрировать разнообразные типы данных в единую систему. Информационные технологии управления включают не только прямые технологии управления, но и многочисленные технологии поддержки управления или поддержки принятия решений. Применение информационных технологий управления является обязательным фактором развития управления транспортом. Такая поддержка управления включает не только информационные управленческие технологии, но технологии переподготовки специалистов. Применение информационных технологий управления создает системность в управлении транспортом.

ЛИТЕРАТУРА

1. Розенберг И.Н. О единой транспортной политике // Наука и технологии железных дорог. 2017. № 1(1). С. 22-26.
2. Дешко И.П. Информационный подход в моделировании // Образовательные ресурсы и технологии. 2016. №5 (17). С. 21-26.
3. Елсуков П.Ю. Управление с использованием информационных методов // Государственный советник. 2015. № 2. С. 29-33.
4. Алиева Н.З., Ивушкина Е.Б., Лантратов О.И.. Становление информационного общества и философия управления транспортом. Издательство «Академии естествознания», 2008. 220 с.
5. Tsvetkov V. Ya. Information Management of Mobile Object // European Journal of Economic Studies, 2012, Vol.(1), №1. P. 40-44.
6. Розенберг И.Н., Замышляев А.М., Прошин Г.Б. Совершенствование системы управления содержанием эксплуатационной инфраструктуры с применением современных информационных технологий // Надежность. 2009. № 4 (31). С. 14-22
7. Александров А.В. Интеллектуальное управление // Славянский форум, 2016. № 1(11). С. 15-22.
8. Tsvetkov V. Ya. Information Asymmetry as a Risk Factor // European researcher, Series A. 2014, Vol.(86), № 11-1, pp. 1937-1943. DOI: 10.13187/er.2014.86.1937.
9. Замышляев А.М. Прикладные информационные системы управления надежностью, безопасностью, рисками и ресурсами на железнодорожном транспорте // Надежность. 2013. Т. 143. С. 143
10. Поляков А.А., Цветков В. Я. Информационные технологии в управлении. М.: МГУ факультет государственного управления, 2007. 138 с
11. Охотников А. Л. Информационные модели при управлении транспортом // Наука и технологии железных дорог. 2017. № 2(2). С. 60-67.
12. Jacobson R. E., Jacobson R. (ed.). Information design. MIT press, 2000.
13. Shedroff N. Information interaction design: A unified field theory of design // Information design. 1999. С. 267-292.
14. Dervin B. Chaos, order and sense-making: A proposed theory for information design // Information design. – 1999. – С. 35-57.
15. Цветков В.Я. Геоинформационный мониторинг // Известия высших учебных заведений. Геодезия и аэрофотосъемка. 2005. № 5. С.151-155.
16. Кульба В.В., Д.А. Кононов, С.А. Косяченко, А.Н. Шубин. Методы формирования сценариев развития социально-экономических систем. М.: СИНТЕГ, 2004. 296 с.
17. Цветков В.Я. Разработка проблемно ориентированных систем управления. М.: ГКНТ, ВНИЦентр, 1991. 131 с.
18. Неймарк Ю. И., Стронгин Р. Г. Информационный подход к задаче поиска экстремума функций. // Изв. АН СССР. Техн. кибернетика. 1966. №. 1. С. 17-26.
19. Theil H. The information approach to demand analysis // Econometrica: Journal of the Econometric Society. 1965. p.67-87.
20. Пеньков В. Е. Информационный подход: философские и методологические основания // Гуманитарные и социально-экономические науки. 2008. № 5. С. 25-27.
21. V. Ya. Tsvetkov. Information Relations // Modeling of Artificial Intelligence, 2015, Vol.(8), Is. 4. – p.252-260. DOI: 10.13187/mai.2015.8.252 www.ejournal11.com.
22. Ожерельева Т.А. Deskriptivnye modeli // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 5-4. С. 675-675.
23. Корнаков А.Н. Концептуальная модель процессов информационного управления промышленной организации. // Вестник Московского Государственного Областного Университета. Серия: Экономика. 2010. № 2. С. 95–100.
24. Цветков В.Я. Deskriptivnye i preskriptivnye informatsionnye modeli // Дистанционное и виртуальное обучение. 2015. № 7. С. 48-54.
25. Розенберг И.Н. Информационные революции и информационные потребности // Дистанционное и виртуальное обучение. 2017. № 4. С. 5-12.
26. Riskin M. et al. Cyclic Control of the Surface Properties of a Monolayer-Functionalized Electrode by the Electrochemical Generation of Hg Nanoclusters // Chemistry-A European Journal. 2006. V. 12. №. 33. p. 8549-8557.
27. Цветков В.Я. Информационное соответствие // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 1-3. С. 454-455.
28. Ожерельева Т. А. Организационное эвристическое управление // Государственный советник. 2014. № 4. С. 69-75.

