

# Доклады ТСХА



**Выпуск 292**

**Часть VI**

**Москва 2020**

МИНИСТЕРСТВО СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

РОССИЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ АГРАРНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ –  
МСХА имени К.А. ТИМИРЯЗЕВА

## **ДОКЛАДЫ ТСХА**

**Выпуск 292**

**(Часть VI)**

Москва  
РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева  
2020

УДК 63(051.2)  
ББК 40

**Доклады ТСХА : Сборник статей. Выпуск 292. Часть VI** / Коллектив авторов ; Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева. – Москва : Издательство РГАУ - МСХА, 2020. – 402 с.

В сборнике включены статьи по материалам докладов ученых РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, других вузов и научно – исследовательских учреждений на Международной научной конференции, посвященной 125-летию со дня рождения В.С. Немчинова, которая проходила 3-5 декабря 2019 года. Материалы представлены актуальным вопросам педагогики и психологии, государственного и муниципального управления, права и юридической науки, истории и культуры речи, философии и политологии.

Ответственность за содержание публикаций несет авторский коллектив.

Сборник предназначен для студентов бакалавриата, магистратуры, аспирантов, преподавателей, научных работников, специалистов сельскохозяйственного производства.

*Редакционная коллегия*

Начальник управления научной деятельности **В.Г. Борулько**, ведущий инженер **З.Ф. Садыкова**, профессор, д. филос.н., **А.А. Мамедов**.

**ISBN 978-5-9675-1764-8**

© Коллектив авторов, 2020  
© ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА  
имени К.А. Тимирязева, 2020

## ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ

УДК 371.3:004.738.5

### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Алехина Алина Александровна, учитель английского языка, ГБОУ г. Москвы «Школа № 1191»*

**Аннотация:** В статье рассматриваются возможности применения электронных образовательных технологий в преподавании иностранного (английского) языка в средней школе и учреждениях среднего профессионального образования, а также преимущества современных электронных образовательных ресурсов.

**Ключевые слова:** образование, электронные образовательные ресурсы, информационные технологии, компьютер, виды речевой деятельности, коммуникативная компетенция, МЭШ (Московская электронная школа).

Образовательные системы модернизируются одновременно с обществом в соответствии с меняющимися требованиями к качеству, к результатам образовательного процесса. Иноязычное образование в России за последнее десятилетие претерпело существенные изменения как в содержательном, так и в методологическом аспектах. Сегодня в иноязычном образовании используются зарубежные подходы к обучению иностранному языку, больший упор делается на информационные технологии (ИТ).

Согласно ФГОС, формирование и развитие компетентности в области использования ИТ (ИТ-компетенции) являются метапредметными результатами освоения базовых учебных программ. В то же время ФГОС относит к ИТ совокупность методов обучения с применением таких средств, как: цифровая фотография, видеозапись, компьютерная графика, мультипликация и анимация [1]. Особое место занимают ИТ в процессе обучения отдельным видам речевой деятельности.

Применение ИТ в обучении английскому языку получает широкое распространение в современном иноязычном образовании. Проблема внедрения ИТ в образовательный процесс интересует современных исследователей в области методики преподавания английского языка. Среди исследователей ИТ в иноязычном образовании особо следует отметить таких, как: Т.А. Денежкина, М.К. Денисов, Ж.А. Денисова, В.А. Ефременко, И.Г. Кочергина, А.И. Нелунов, М.Э. Сергеева, Н.М. Синегубова, А.В. Соболева.

Под ИТ понимается довольно широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи и распространения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые

технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет). Основанные на ИТ соответствующие образовательные технологии – это технологии, при реализации которых применяются специальные технические средства (компьютер, видео, аудио, кино).

Система использования ИТ в действии дифференцируется на следующие структурные элементы:

- отбор учебного материала, анализ программ, конструирование урока с применением ИТ,
- подбор образовательных мультимедиа-ресурсов,
- создание мультимедиа-продукта с различными функциями (обучающими, контролирующими, тренирующими),
- применение мультимедиа-продукта в условиях урочной и внеурочной деятельности,
- анализ эффективности мультимедиа-продукта [2].

Компонент телекоммуникации в школьном образовании реализуется посредством ИКТ. Такие технологии входят в систему современных образовательных технологий и реализуются практически во всех системах и структурах школьного образования. Использование ИКТ может предполагать активизацию различных аспектов целостного образовательного процесса: обучающий, воспитательный, развивающий. Кроме того, ИКТ соответствуют требованиям ФГОС и подразумевают активную учебно-познавательную деятельность учащихся [3].

Использование информационных технологий в учебно-познавательной деятельности является неотъемлемой частью обучения. Современные информационные технологии предоставляют широкий спектр возможностей для преподавателя сделать свой урок более интересным и познавательным. В свою очередь, обучающиеся воспринимают учебный материал с большим интересом, нежели работая «по старинке» с учебниками и различными пособиями.

Английскому языку отводится особое место в системе иноязычного образования. Являясь международным, английский язык весьма распространен. Англоязычная речь становится важной во многих сферах трудовой деятельности человека. Ее компоненты активно проникают и в русский язык. Английский язык номинально является вторым языком, который изучается в большинстве школ.

Английский язык рассматривается как средство межкультурного общения. Потому в системе иноязычного обучения стоит задача практического овладения английским языком. Чем выше уровень иноязычной грамотности, тем выше интеллектуальный и нравственный потенциал общества, поскольку при этом открывается доступ к общечеловеческим ценностям мировой культуры. В этом заключается необходимость изучения английского языка как второго языка, обладающего практической значимостью.

Изучению английского языка уделяется особое внимание в системе школьного иноязычного обучения. Требования к процессу иноязычного

обучения предусмотрены новым образовательным стандартом. При этом процесс обучения английскому языку имеет своей целью:

1. Формирование, развитие коммуникативной культуры. Эта цель предполагает решение таких образовательных задач, как:

- формирование и развитие речевой компетенции;
- формирование и развитие языковой компетенции;
- формирование и развитие социокультурной компетенции;
- формирование знаний о нормах межкультурного общения;
- развитие культуры устной, письменной речи на английском языке.

2. Социокультурное развитие. Данная цель предполагает решение следующих образовательных задач:

- изучение особенностей культуры других народов;
- развитие способностей представлять родную страну, родной язык и родную культуру в условиях иноязычного межкультурного общения.

3. Формирование знаний о стратегиях самонаблюдения за коммуникативным развитием, умений достигать решения собственных задач в процессе изучения английского языка.

4. Формирование уважения к другим культурам, к другим народам, подготовка к деловому сотрудничеству, взаимодействию, совместному решению общечеловеческих проблем.

5. Развитие мотивации к изучению английского языка.

6. Усиление самообразовательного потенциала в свете многообразия многоязычного, культурного мира.

7. Формирование интеллектуальных, творческих способностей в процессе иноязычного образования.

Интернет предоставляет огромные возможности для развития идей сетевой мультимедиа и хранения обучающих мультфильмов на серверах, в специальных облачных хранилищах. Чтобы обосновать важность этих процессов, необходимо проанализировать функциональные особенности мультимедиа [4].

А в целом Интернет способствует повышению продуктивности обучения английскому языку на всех этапах.

В московских школах и учреждениях среднего профессионального образования появилась «МЭШ» (Московская электронная школа). Это совершенно новая система, которая сочетает в себе преимущества традиционного образования и современных цифровых технологий, что дает возможность учить и учиться по-новому.

В классе вместо обычной меловой доски устанавливается многофункциональная интерактивная панель: это и рабочая поверхность для записей, и большой экран для показа видео-, фотоматериалов и цифровых материалов урока, и браузер для выхода в интернет (рис. 1).



Рисунок 1 – Интерактивная панель МЭШ

Данные панели полностью соответствуют требованиям СанПин. Они имеют ЖК-дисплеи, при правильной настройке яркости экрана учитель может проводить урок в обычном режиме, не затемняя свет в классе. С помощью специального программного обеспечения преподаватель имеет доступ к электронной библиотеке, в которой хранятся электронные учебники, интерактивные тестовые задания, виртуальные лаборатории и мультимедийные сценарии уроков (рис. 2).