1. Rosenberg I.N. About a uniform transport policy. *Science and technologies of the railroads*. 2017. No. 1(1). Page 22-26.
2. Deshko I. P. Information approach in simulation. *Educational resources and technologies*. 2016. No. 5 (17). Page 21-26.
3. Elsukov P. Yu. Control with use of information methods. *The State councillor*. 2015. No. 2. Page 29-33.
4. Aliyeva N.Z., Ivushkina E.B., Lantratov O.I. Formation of information society and philosophy of control of transport. Academies of Natural Sciences publishing house, 2008. 220 pages.
5. Tsvetkov V. Ya. Information Management of Mobile Object. *European Journal of Economic Studies*, 2012, Vol. (1), No. 1. P. 40-44.
6. Rosenberg I.N., Zamyshlyayev A.M., Proshin G.B. Enhancement of management system the maintenance of operational infrastructure using the modern information technologies. *Reliability*. 2009. No. 4 (31). Page 14-22
7. Alexandrov A.V. Intellectual control. *Slavic forum*, 2016. No. 1(11). Page 15-22.
8. Tsvetkov V. Ya. Information Asymmetry as a Risk Factor. *European researcher, Series A*. 2014, Vol. (86), No. 11-1, pp. 1937-1943. DOI: 10.13187/er.2014.86.1937.
9. Zamyshlyayev A.M. Application-oriented management information systems reliability, safety, risks and resources on railway transport. *Reliability*. 2013. T. 143. Page 143
10. Polyakov A.A., Tsvetkov V.Ya. Information technologies in control. Moscow, MSU faculty of public administration, 2007. 138 p.
11. Okhotnikov A. L. Information models in case of control of transport. *Science and technologies of the railroads*. 2017. No. 2(2). Page 60-67.
12. Jacobson R. E., Jacobson R. (ed.). Information design. MIT press, 2000.
13. Shedroff N. Information interaction design: A unified field theory of design. Information design. 1999. Page 267-292.
14. Dervin B. Chaos, order and sense-making: A proposed theory for information design. Information design. – 1999. – Page 35-57.
15. Tsvetkov V. Ya. Geoinformation monitoring. *News of higher educational institutions. Geodesy and aerial photography*. 2005. No. 5. Page 151-155.
16. Kulba V.V., D.A. Kononov, S.A. Kosyachenko, A.N. Choubin. Methods of formation of scenarios of development of social economic systems. Moscow, SINTEG, 2004. 296 pages.
17. Tsvetkov V. Ya. Development problemno the oriented management systems. Moscow, GKNT, 1991. 131 p.
18. Neymark Yu. I., Strongin R. G. Information approach to the task of search of an extremum of functions. AS USSR. Tekhn. cybernetics. 1966. No. 1. Page 17-26.
19. Theil H. The information approach to demand analysis. *Econometrics: Journal of the Econometric Society*. 1965. river 67-87.
20. Penkov V. E. Information approach: philosophical and methodological bases. *Humanitarian and social and economic sciences*. 2008. No. 5. Page 25-27.
21. Tsvetkov V. Ya. Information Relations. Modeling of Artificial Intelligence, 2015, Vol. (8), Is. 4. – river 252-260. DOI: 10.13187/mai.2015.8.252 www.ejournal11.com.
22. Ozherelyeva T.A. Descriptive models. *International log of applied and basic researches*. 2016. No. 5-4. Page 675-675.
23. Kornakov A.N. Conceptual model of processes of information control of the industrial organization. *Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Economy*. 2010. No. 2. Page 95-100.
24. Tsvetkov V. Ya. Descriptive and prescriptive information models. *Remote and virtual learning*. 2015. No. 7. Page 48-54.
25. Rosenberg I.N. Information revolutions and information needs. *Remote and virtual learning*. 2017. No. 4. Page 5-12.
26. Riskin M. et al. Cyclic Control of the Surface Properties of a Monolayer-Functionalized Electrode by the Electrochemical Generation of Hg Nanoclusters. *Chemistry-A European Journal*. 2006. V. 12. No. 33. p. 8549-8557.
27. Tsvetkov V. Ya. Information compliance. *International journal of applied and basic researches*. 2016. No. 1-3. Page 454-455.
28. Ozherelyeva T. A. Organizational heuristic control. *The State councillor*. 2014. No. 4. Page 69-75.

Информация об авторе

Рюмкин Константин Валерьевич
(Санкт-Петербург, Россия)

Начальник отдела Центра стратегического анализа и
развития
ОАО «НИИАС» филиал Санкт-Петербург
E-mail: nk_if@mail.ru

Information about the author

Ryumkin Konstantin Valerievich
(St. Petersburg, Russia)

Head of Department
Center for Strategic Analysis and Development
OJSC "NIIAS" branch St. Petersburg
E-mail: nk_if@mail.ru



Использование возможностей google-карт в качестве наглядных пособий в географическом образовании

В данной работе рассмотрено использование возможностей 3D карт Google на занятиях по географии в средних образовательных учреждениях и учреждениях высшего профессионального образования. Например, при изучении географического положения страны или континента, их рельефа, водных ресурсов и так далее. Созданный, собранный и активно используемый интерактивный материал предоставляет широкие возможности при проведении занятий, по любой теме в онлайн-режиме. Предлагаются различные варианты использования данных карт во время уроков и лекций, практических и семинарских занятий в качестве демонстрационных материалов, при проведении самостоятельных работ. В статье подробно характеризуются возможности онлайн-карт для организаций исследований учащихся, проверки их знаний, разработки творческих ученических проектов. Приводится один из вариантов докладов по истории изучения и освоения российских земель с использованием материалов из Интернет-ресурса Google Карты, показана роль Google-карт в формировании чувственных образов предметов и явлений природы. Использование современных средств мультимедиа, применение сети Интернет, электронных учебников и приложений к ним делает образовательный процесс оптимальным по затратам личного времени преподавателя на подготовку к занятию и позволяет сделать учебную деятельность обучаемого более продуктивной.

Ключевые слова: Онлайн-технологии, Google-карты, 3D карты Google, наглядность в обучении, инновации в образовании, географическое образование, географические исследования



Applying Google Maps as visual aids in geography education

This article deals with possibilities of 3D Google Maps at geography lessons in secondary schools and higher education institutions. For instance, when studying geographical position of a country or a continent, their relief, water resources, etc.

Carefully worked out, collected and actively applied interactive content provides multiple opportunities during the lessons, on any subject online. Numerous variants of applying these maps as visual aids during the lessons and lectures, tutorials, seminars, and individual work are defined in the article. It reveals detailed opportunities of applying online-maps for arranging students' research work, knowledge testing, designing creative projects. A variant of report on history of land exploration and conversion is presented, together with applying internet resources of Google Map. The role of Google Map in building up sensory images of things and nature phenomena is highlighted. Modern multi-media, Internet resources, electronic textbooks, and additional materials make education activity time-saving for a teacher and most effective for a student.

Keywords: online technologies, Google Maps, 3D Google Maps, visualization in education, innovations in education, geography education, geographical research

В процессе преподавания географического образования в школе или в университете заложены огромнейшие возможности для использования и применения современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Компьютер, в качестве нового, универсального мультимедийного средства в процессе преподавания любого предмета, уже давно вошёл в обычную жизнь, при этом сфера применения и возможностей его использования, представляемых его функциями и оборудованием, постоянно растёт. Однако, по мнению многих педагогов, должен оставаться баланс между информационно-коммуникационными технологиями и традиционными формами ведения занятий, например, работа с текстом учебника на уроке. Текст – неотъемлемая часть учебного процесса [11], однако его можно использовать не только в качестве лекционного материала, но и транслировать в слайдах через мультимедиа проектор, сопровождая фотографиями, диаграммами, или картами и т.п..

В процессе обучения географическим наукам педагогами и преподавателями активно применяются современные информационно-коммуникационные технологии, включающие в себя различные технические средства: компьютеры, мультимедиа проекторы, интерактивные доски, в том числе интерактивные системы мониторинга качества образования VotumWeb. Созданный, собранный и активно используемый интерактивный материал предоставляет широкие возможности при проведении занятий, по любой теме в онлайн-режиме (визуально объяснить данный материал, закрепить полученные знания, провести практическую часть, создать проект и проверить знания при помощи интерактивного тестирования).

Главная проблема заключается в том, что часть преподавательского состава является активными противниками введения в образовательный процесс и использования на своих уроках компьютерных технологий, но среди учеников всё больше находятся тех, кто будет лучше воспринимать информацию при помощи компьютерных и мультимедийных версий излагаемого учителем материала. Современная молодёжь, свободно вращающаяся в компьютерном мире, активно использует возможности компьютера при выполнении заданий. Особенно когда данные упражнения содержат большое количество разнообразной информации и включают трудные для восприятия географические схемы и графики, либо высокие требования к оформлению работы. В сложившихся условиях учителю необходимо приложить усилия к освоению навыков владения компьютерной техникой и её использованию, включая все предоставляемые ею возможности, в преподавании географии. Сегодня предмет «География» должен соответствовать современному этапу развития человеческой ци-

вильзации и культуре, новейшим достижениям географической науки, международному опыту географического образования в передовых странах мира, изменившемуся социальному заказу школе.