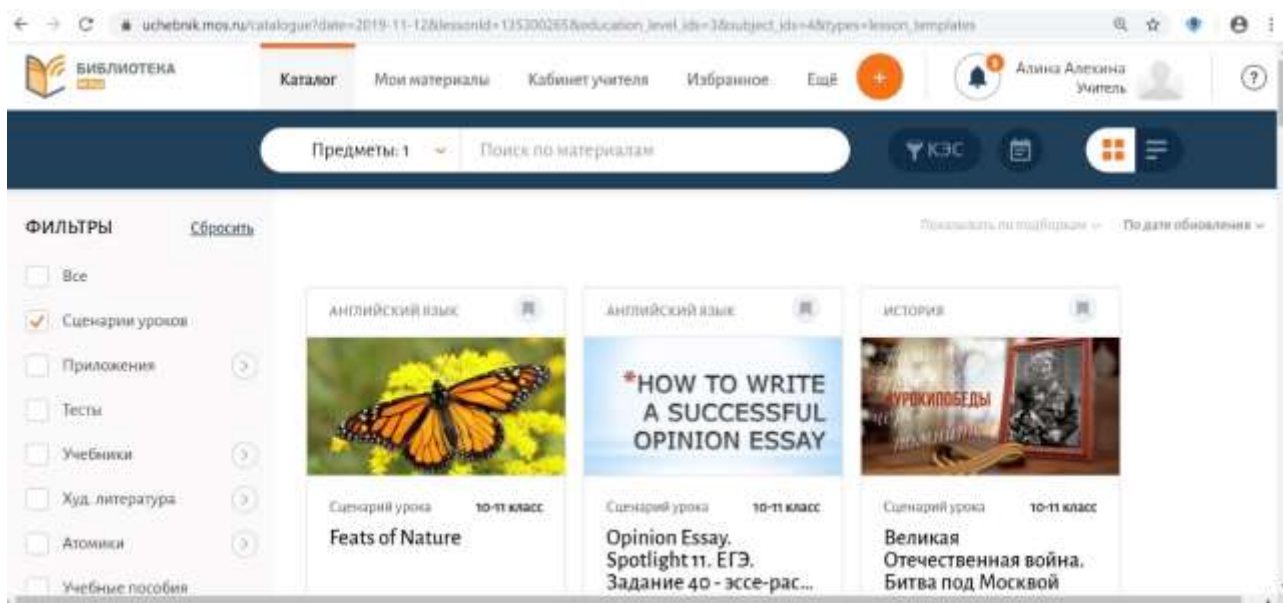


Рисунок 2 – Электронная библиотека МЭШ

Концепцию МЭШ создают и поддерживают московские преподаватели всех дисциплин, загружая свои электронные сценарии уроков, тесты, тестовые задания, аудио- и видеоматериалы для использования на занятиях. Электронный журнал и дневник также становятся удобными и доступными сервисами для учителей, обучающихся и их родителей. В конце каждого занятия преподаватели записывают домашнее задание и выставляют оценки в электронный журнал. Родители и дети, которые зарегистрировались в этой системе через официальный портал Мэра, могут сразу же увидеть свои оценки и комментарии учителей на любых электронных устройствах, имеющих выход

в интернет. Также есть возможность отслеживать средний балл по каждому предмету и, в случае необходимости, отправить преподавателю сообщение с просьбой назначить какое-то дополнительное задание.

К концу 2018 года здания школ и колледжей были оборудованы инфраструктурой проекта: интерактивными панелями, WiFi-точками, серверами, ноутбуками для учителей. Библиотека МЭШ доступна пользователям всего мира в любое время: <https://uchebnik.mos.ru>. Учебные классы становятся высокотехнологичными пространствами – медиа-центрами, мастерскими, научными лабораториями со стабильным интернетом, современными устройствами и единым хранилищем информации.

Таким образом, современные информационные технологии становятся неотъемлемой частью нашей жизни. Это особенно важно для получения образования подрастающим поколением. Современные подростки ориентируются в интернет-пространстве достаточно легко, и найти какую-либо информацию или подготовить сообщение по какой-либо теме для них не составит труда, если у них есть компьютер и интернет. Поэтому сделать процесс обучения более простым и интересным мы можем с помощью различных электронных образовательных ресурсов [5].

#### **Библиографический список**

1. Закон «Об образовании в Российской Федерации» / Принят 29.12.2012 г. (в ред. от 03 июля 2016 г.) // № 273-ФЗ. 01.01.2017. Собрание законодательства РФ.
2. Сергеева, М. Э. Новые информационные технологии в обучении английскому языку / М. Э. Сергеева // Педагог. – 2015. – № 2. – С. 162–166.
3. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2013. – № 5. – С. 34–42.
4. Царапкина, Ю. М. Создание информационно-коммуникативной среды как основы управления инновационными проектами / Ю. М. Царапкина, М. М. Петрова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2019. – № 1(47). – С. 81–86.
5. Царапкина, Ю. М. Использование информационных технологий в профориентации как основа профессионального самоопределения / Ю. М. Царапкина // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. – 2017. – Т. 14. – № 4. – С. 430–434.



## **ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**

*Баранова Екатерина Михайловна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация:** В статье рассматриваются сущность и содержание работы преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования, образовательные потребности слепых и слабовидящих студентов, а также особенности их обучения в вузе.*

***Ключевые слова:** профессиональная подготовка, инклюзивное образование, особенные образовательные потребности, слепые и слабовидящие студенты*

В соответствии с Конституцией и Законом РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» все граждане РФ могут бесплатно получить высшее или среднее профессиональное образование в государственных и муниципальных учреждениях на конкурсной основе, независимо от состояния здоровья [1].

Одним из важнейших элементов социальной защиты инвалидов, наряду с медицинской, психологической и социально-экономической реабилитацией, является возможность получения полноценного высшего образования, приобретение такой специальности, которая дает возможность человеку стать полноценным членом общества. Перед вузами стоит задача организации для студентов с инвалидностью различной нозологии специальных условий обучения и необходимой адаптированной информационно-образовательной среды.