География, как одна из общегеографических учебных дисциплин, призвана своими средствами способствовать овладению школьниками общими учебными умениями и, одновременно опираясь на них, специфическими географическими (например, умение работать с источниками географической информации и, прежде всего, с картой). Деятельность учащихся состоит в чувственном восприятии содержания наглядного материала, осмыслении заложенной в нём географической информации, в переосмыслении и соединении слова и образа. Наглядные методы обеспечивают конкретным материалом процесс формирования теоретических знаний, а при изучении единичных объектов и территорий они обеспечивают формирование представлений о географических объектах.

Мы считаем, что ученик на уроке должен не только услышать рассказ учителя о горах, о вулкане Ключевская Сопка, о водопаде Игуасу, но и увидеть эти объекты, и показать, где они расположены на карте. Наглядность географического образования – это одна из приоритетных задач, которые мы ставим перед уроком сегодня [14].

Используемый сегодня мультимедийный и интерактивный материал, включает в себя различные онлайн-карты как по России, так и по миру (например, программа «MapEditor. Интерактивные карты», позволяющая не только изучать и исследовать карту, но и проверять её знание, а также разрабатывать различные творческие проекты, развивая в учениках такое немаловажное умение и способность – анализировать визуальные данные). В используемый комплекс современных компьютерных программ и средств, улучшающих географическое образование, входит и видеоматериал, и электронные тесты для 6-11 классов. Все вышеперечисленные онлайн-технологии способствуют увеличению интереса к изучению географии. Нынешние технологии в образовании дают возможность находить в сети Internet не только фотографии или графические схемы какого-то объекта, процесса или явления, а также видеосюжеты о странах и континентах, но и создавать онлайн-карты.

К тому же, современный урок по программе ФГОС (Федерального государственного образовательного стандарта) должен быть построен по метапредметному подходу. Метапредметный подход – это педагогическая инновация по использованию различных методических приёмов: умения выстраивать личную стратегию школьником, вести дискуссии с метапредметными комментариями [2]. То есть, метапредметные результаты образовательной деятельности за-

ключаются в формировании и развитии у обучающихся познавательных интересов, интеллектуальных и творческих способностей.

С введением Федерального государственного образовательного стандарта к организации географического образования в образовательных учреждениях (как общего и среднего, так и высшего образования) предъявляются серьёзные требования, среди которых выделяются несколько дополнительных требований. Таких как применение в образовательной среде информационно-коммуникационных технологий и средств мультимедиа. Это в свою очередь подразумевает использование сети Интернет, где вращается огромное количество данных, часть из которых не предназначена для учеников; применение электронных учебников, которые в некоторых образовательных учреждениях Российской Федерации и Республики Башкортостан используются в пилотном режиме; использование различных электронных ресурсов, в число которых относятся сайты по подготовке к ОГЭ (в 9 классе) и ЕГЭ (в 11 классе). Всё вышеперечисленное позволяет назвать имеющуюся образовательную среду информационно-образовательной, так как без современных информационно-коммуникационных технологий невозможно представить образовательный процесс.

Использование современных средств мультимедиа, применение сети Интернет, электронных учебников и приложений к ним делает образовательный процесс оптимальным по затратам личного времени учителя, педагога или преподавателя на подготовку к уроку, лекции или практическому занятию и позволяет сделать учебную деятельность ученика более увлекательной, дающей ему возможность саморазвиваться и демонстрировать свои творческие возможности в обучении.

Так как на уроках географии невозможно обойтись без наглядности (ученики должны увидеть тот географический объект или явление, о котором идёт речь на уроке) мы в основном сталкиваемся с проблемами материально-технического характера – не оснащённостью кабинета географии современным мультимедийным оборудованием, невозможностью использования сети Интернет. Всё это ведёт к отсутствию наглядности и, как следствие, ухудшению качества географического образования. К тому же, большинство педагогов использует в образовательном процессе только фотографии тех объектов, процессов, явлений или интерактивные карты, на которых нужно указать конкретное положение объекта.

Имея возможность подключения к сети Интернет мы получаем доступ во время образовательного процесса к неограниченным ресурсам и электронным данным, позволяющим повысить наглядность и восприятие материала на уроке. В последнее время всё большую популярность приобретают 3D карты Google, которые, к сожалению, мало используются на уроках географии.

С помощью данных карт во время образовательного процесса учитель может показать ученикам не только сам водопад Игуасу или вулкан Ключевская Сопка на фотографии, но и продемонстрировать, как выглядит тот или иной объект путём отображения его 3D проекции через мультимедиа проектор. Так ученики сразу представляют себе не какой-то объект находящийся где-то далеко, а конкретное место, которое они могут видеть перед собой на экране. К тому же возможности, открываемые функцией 3D карт Google, позволяют увидеть один и тот же объект под разными углами или с разных сторон.



Рис. 1. Вид на водопады Игуасу в 3D картах Google (с западной и южной стороны)

На рисунке 1 представлены виды на водопады Игуасу, расположенные на границе Бразилии (штат Парана) и Аргентины (штат Мисьонес), включающий в себя комплекс из 275 водопадов на реке Игуасу. Водопады находятся на границе двух национальных парков, включённых в список Всемирного наследия ЮНЕСКО [5]. Если раньше на уроке ученики могли увидеть лишь несколько фотографий водопада и посмотреть, где именно

они находятся на карте, то теперь есть возможность совершить небольшое путешествие по окружающей местности и посмотреть на водопады под разными углами и с разных сторон.

На рисунке 2 представлены виды на вулкан Ключевская Сопка (Ключевской вулкан), расположенный на востоке полуострова Камчатка. Данный вулкан является самым высоким активным вулканом на Евразийском материке [8].

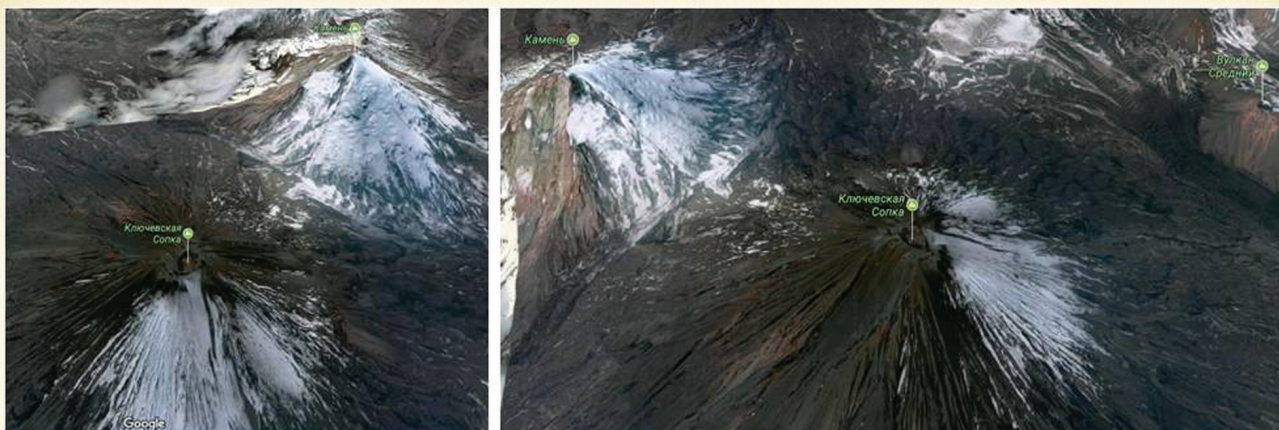


Рис. 2. Вид на вулкан Ключевская Сопка в 3D картах Google (вид с северной и восточной стороны)

Представляя ученикам любой географический объект в 3D картах Google, учитель во время урока географии может значительно повысить усвоение материала благодаря возросшей наглядности. Так как предоставляемые возможности сервера очень велики, их можно использовать не только в географической науке, но и частично в исторической, а также в смежных с географией науках, например, исторической географии, одним из источников которой являются записи путешественников-иностранцев. То есть, при прохождении учениками средних образова-

тельных учреждений темы «Этапы и методы географического изучения территории [4, с. 43-48]» помимо заполнения таблицы (Табл. 1), отражающей вклад исследователей и путешественников в освоение земель и территории России, можно дать дополнительное задание. Суть которого будет сводиться к следующему: ученик должен будет подготовить доклад (с презентацией) об экспедиции (например, Степана Петровича Крашенинникова), в презентации нужно будет отразить не только карту, но и рельеф, показанный с помощью 3D карт Google.

Таблица 1

Изучение территории России. Географические исследования в XVII - начале XX века (составлена авторами на основе источника 12)

№ п-п	Ф. И. О. исследователя или путешественника	Дата или период	Описание события, открытия, какой труд был написан и т.п.
1.	Василий Поярков	1643 - 1646	Поход из Якутска на Амур и плавание по Охотскому морю
2.	Михаил Стадухин	1644	Достиг морем реки Колымы и построил здесь зимовье (Нижнеколымское). Он же положил начало открытию Новосибирских островов, отметив существование Большого Ляховского острова
3.	Семён Дежнёв	1648	Обогнул морским путём Чукотский полуостров, открыл пролив, отделяющий Азию от Америки, и первым совершил плавание из Ледовитого океана в Тихий
4.	Ерофей Хабаров	1649 – 1653	Поход вместе с казаками на Амур и основание ими на реке Амур города Албадин
5.	Владимир Васильевич Атласов и Лука Морозко	1697 – 1699	Путешествие на Камчатку
...
33.	Степан Осипович Макаров	1901	Экспедиция вице-адмирала на ледоколе «Ермак» на Новую Землю и Землю Франца-Иосифа
34.	Георгий Яковлевич Седов	1912 – 1914	Первая Русская экспедиция к Северному полюсу под руководством стар. лейтенанта Г.Я. Седова, погибшего в 1914 недалеко от о. Рудольфа. Судно вернулось в Архангельск
35.	Борис Андреевич Вилькицкий	1913 – 1915	Экспедиция на судах «Таймыр» и «Вайгач» открыла Северную Землю. Корабли с зимовкой прошли Северным Морским путём с востока на запад

Также, возможности 3D карт Google имеет смысл использовать и при изучении континентов в 7 классе, например, при описании географиче-

ского положения материка и его рельефа можно посмотреть на самую высокую горную вершину Евразии и мира – гору Джомолунгма (Эверест).

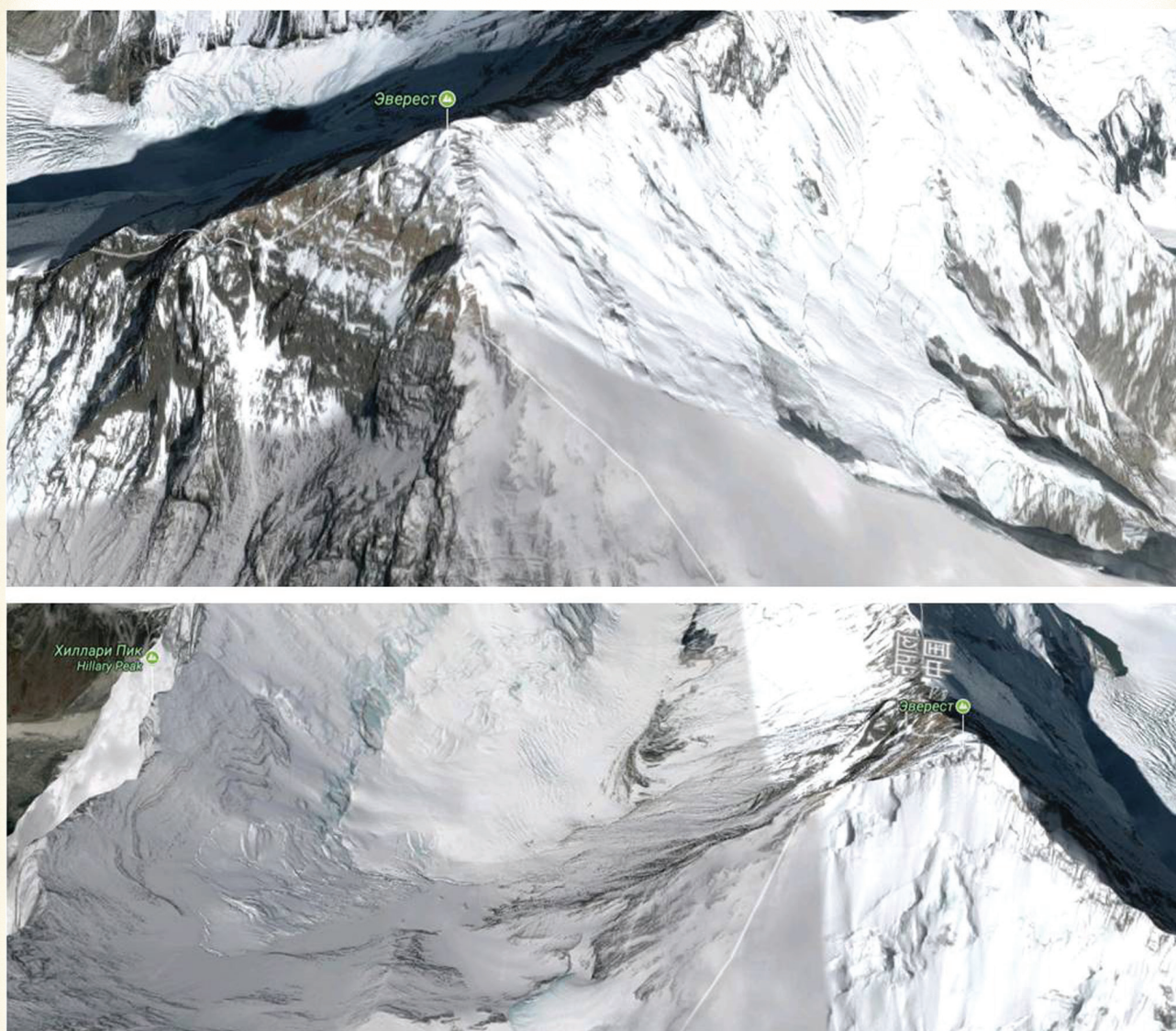


Рис. 3. Гора Джомолунгма (Эверест), вид с южной экспозиции (сверху) и восточной экспозиций (снизу)