Вместе с этим для выполнения всех требований государственных образовательных стандартов и нормативных документов преподавателю вуза в условиях инклюзивного образования необходимо:

1) освоить технологию проектирования адаптированных рабочих программ (технологию разработки, анализа и корректировки учебно-программной документации) для студентов с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в зависимости от нозологии;

2) знать сущность и особенности нормативно-правового, организационного и методического обеспечения обучения лиц с инвалидностью в вузе;

3) освоить методы и технологии организации и осуществления учебно-воспитательной деятельности для студентов с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья в соответствии с требованиями

профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов в образовательных организациях высшего образования;

4) освоить технологию проектирования и оснащения образовательно-пространственной среды для теоретического и практического обучения студентов с инвалидностью и лиц с ограниченными возможностями здоровья в зависимости от нозологии;

5) комплексно и адекватно применять технические, педагогические, психологические и другие знания и умения при решении задач инклюзивного образования, обеспечивая методическую гибкость и вариативность образовательной программы.

Общие рекомендации, которые необходимо соблюдать в ходе учебного процесса и при общении со студентом с ОВЗ или имеющим инвалидность:

1) при взаимодействии со студентами с ОВЗ и инвалидностью нужно вести себя естественно и общаться на равных. Необходимо уделять внимание человеку, а не его инвалидности, относится к нему как к личности. Нельзя вести себя покровительственно;

2) обращайтесь к студенту с ОВЗ и инвалидностью так же, как вы обращаетесь к остальным людям. Необходимо обращаться непосредственно к человеку, а не к его сопровождающему или тьютору, которые могут присутствовать при разговоре.

Особые образовательные потребности студентов с нарушениями зрения (слабовидящих):

- организация пространства, получение помощи от тьюторов и волонтеров;
- психологическое сопровождение;
- использование специальных методов, приемов и средств обучения (в том числе специализированных компьютерных технологий, позволяющих перевести устную речь в письменную и наоборот);
- обеспечение учебными материалами в печатной (используя рельефно-точечный шрифт Брайля) и электронной форме;
- индивидуализация обучения, включая дополнительные индивидуальные занятия по учебной дисциплине;
- обеспечение особой пространственной организации образовательной среды, архитектурные элементы;
- применение в образовательно-коррекционном процессе соотношения устно-тактильной и устной речи;
- использование аудиоматериалов;
- использование диктофонов для записи лекций и практических занятий;
- подбор преподавателя с выразительной и четкой речью;
- дублирование зрительных образов звуковыми сообщениями;
- возможность прохождения текущей и итоговой аттестации в устной форме;
- коммуникации, расширения социальных контактов с широким социумом.

Также следует учитывать особенности восприятия у студентов с нарушениями зрения (слабовидящих) при организации обучения и оценке достижений [2]:

- нарушение скорости зрительного восприятия при слабовидении;
- доминирование слухового и осязательного восприятия;
- схематизм получаемого зрительного образа, его скудность;
- замедленное и недостаточно полное восприятие и воспроизведение, низкая скорость переключения внимания и низкая степень устойчивости внимания;
- недостаточная осмысленность запомиаемого материала;
- быстрое забывание усвоенного материала, особенно большого количества объектов и понятий;
- трудности при выделении существенных и специфических свойств и признаков;
- быстрая утомляемость.

Для большинства слабовидящих студентов осязание является фактором компенсаторного развития. Тактильно-кинестезическая система является основой гностических ощущений и осязательного восприятия.

В обучении студентов с инвалидностью используются дистанционные образовательные технологии – разнообразные компьютерные обучающие программы, электронные учебники и электронная методическая литература. С помощью специальных программ и технических средств студенты могут прослушивать учебный материал и общаться с преподавателем. Необходимые материалы должны находиться в открытом доступе в сети Интернет или локальной сети Университета. Студентам с нарушениями зрения (слабовидящие) предоставляется возможность выбора: лично приехать на занятия, проводимые в аудиториях университета, или же подключаться к занятиям в дистанционном формате. Дистанционное образование для студентов с нарушениями зрения должно применяться с учетом вида и степени нарушения и быть адаптированным под разные потребности [3].

При изучении курсов (модулей) студенты должны иметь доступ к информационной среде Университета, содержащей электронные ресурсы, с использованием специальных технических и программных средств: электронным учебникам со специализированным программным обеспечением; учебным пособиям, выполненным рельефно-точечным шрифтом Брайля; звукозаписывающим устройствам и компьютерам (например, портативный компьютер с вводом/выводом шрифтом Брайля и синтезатором речи «ElBraille-W14J G1») как способу конспектирования; электронным видеоувеличителям (портативный); письменным принадлежностям для письма по Брайлю. Студенты с инвалидностью по зрению имеют возможность прослушивать в читальном зале аудио-учебники по дисциплине. Слабовидящие студенты для занятий в читальном зале могут использовать программу «Электронная лупа». Для улучшения освещенности конкретного рабочего места на компьютерные столы крепятся настольные лампы на струбцине.

Библиотека должна быть оснащена Брайлевскими дисплеями BD-40; программой увеличения изображения MAGic; электронным видеоувеличителем (стационарными); читающей машиной и клавиатурой для работы с монитором.