Также ресурсы сервиса можно использовать при изучении географии края, например, Республики Башкортостан. В Башкирском Государственном университете, на Географическом факультете на занятиях по предмету «Географические исследования в Республике Башкортостан» мы используем возможности 3D карт Google. Например, показываем студентам рельеф и местность, которую когда-то пересекали участники Оренбургской и Астраханской экспедиций. Помимо этого, можно увидеть в 3D картах местность, окружающую тот или иной объект, например, медноцинковоколчеданное месторождение, благодаря которому появился город Сибай, карьер которого является одним из самых глубоких в мире (глубина более 500 метров) [13], или дорогу к скале Калим-Ускан – расположенной в Ишимбайском районе, которая вместе

с расположенной в ней Салаватской пещерой с 1985 года объявлены памятником природы (см. рис. 4) [7].

Помимо этого, 3D карты Google можно использовать на занятиях по предмету «Физическая география и ландшафты России» во время чтения лекций и проведения практических занятий по любому из трёх модулей, предусмотренных рейтингом-планом дисциплины. Например, в модуле «Геологическое строение, рельеф и полезные ископаемые» можно использовать 3D карты для того, чтобы студенты могли увидеть различные формы рельефа, представленные на территории России, а также увидеть места добычи полезных ископаемых: карьеры с терриконами вокруг них. По второму модулю – «Климат и поверхностные воды» использование 3D карты Google даёт возможность увидеть реки (как крупные, например,



Рис. 4. Сибайский карьер (слева), дорога к скале Калим-Ускан (Ишимбайский район) (справа) в 3D картах Google

Волгу и Обь, так и не очень) и озёра, включая водохранилища (начиная с крупных, например, озеро Байкал, Ладожское, водохранилище Куйбышевское, Рыбинское, Бурейское, и заканчивая озёрами-старицами). Третий модуль – «Почвенно-растительный покров».

На занятиях по предмету «Физическая география Республики Башкортостан» предусмотрены также три модуля, среди которых: «Геологическое строение, рельеф и полезные ископаемые в РБ», «Климат и поверхностные воды РБ», «Растительный покров и животный мир РБ». На каждой из 9 лекций в презентацию к теме включены фотографии рельефа, месторождений, поверхностных вод и растительного покрова Республики Башкортостан с 3D карт Google.

Мы видим, что сфера использования новых технологий в образовательной среде практически не ограничена, т.е. мы можем и проводить лекционные занятия с использованием материалов с 3D карт, и использовать материалы данного Интернет-ресурса во время практических

и семинарских занятий, а также применять 3D карты Google во время контрольных или самостоятельных работ, где данные с ресурса будут представлены в качестве видов контрольно-измерительных материалов.

Таким образом, в современном географическом образовании стоит отводить отдельную роль использованию 3D карт Google, как новому современному способу передачи географической информации, повышающему наглядность и позволяющему повысить качество географического образования, развить у обучающихся познавательные интересы. Данные возможности Интернет-ресурса способствуют формированию чувственных образов предметов и явлений, имеющих место в мире, именно они и составляют первоначальный этап формирования новых географических знаний. Помимо этого, ресурсы таких карт позволяют выделять существенные признаки предметов и явлений, и как следствие, способствовать более эффективному усвоению географических знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адельмурзина И.Ф., Хизбуллина Р.З. Изучение природных зон на уроках географии России в школе // Экологическое образование школьников в свете требований ФГОС. 2013. С. 233-236.
2. Байбулинова Г.А. Современные образовательные технологии в преподавании географии [Электронный ресурс] // География. Социальная сеть работников образования. URL: <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/> (дата обращения: 09.10.2017).
3. Воробьева О.В., Хизбуллина Р.З., Саттарова Г.А., Якимов М.С. Особенности формирования естественнонаучных знаний в современной школе // Современный проблемы науки и образования. 2017. №2. С. 145
4. Дронов В.П., Баринаева И.И., Ром В.Я., Лобжанидзе А.А. География России. Кн. 1: Природа. Население. Хозяйство. 8 кл. М.: Дрофа, 2011. 271 с.: ил., карт.
5. Игуасу (водопады) [сайт]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 10.10.2017).
6. Историческая география [сайт]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 25.10.2017).
7. Калим-Ускан [сайт]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 11.10.2017).
8. Ключевская Сопка [сайт]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (дата обращения: 10.10.2017)
9. Марушин В.А. По реке Белой к жемчужине Урала – пещере Шульган-Таш. Путеводитель. Уфа: Китап, 2016. 136 с.: ил.
10. Мингазетдинова Р.Ф., Садрутдинова Л.Ф. Use of information technologies in teaching foreign language // Материалы I международной научно-практической конференции «Language teaching: objectives, technology, results». 30 ноября 2016 г. С. 15-19.
11. Новенко Д.В. Новые информационные технологии в обучении // География в школе. 2004. №5. С. 47-51.
12. Освоение земель российских. Географические исследования в XVII – начале XX века [сайт]. URL: <http://pandia.ru/text/77/504/> (дата обращения: 18.10.2017).
13. Сибайский карьер [сайт]. URL: <https://nashural.ru/article/> (дата обращения: 11.10.2017).
14. Чурляев Ю.А. Практическое использование современных технологий обучения в географическом образовании [Электронный ресурс] // Уроки географии. URL: <http://mygeograph.ru/> (дата обращения: 09.10.2017).
15. Шанина Ю.А. Опыт реализации требований ФГОС в преподавании дисциплин гуманитарного цикла // Вестник Башкирского университета. 2016. Т. 21. №4. С. 1130-1133.

16. Шульгина О.В. Возможности и проблемы использования компьютерных технологий в преподавании географии // География в школе. 2003. №8. С. 45-49.
17. Ямалетдинова А.М., Медведева А.С. Современные информационные и коммуникационные технологии в учебном процессе // Вестник Башкирского университета. 2016. Т. 21. №4. С. 1134-1141.

REFERENCES

1. Adelmurkina I.F., Khizbullina R.Z. *Izucheniye prirodnykh zon na urokakh geografii Rossii v shkole* [Studying natural zones at Russia geography school lessons] // *Ekologicheskoye obrazovaniye shkol'nikov v svete trebovaniy FGOS 2013* [Ecological education of schoolchildren under requirements of 2013 Federal State Educational Standards]. P. 233-236.
2. Baybulinova G.A. *Sovremennyye obrazovatel'nyye tekhnologii v prepodavanii geografii* [Modern educational technologies in geography training] [Digital resource] // *Geografiya. Sotsial'naya set' rabotnikov obrazovaniya* [Geography. Social network of educators]. URL: <https://nsportal.ru/shkola/geografiya/> (Accessed: 09.10.2017).
3. Churlyayev YU.A. *Prakticheskoye ispol'zovaniye sovremennykh tekhnologiy obucheniya v geograficheskoy obrazovanii* [Practical usage of modern education technologies in geographical education] [Digital resource] // *Uroki geografii* [Geography lessons]. URL: <http://mygeograph.ru/> (Accessed: 09.10.2017).
4. Dronov V.P., Barinova I.I., Rom V.YA., Lobzhanidze A.A. *Geografiya Rossii. Kn. 1: Priroda. Naseleniye. Khozyaystvo. 8 kl.* [Geography of Russia. Book 1: Nature. Population. Economy. 8 grade]. Moscow: Drofa, 2011. 271 p.
5. Iguazu (falls) [web site]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Accessed 10.10.2017).
6. *Istoricheskaya geografiya* [Historical geography] [web site]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Accessed 25.10.2017).
7. Kalim-Uskan [web site]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Accessed 11.10.2017).
8. *Klyuchevskaya Sopka* [web site]. URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/> (Accessed 10.10.2017)
9. Marushin V.A. *Po reke Belaya k zhemchuzhine Urala – peshchere Shul'gan-Tash. Putevoditel'* [Along the Belaya river to the Urals landmark – Shulgan-Tash cave. Guide-book]. Ufa: Kitap, 2016. 136 p.: illust.
10. Mingazetdinova R.F., Sadrtidinova L.F. Use of information technologies in teaching foreign language // *Sbornik I Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii* [Collected works of I International scientific practical conference] «Language teaching: objectives, technology, results» (Los Gatos, USA, 30 November 2016r). - Scientific publishing center "Open knowledge", 2016. P. 15-19.
11. Novenko D.V. *Novyye informatsionnyye tekhnologii v obuchenii* [New information technologies in education]. *Geografiya v shkole – Geography at school*, 2004. №5. P. 47-51.
12. *Osvoyeniye zemel' rossiyskikh. Geograficheskoye issledovaniya v XVII - nachale XX veka* [Conversion of Russian lands. Geographic studies in 17 – early 20 century] [web-site]. URL: <http://pandia.ru/text/77/504/> (Accessed 18.10.2017).
13. Shanina YU.A. *Opyt realizatsii trebovaniy FGOS v prepodavanii distsiplin gumanitarnogo tsikla* [Experience of implementation Federal State Educational Standard in teaching humanities]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2016. Vol. 21. №4. P. 1130-1133.
14. Shulgina O.V. *Vozmozhnosti i problemy ispol'zovaniya komp'yuternykh tekhnologiy v prepodavanii geografii* [Chances and problems of applying computer technologies in geography training]. *Geografiya v shkole – Geography at school*. 2003. №8. P. 45-49.
15. *Sibayskiy kar'yer* [Sibay Quarry] [web-site]. URL: <https://nashural.ru/article/> (Accessed 11.10.2017).
16. Vorobyeva O.V., Khizbullina R.Z., Sattarova G.A., Yakimov M.S. *Osobennosti formirovaniya yestestvennonauchnykh znaniy v sovremennoy shkole* [Specific features of shaping scientific knowledge in modern school] // *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya* [Contemporary science and education problems]. 2017. №2. P. 145
17. Yamaletdinova A.M., Medvedeva A.C. *Sovremennyye informatsionnyye i kommunikatsionnyye tekhnologii v uchebnom protsesse* [Modern information and communication technologies in education activity]. *Vestnik Bashkirskogo universiteta*. 2016. Vol. 21. № 4. P. 1134-1141.

Информация об авторах

Адельмурзина Ильгиза Фиркатовна

(Россия, г. Уфа)

Старший преподаватель кафедры физической географии, картографии и геодезии географического факультета

Географический факультет

Башкирский Государственный университет

E-mail: adelmur@mail.ru

Галкин Антон Викторович

(Россия, г. Уфа)

Студент 2 курса географического факультета

Географический факультет

Башкирский Государственный университет

E-mail: anton_galk@mail.ru

Хизбуллина Резеда Зиязетдиновна

(Россия, г. Уфа)

Доцент

Кандидат педагогических наук

Доцент кафедры физической географии, картографии и геодезии географического факультета

Географический факультет

Башкирский Государственный университет

E-mail: hizbullina@yandex.ru

Information about the authors

Adelmurkina Ilgiza Firkatovna

(Russia, Ufa city)

Senior lecturer

of the Department of physical geography, cartography and geodesy

Geography faculty

Bashkir State University

E-mail: adelmur@mail.ru

Galkin Anton Victorovich

(Russia, Ufa city)

2nd year student of Geography faculty

Geography faculty

Bashkir State University

E-mail: anton_galk@mail.ru

Khizbullina Rezeda Ziyazetdinovna

(Russia, Ufa city)

Associate professor

PhD in Pedagogical Sciences

Associate professor of the Department of physical geography, cartography and geodesy

Geography faculty

Bashkir State University

E-mail: hizbullina@yandex.ru



Л. Н. Бондаренко

Требования государственных общеобязательных стандартов высшего образования к результатам военного специального образования (на примере республики Казахстан)

В данной статье рассматривается вопрос реформирования и модернизации системы высшего и военного специального образования. Представлены требования государственных общеобязательных стандартов высшего образования к содержанию и результатам военного специального образования. Определены цели высшего и военного специального образования. Дан анализ методологической основе государственных общеобязательных стандартов высшего образования Республики Казахстан – компетентностному подходу. Особый акцент сделан на рассмотрении учебного плана одной из специальностей военного учебного заведения. На примере учебного плана военного специального учебного заведения приводится анализ соотношения циклов общеобразовательных, базовых и общепрофессиональных дисциплин

Ключевые слова: государственные общеобязательные стандарты высшего образования, модернизация, реформирование, компетентностный подход, профессиональная деятельность, соотношение циклов дисциплин



L. N. BONDARENKO

Requirements of the state obligatory standards of the higher education to results of military vocational education (On the example of the republic of Kazakhstan)

In this article the question of reforming and modernization of system of the higher and military vocational education is considered. Requirements of the state obligatory standards of the higher education to contents and results of military vocational education are submitted. Definite purposes of the higher and military vocational education are given. The analysis is given to a methodological basis of the state obligatory standards of the higher education of the Republic of Kazakhstan - competence-based approach. The particular emphasis is placed on consideration of the curriculum of one of specialties of military educational institution. On the example of the curriculum of military special educational institution the analysis of a ratio of cycles of general education, basic and all-professional disciplines is provided

Keywords: state obligatory standards of the higher education, modernization, reforming, competence-based approach, professional activity, ratio of cycles of disciplines

Совершенствованием системы образования связаны все сферы модернизации казахстанского общества, в том числе и военной организации государства. Это закономерно, поскольку в обеспечении оборонного потенциала страны ведущая роль принадлежит профессиональным военным кадрам, подготовка которых осуществляется, в основном, в казахстанских военных специальных учебных заведениях.