В связи с нарушениями зрительного анализатора у студентов складывается особое отношение к окружающим, поэтому воспитание активной жизненной позиции через включение в различные виды деятельности, уверенности в своих силах, подготовка к профессиональной деятельности, обучение работе с компьютерной техникой являются важными итогами реабилитации в условиях вуза и профессионализации. Уровень сформированности личности студента как профессионала определяется не наличием или отсутствием зрительной патологии, а характером социальных воздействий, и прежде всего характером воспитания и обучения в вузе. Для организации обучения студентов данной категории профессорско-преподавательскому составу необходимо владеть основами специальной психологии, коррекционной педагогики, методикой обучения студентов с ОВЗ, а также уметь применять специализированные технические средства обучения.

#### **Библиографический список**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. URL: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения: 10.11.2019).

2. Злобина, А. С. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии / А. С. Злобина. – Пенза, 2008. – 148 с.

3. Царапкина, Ю. М. Использование Web-технологий в инклюзивном образовании / Ю. М. Царапкина, А. В. Чекмезова // Вестник Университета Российской академии образования. – 2017. – № 3. – С. 9–14.

УДК 37.018

### **ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Бахчиев Арменак Александрович, педагог дополнительного образования,  
ГБОУ г. Москвы «Школа № 1454 «Тимирязевская»*

*Аннотация:* Рассмотрены понятие, сущность и структура сознательной дисциплины с позиции современной теории содержания образования. Обоснована актуальность проблемы формирования сознательной дисциплины. Систематизированы и дополнены эффективные практики воспитания сознательной дисциплины учащихся в условиях дополнительного образования.

*Ключевые слова: воспитание, дисциплина, сознательная дисциплина, организационно-педагогические условия, деятельность педагога, воспитание сознательной дисциплины, качества личности.*

Проблема воспитания сознательной дисциплины обучающихся в условиях реструктуризации и углубления демократизации всех сфер общественной жизни, в том числе образовательной среды в учебных заведениях, существенно изменилась и вызвала трансформации в сознании и поведении обучающихся. Эти изменения коснулись поведенческого аспекта деятельности обучающихся: они стали более активны, самостоятельны и инициативны, свободны в выражении своего мнения, в поступках и отнюдь не склонны к безусловному следованию дисциплинарным нормам и правилам [1]. Сложившаяся ситуация не может остаться незамеченной. Она вызывает тревогу и серьезную озабоченность не только педагогических работников, но и общественности и государственных структур, которые понимают, что позитивные изменения, тем не менее, могут создать дополнительные проблемы и оказать негативное влияние на результативность образования и воспитания подрастающего поколения. Появление подобных тенденций способствует снижению способности молодежи сознательно выполнять гражданские обязанности (отказы от службы в армии), утверждать общечеловеческие ценности (уважение к старшим, толерантность и др.), соблюдать дисциплину. Все это и обуславливает необходимость всестороннего и глубокого изучения и теоретического анализа различных аспектов данной проблемы, в частности такой категории, как сущность понятия «сознательная дисциплина», и выявления и обоснования организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность формирования данного качества у обучающихся.

Исследование организационно-педагогических условий воспитания сознательной дисциплины обучающихся осуществлялось на базе организаций дополнительного образования детей и молодежи, входящих в сеть общероссийской общественно-государственной детско-юношеской организации «Российское движение школьников» (РДШ) (ГБОУ г. Москвы «Школа № 1454 «Тимирязевская»), образовательных организаций дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности «Спортивная школа боевых искусств Киокусинкай карате».

Изучение проблемы в педагогической теории и практике показывают, что категория «сознательная дисциплина» является сложным интегральным качеством, включающим комплекс нравственно значимых черт личности, проявляющихся в повседневной жизни, учебно-познавательной деятельности и основанных на внутренней потребности неукоснительного исполнения морально-правовых норм, их правильном понимании и применении [2].

Большинство авторов в структуру сознательной дисциплины считают необходимым включить такие качества, как настойчивость, исполнительность, инициативу и самостоятельность, сдержанность, организованность, целеустремленность и самообладание и др. [3, 4].

В целом все имеющиеся точки зрения по проблемам определения структуры сознательной дисциплины в той или иной мере отражают ее содержание. Вместе с тем, на наш взгляд, они не лишены недостатков. Так, не все проблемы проявления сознательной дисциплины оказываются в поле зрения исследователей. В частности, вопросы формирования знаний о дисциплине и умений реализовать ее требования, развития нравственных и волевых качеств, чувства совестливости получили при анализе вышеназванных подходов к изучению структуры сознательной дисциплины лишь фрагментарное, обзорное освещение. Воспитание волевых качеств (ответственности, организованности и пунктуальности, способности преодолевать трудности) как слагаемых сознательной дисциплины имеет особое значение, так как данные характеристики нравственного сознания и поведения выступают как неперенные ее предпосылки и атрибуты [5].