Повышение эффективности функционирования системы военного образования отнесено действующей Военной доктриной Республики Казахстан к числу основных направлений развития военной организации государства [1]. Исходя из этого, модернизация этой системы является одной из важнейших мер, обеспечивающих комплексное развитие Вооруженных Сил.

Главная цель модернизации системы военного образования заключается в том, чтобы привести содержание и качество подготовки курсантов военных учебных заведений в соответствие с требованиями времени, обеспечить гарантированное и устойчивое комплектование Вооруженных Сил Республики Казахстан, высококвалифицированными военными кадрами. Система военного образования должна быть достаточно гибкой и эффективной, отвечать не только потребностям и задачам современной военной организации, но и реальным экономическим возможностям государства. Создание конкурентоспособной системы военного образования является важнейшим фактором укрепления кадрового потенциала армии.

Министерство Обороны РК инициировало в Закон “Об образовании” внесение дополнительных изменений в части специфики военного образования. Были комплексно систематизированы позиции, охватывающие весь образовательный процесс в военных специальных учебных заведениях [2]. В целях реформирования и модернизации образовательного процесса в Республике Казахстане постановлением правительства РК был принят и утвержден Государственный общеобязательный стандарт высшего образования, в том числе в военных специальных учебных заведениях, независимо от их типа, вида и форм собственности, а также языка обучения.

Таким образом, на данный момент в РК деятельность военных специальных учебных заведений регламентируется единым Государственным общеобязательным стандартом образования (ГОСО), где требования к военным специальным учебным заведениям представлены самостоятельным разделом [3].

Методологической основой Государственных общеобязательных стандартов высшего образования Республики Казахстан является компетентностный подход, позволяющий формировать и развивать у обучающихся такие навыки и умения, которые позволят им научиться опреде-

лять цели, принимать решения, оптимально действовать в стандартных и нестандартных ситуациях, что в последующем будет способствовать успешному осуществлению профессиональной деятельности специалистов. Согласно вышеназванного подхода предполагается формирование “системы сравнительных и сопоставимых квалификаций высшего образования, в которой квалификации описывались бы в терминах учебной нагрузки, уровня, результатов обучения, компетенций и профиля” [4].

Компетентностный подход был предложен на государственном уровне в связи с мировой тенденцией интеграции и глобализации мировой экономики, изменением образовательной парадигмы, которая происходит уже на протяжении десятилетия, необходимость гармонизации “архитектуры европейской системы высшего образования” [5]. Е.В. Бондаревская считает, что компетентностный подход более не является локальной теорией, а с течением времени трансформируется в общественное явление, готовое выступить в роли концептуальной основы, которая проходит в сфере образования [6].

Как было заявлено выше, в целях реформирования и модернизации образовательного процесса в Республике Казахстан создан единый Государственный общеобязательный стандарт высшего образования (ГОСО ВО РК). Согласно новому ГОСО ВО Республики Казахстан по каждой специальности прописаны квалификационные характеристики, основанные на компетентностном подходе к формированию профессиональной компетентности обучающихся в военных специальных учебных заведениях. Уровень сформированности профессиональной компетентности выпускника военного специального учебного заведения является определяющим фактором для успешности его профессиональной деятельности и позволит ему грамотно действовать как в стандартной, так и нестандартной ситуации, даст возможность личностного и профессионального роста.

Учитывая особенности военно-профессиональной деятельности будущих специалистов военных специальностей Государственные общеобязательные стандарты высшего образования предъявляют следующие требования к:

- уровню подготовки обучающихся в высших специальных учебных заведениях;
- содержанию образования;
- максимальному объему учебной нагрузки.

В соответствии с заявленными требованиями относительно уровня подготовки обучающихся в высших специальных учебных заведениях, высшее образование направлено на подготовку кадров с присуждением степени “бакалавр” и/или присуждением квалификации по соответствующей компетенции.

Результаты обучения должны соответствовать модели компетенции выпускника согласно про-

фессиональным компетенциям (квалификационным характеристикам). Циклы общеобразовательных, базовых и профилирующих дисциплин состоят из дисциплин как обязательного, так и вузовского компонентов, где вузовский компонент учитывает специфику требований высших специальных учебных заведений к профессиональным компетенциям (квалификационным характеристикам) конкретного высшего специального учебного заведения. Дисциплина “Физическая культура”, профессиональная практика и войсковая стажировка входят в дополнительные виды обучения.

Что касается требований к содержанию образования обучающихся, необходимо отметить, что в высших специальных учебных заведениях, учебные планы подразделяются на типовые учебные планы и рабочие учебные планы. В типовых учебных планах определяется трудоемкость каждой учебной дисциплины обязательного компонента и каждого вида учебной деятельности в кредитах, а вузовский компонент по каждому циклу учебных дисциплин указывается общим количеством кредитов. Рабочие учебные программы разрабатываются на учебный год на основе типовой учебной программы специальности. Форма, структура, порядок разработки и утверждения рабочих учебных планов определяется высшим специальным учебным заведением. Итоговая аттестация проводится в форме сдачи комплексного государственного экзамена по специальности и защиты дипломной работы или форме сдачи государственных экзаменов по специальности и дополнительно по двум базовым и/или профилирующим дисциплинам. Учет трудоемкости учебной работы осуществляется по объему преподаваемого материала и измеряется в кредитах, являющихся единицами измерения трудозатрат обучаемых и преподавателей, необходимых для достижения конкретных результатов обучения. Кредиты отражают условную “стоимость” отдельных дисциплин образовательной программы. При организации учебного процесса по кредитной технологии обучения в высших специальных учебных заведениях объем каждой дисциплины целое число кредитов и допускается оценивание дисциплины в один кредит. По завершению изучения каждой дисциплины обучаемые сдают итоговый контроль в виде экзамена. Все виды профессиональных практик, курсовых работ, войсковых стажировок оцениваются посредством защиты. Нормативный срок освоения высшего образования в высших специальных учебных заведениях составляет не менее 4 лет. Лицам, завершившим обучение по образовательной программе высшего образования, присуждается степень “бакалавр” и выдается диплом государственного образца с приложением. Дополнительно высшее специальное учебное заведение может выдать общеевропейское приложение к диплому.

Максимальный объем учебной нагрузки обучающихся в высших специальных учебных заведениях составляет 170-190 кредитов теоретического обучения. Продолжительность обучения должна быть не менее 36 учебных недель.

Рассмотрим осуществление требований государственных общеобязательных стандартов высшего образования Республики Казахстан на примере учебного плана Военного института Сил воздушной обороны для специальности: Летная эксплуатация воздушных судов в государственной авиации (квалификация: Эксплуатация воздушных судов).

В соответствии с вышеуказанными требованиями, учебный план специальности в военном специальном учебном заведении содержит 3 цикла и дополнительные виды обучения:

1) цикл общеобразовательных дисциплин обязательного компонента (Современная история Казахстана, Философия, Казахский (русский) язык, Иностранный язык) составляет 18 кредитов, 11 кредитов отводится на дисциплины вузовского компонента = 29 кредитов (ГОСО – не более 20 % = не менее 27 кредитов);

2) цикл базовых дисциплин обязательного компонента (Информатика, Основы военного искусства, Военный менеджмент и логистика, Военная топография, История современных войн, Основы военного права, Военная этика, Логика, Религиоведение) составляет 20 кредитов, тогда как 53 кредита приходится на дисциплины вузовского компонента = 73 кредита (ГОСО – не более 55 % = не менее 70 кредитов);

3) цикл профилирующих дисциплин обязательного компонента (Лидерство и стиль управления, Информационная безопасность, Политология и геополитика) составляет 5 кредитов, в то время как 29 кредитов отдано на дисциплины вузовского компонента = 34 кредита (ГОСО – не менее 25 % = не менее 32 кредитов).

4) дополнительные виды обучения в разделе обязательного компонента (Физическая культура, Учебная практика) имеют 17 кредитов, а виды обучения вузовского компонента составляют 25 кредитов = 42 не менее 14 кредитов.

Как было заявлено ранее, все вышеназванные циклы состоят из дисциплин обязательного и вузовского компонентов. В военных специальных учебных заведениях дисциплины обязательного компонента являются едиными для всех, а вузовский компонент учитывает специфику требований к профессиональным компетенциям в конкретном военном специальном учебном заведении. В Военном институте Сил воздушной обороны профессиональные компетенции ориентированы на приобретение обучающимися базовых и специальных профессиональных знаний, навыков и компетенций.

Дисциплины гуманитарной составляющей (Современная история Казахстана, Философия, Политология, Казахский язык (Русский язык),

Иностранный язык и др.) обеспечивают формирование общекультурных компетенций. Содержание дисциплин технологической составляющей (Информатика, Основы военного искусства, Военный менеджмент и логистика, Военная топография, Военная этика, История современных войн, Основы военного права, Лидерство и стиль управления, Информационная безопасность, Политология и геополитика, и другие дисциплины как обязательного, так и вузовского компонентов базовых и профилирующих дисциплин, а также учебно-производственная практика, войсковая стажировка, научно-исследовательская работа, занятия в авиамodelьном кружке), направлено на формирование общевоенных и профессиональных компетенций, необходимых для осуществления профессионально ориентированной специализации. Вышеизложенное позволяет сделать вывод, что требования государственных общеобязательных стандартов высшего образования Республики Казахстан осуществляются в Военном институте Сил воздушной обороны.

Анализ учебного плана по специальности - "Летная эксплуатация воздушных судов в государственной авиации" (квалификация: Эксплуатация воздушных судов (самолетов) показал, что на гуманитарную составляющую приходится 29 кредитов (16 %) от общего объема учебной нагрузки, в то время как на дисциплины, относящиеся к технологической составляющей, отводится 149 кредитов (84 %) от общего объема учебной нагрузки. Подобное процентное соотношение

объясняется спецификой профессиональной подготовки пилотов фронтовой авиации, повышенными требованиями к летной эксплуатации воздушных судов, обеспечению безопасности полетов, организационно-управленческой и других видов профессиональной деятельности, на которые ориентирована программа по специальности. Тем не менее, очевидна большая диспропорция между дисциплинами гуманитарного и технологического направлений. На данный момент для формирования интеллектуально-личностных и общевоенных компетенций необходимо усилить гуманитарную составляющую не увеличением объема учебной нагрузки (т.к. каждая дисциплина имеет определенное количество кредитов), а интенсифицируя аудиторную, внеаудиторную и самостоятельную работу курсантов.

Таким образом, для выполнения требований государственных общеобязательных стандартов высшего образования к результатам военного специального образования необходимо искать пути интеграции гуманитарной и технологической составляющих в содержании военного специального образования. Оптимальная интеграция технологической и гуманитарной составляющих позволит обеспечить конкурентоспособную систему военного образования и гарантированное и устойчивое комплектование Вооруженных Сил Республики Казахстан высококвалифицированными специалистами.

ЛИТЕРАТУРА

1. Военная доктрина Республики Казахстан от 27 сентября 2017 года №554. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1100000161> (дата обращения: 15.12.2017)
2. Закон Республики Казахстан "Об образовании" от 27 июля 2007 года № 319 [Электронный ресурс]. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> (дата обращения: 15.12.2017)
3. Постановление Правительства Республики Казахстан от 23 августа 2012 года № 1080 "Об утверждении государственных общеобязательных стандартов образования соответствующих уровней образования" [Электронный ресурс]. URL: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080> (дата обращения: 15.12.2017)
4. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: метод. Пособие / В. И. Байденко – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 72.
5. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. С. 113.
6. Бондаревская Е.В., Кульневич С.В. Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций // Педагогика. 2004. № 10. С. 23-31.

REFERENCES

1. Military doctrine of the Republic of Kazakhstan of September 27, 2017 No. 554. Available at: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1100000161> (accessed: 15 December 2017)
2. The law of the Republic of Kazakhstan "About education" of July 27, 2007 No. 319 [An electronic resource]. Available at: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319> (accessed: 15 December 2017)
3. The resolution of the government of the Republic of Kazakhstan of August 23, 2012 No. 1080 "About the approval of the state obligatory standards of formation of appropriate levels of education" [An electronic resource]. Available at: <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1200001080> (accessed: 15 December 2017)
4. Baydenko V.I. Identification of structure of competences of university graduates as necessary design stage of STATE VPO of new generation: method. A grant / V.I. Baydenko. Moscow, Research center of problems of quality of training of experts, 2006. Page 72.
5. Winter I.A. Klyuchevye of competence as a productive and target basis of competence-based approach in education. Moscow, Research center of problems of quality of training of experts. 2004. Page 113.
6. Bondarevskaya E.V., Kulnevich S.V. Paradigmalny approach to development of content of key pedagogical competences. *Pedagogics*. 2004. No. 10. Page 23-31.

Информация об авторе

Бондаренко Лилия Николаевна

(Казахстан, Актобе)

Начальник кафедры иностранных языков
Военный институт Сил воздушной обороны
E-mail: liliya_bondarenko1@mail.ru

Information on the author

Bondarenko Lilia Nikolaevna

(Kazakhstan, Aktobe)

Chief of department of foreign languages
Military Institute Sil of air defense
E-mail: liliya_bondarenko1@mail.ru