Важным аспектом анализа проблемы структуры сознательной дисциплины является ее рассмотрение исходя из концепции обобщенной модели структуры личности В.С. Леднева, включающей в себя: 1) опыт личности, 2) функциональные механизмы психики, 3) типологические свойства личности, 4) динамику личности, 5) индивидуальные качества личности. Эта концепция позволяет предположить, что основными структурными компонентами сознательной дисциплины и входящими в них устойчивыми характеристиками нравственно-правового сознания и поведения являются: познавательно-смысловой (знания о дисциплине), поведенческий (умения реализовать требования дисциплины, самоконтроль и самоанализ), эмоционально-чувственный (совестливость), нравственный (сознательность, коллективизм), волевой (ответственность, организованность и пунктуальность, способность преодолевать трудности). Данные компоненты сознательной дисциплины выделены условно, между ними нет четких смысловых границ.

В педагогической науке воспитание рассматривается в широком смысле как процесс целенаправленного формирования личности, в узком – как специальная деятельность, имеющая целью формирование определенных качеств и свойств человека. Вполне логично будет полагать, что воспитание сознательной дисциплины следует рассматривать как особую психолого-педагогическую деятельность педагога по формированию у обучающихся нравственно-правового сознания, навыков и привычек дисциплинированного поведения посредством реализации комплекса организационно-педагогических условий. В теории и практике воспитания не все аспекты данной проблемы исследованы, и по-прежнему остаются проблемные вопросы, в частности касающиеся условий, средств и технологий воспитания.

Наиболее эффективными средствами воспитания сознательной дисциплины обучающихся исследователи и практики считают активную и разнообразную деятельность в коллективе, соревнование и самоуправление, соблюдение режима и распорядка в образовательной организации, демонстрацию педагогом-воспитателем личного примера, знание педагогом индивидуальных возрастных психолого-физиологических и психологических

особенностей обучающихся. Оптимальными организационно-педагогическими условиями, направленными на повышение сознательности обучающихся путем формирования у них понятий дисциплины, являются самовоспитание, обеспечение связи образовательной организации с семьей и общественностью, систематическая работа педагогов по формированию у обучающихся навыков и умений организации собственной деятельности; обучение рациональным приемам организации труда и общей культуры; обеспечение реальной возможности для проявления всеми обучающимися инициативы и самостоятельности; создание позитивного общественного мнения, направленного на поддержание сознательной дисциплины [5].

В психологической и педагогической науке и практике существуют разнообразные способы, средства и технологии формирования сознательной дисциплины. Нами выбрана оптимальная, на наш взгляд, технология формирования сознательной дисциплины – в условиях системы дополнительного образования физкультурно-спортивной направленности.

Данная технология предусматривает формирование сознательной дисциплины в условиях дополнительного образования обучающихся в школе, в процессе учебно-тренировочных и предсезонных сборов и в период детских профилактических и спортивно-оздоровительных лагерей (ДСОЛ).

В условиях дополнительного образования в школе эту работу ведут педагоги дополнительного образования, а в условиях ДСОЛ – вожатые и педагогический состав лагеря, что накладывает дополнительные требования к их квалификации и компетенции для работы в условиях ДСОЛ (особенно это касается сохранения жизни и здоровья детей, воспитания дисциплинированности обучающихся).

В процессе организации обучения и воспитания детей и подростков педагогам дополнительного образования предлагается использовать спортивные и игровые технологии, спортивные единоборства в связи с тем, что они обладают значительными педагогическими возможностями для формирования личности.

Применение спортивных единоборств и их элементов в сочетании с игровой и соревновательной деятельностью позволяет наиболее эффективным и естественным образом формировать личностные качества детей и подростков в игровой и спортивной деятельности в условиях ДСОЛ в соответствии с их индивидуальными данными и уровнем физической подготовки. Достигается это в процессе регулярных тренировок, в частности «Тренинга навыков воспитания сознательной дисциплины в процессе подготовки и проведения показательных занятий спортивными единоборствами». Дисциплина способствует формированию сдержанности подростка, стимулирует к самообладанию, содействует формированию умения подчинять свои действия, эмоции и чувства достижению поставленной цели, создает условия для преодоления недостатков и повышает культуру поведения.

Таким образом, сознательная дисциплина – это способность к самоорганизации и самореализации личности, стремление и умение соблюдать

необходимые правила поведения. Базовыми системообразующими компонентами структуры сознательной дисциплины являются:

- познавательно-смысловой, включающий знания о дисциплине;
- поведенческий, включающий умения реализовать требования дисциплины, самоконтроль и самоанализ;
- эмоционально-чувственный, включающий совесть;
- нравственный, включающий сознательность и коллективизм;
- волевой, включающий ответственность, организованность и способность преодолевать трудности.

Воспитание сознательной дисциплины обучающихся рассматривается как воздействие педагога на их эмоционально-волевую сферу с целью формирования у них навыков и привычек дисциплинированного поведения, так и результаты собственной активности и самостоятельности обучающихся.

Организационно-педагогическими условиями, обладающими высокими педагогическими возможностями воспитания сознательной дисциплины становятся формирование у обучающихся понятий дисциплины и их перевода в устойчивое убеждение, самовоспитание, продуктивное взаимодействие образовательной организации, семьи и общественности, систематическая работа педагогов по воспитанию у обучающихся организаторских навыков и умений, обучение их основам рациональной организации труда, привитие навыков общей культуры поведения; обеспечение проявления и поддержания всеми обучающимися активности, инициативы и самостоятельности; формирование положительного общественного мнения, способствующего воспитанию навыков сознательной дисциплины.

### **Библиографический список**

1. Шищенко, О. С. Развитие идеи воспитания в истории педагогической мысли / О. С. Шищенко // Научно-методический электронный журнал Концепт. – 2013. – № 10. – С. 56–60.

2. Корчагин, В. Н. Сущность и структура сознательной дисциплины студента колледжа / В. Н. Корчагин, А. Г. Серебряков // Среднее профессиональное образование. – 2012. – № 6. – С. 22–25.

3. Косырев, В. П. Концепция развития системы социально-педагогической профилактики детского и семейного неблагополучия / В. П. Косырев, Е. Н. Козленкова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2010. – № 3 (42). – С. 75–78.

4. Шевчук, В. Ф. Поведение человека: разные пути теории и практики: монография / В. Ф. Шевчук, В. Д. Шевчук. – Ярославль : Изд-во ЯГТУ, 2012. – 109 с.

5. Бахчиев, А. А. Проблемы воспитания сознательной дисциплины у студентов колледжа / А. А. Бахчиев // Доклады ТСХА : сб. ст. – Вып. 291. – Ч. I. – М. : РГАУ – МСХА, 2019. – С. 28–31.



## САМОПРИНЯТИЕ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

*Бердникова Ирина Александровна, доцент кафедры иностранных языков Академии управления МВД России*

**Аннотация:** В статье говорится о возрастании исследовательского интереса к вопросам саморазвития личности студента. Теоретические разработки современной отечественной психологии рассматривают самопринятие в качестве одного из факторов, способствующих этому процессу.

**Ключевые слова:** жизненные планы, личность студента, саморазвитие, способность человека, самопринятие, самопознание, самосовершенствование, психологическое благополучие.

Психологические особенности этапа поздней юности, приходящегося на студенческие годы, характеризуются формированием мировоззрения, поиском своего места в социуме, началом практического осуществления жизненных планов. Молодым людям важно реализовать свой внутренний потенциал для полноценного личностного становления. От этого во многом зависит их успешность в будущем. Проблема целостного и одновременно структурированного саморазвития личности студента как никогда актуальна в наше время [1]. Современная психологическая наука характеризуется повышенным исследовательским интересом к вопросам саморазвития студенческой аудитории.

На возрастание интереса к проблеме саморазвития большое влияние оказали идеи гуманистической психологии (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс и др.). Они наполнены верой в человека и его возможности, благодаря которым он способен самостоятельно строить свой жизненный путь и продвигаться в своем развитии. В отечественной психологии изучение данного феномена связано с именами классиков: Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, В.Н. Дружинин, Л.А. Коростылева, Д.А. Леонтьев. Одними из первых, кто дал определение и назвал отличительные признаки понятия «саморазвитие», были В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. Авторы считали, что саморазвитие является фундаментальной способностью человека становиться и быть подлинным субъектом своей жизни, практически преобразовывать собственную жизнедеятельность.

Одним из факторов, способствующих саморазвитию, может выступать самопринятие. Этот термин все чаще встречается в научных исследованиях и рассматривается в разных контекстах, а именно: в качестве составной части самооотношения, в качестве одной из характеристик самоактуализирующейся личности, в качестве структурного элемента психологического благополучия.

Теоретические разработки современной отечественной психологии пока не сформировали унифицированный подход к определению феномена «самопринятие», но в целом это понятие означает позитивный смысл «Я», «переживаемую симпатию по отношению к себе» [2, с. 69]. В зарубежной психологии такое понимание самопринятия соответствует терминам «самоуважение» (self-esteem), «позитивное самоотношение» (self-regard).

В.Г. Маралов определяет самопринятие как интегральную характеристику личности, «стиль отношения к себе», при котором происходит полное принятие своих сильных и слабых сторон. Это способствует созданию внутреннего комфорта личности и положительного самоощущения, обеспечивает целостность, устойчивость личности. Автор также рассматривает самопринятие как промежуточный элемент между актами самопознания и самосовершенствования. Самопринятие является условием и одновременно механизмом саморазвития, что помогает гармонично самосовершенствоваться и соответствовать своему внутреннему «Я» [3].

Анализ самопринятия в контексте саморазвития предпринимался также такими авторами, как С.М. Рогожникова, Е.П. Киселева, С.В. Яремчук, Н.А. Прохорова и др.

Самопринятие (self-acceptance) в зарубежных психологических учениях рассматривается в качестве основы «эмоционального и поведенческого здоровья», а также «межличностной эффективности» [2, с. 68]. Самопринятие является крайне важным для психологического благополучия студентов. Американская исследовательница К. Рифф включает самопринятие в структуру психологического благополучия и считает одним из его основных компонентов. Самопринятие, по мнению автора, означает позитивное отношение к себе и к прошлым событиям своей жизни. Самопринятие обеспечивает создание возможностей для наиболее полной самореализации, которая характеризуется как проявлениями собственной индивидуальности, так и соответствием запросам социального окружения [4].

Самопринятие есть сложное явление и невозможно без самопознания. Самопознание есть процесс, специфическая форма активности, а значит, в ее основе лежит потребность. Потребность в самопознании есть выражение потребности более общего плана – потребности в познании. Объектом самопознания является сам человек, его внутренний мир. К наиболее распространенным способам самопознания относятся самонаблюдение, самоанализ, сравнение себя с неким «идеалом», обладающим соответствующими поведенческими характеристиками. Самопринятие требует определенного уровня развития рефлексивности, осознанности, толерантности [5].

Все вышесказанное является основанием для следующего обобщения. Высокий уровень самопринятия, выражающийся в способности и готовности положительно оценивать свой переживаемый жизненный опыт и свое «Я» независимо от его позитивной или негативной эмоциональной окраски, позволяет в конечном итоге принять себя в качестве активного субъекта

собственной жизни. Это способствует тому, что молодые люди не испытывают трудности в момент принятия решения относительно своей профессиональной карьеры. Эффективное управление собственной жизнью, что включает в себя, в том числе, и профессиональное становление, крайне важно для студента и является проявлением его саморазвития. И наоборот, внутренний дискомфорт по причине недовольства собственным «Я» означает дефицитарность самопринятия и приводит к неуверенности в своих силах, невозможности принять ответственность за собственную жизнь. Все это затрудняет процесс саморазвития личности студента.

### **Библиографический список**

1. Железовская, Г. И. Творческое саморазвитие личности в контексте личностно ориентированной парадигмы образования / Г. И. Железовская // *Alma mater* (Вестник высшей школы). – 2014. – № 3. – С. 40–44.

2. Яремчук, С. В. Саморазвитие и субъективное благополучие современной молодежи / С. В. Яремчук. – М. : Инфра-М, 2015. – 142 с.

3. Маралов, В. Г. Психология саморазвития / В. Г. Маралов, Н. А. Низовских, М. А. Щукина. – М. : Юрайт, 2019. – 320 с.

4. Водяха, С. А. Проблема психологического благополучия в начале 21 века / С. А. Водяха // Психологическое благополучие современного человека : материалы Международной заочной научно-практической конференции, 11 апреля 2018 г. ; отв. ред. С. А. Водяха. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т. – 2018. – Т. 1. – С. 6–21.

5. Яремчук, С. В. Проблема принятия себя в юношеском возрасте / С. В. Яремчук // *Известия Сочинского государственного университета*. – 2012. – № 4. – С. 207–212.

УДК 378.14

### **ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ДЦП**

*Гильяно Альбина Сергеевна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** в статье рассматриваются особенности инклюзивного образования в вузе, условия, необходимые для осуществления данного процесса, а также особенности обучающихся с детским церебральным параличом и их сопровождение в процессе обучения в вузе.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, ограниченные возможности здоровья, особые образовательные потребности, специальный педагогический подход.

В редакции от 26 июля 2019 года Федерального закона об образовании (№ 273-ФЗ от 29.12.2012) в статье 2 ч. 27 введено понятие инклюзивного образования как «обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [1]. В целях реализации права каждого человека на образование, в статье 5 указывается на необходимость создания необходимых условий для получения «без дискриминации качественного образования лицами с ограниченными возможностями здоровья, для коррекции нарушений развития и социальной адаптации, оказания ранней коррекционной помощи на основе специальных педагогических подходов и наиболее подходящих для этих лиц языков, методов и способов общения и условия, в максимальной степени способствующие получению образования определенного уровня и определенной направленности, а также социальному развитию этих лиц, в том числе посредством организации инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья» [1].

Для реализации закона необходимо выполнение определенных условий:

1. Архитектурная и информационная доступность (доступная среда) образования лиц и ОВЗ. Под доступной средой мы подразумеваем комплекс, включающий в себя оборудование различных объектов изделиями, которые помогают людям с ограниченными возможностями намного лучше ориентироваться в пространстве, свободнее перемещаться по улице или внутри зданий и легче приспосабливаться к независимой жизни.

Под архитектурной доступностью образовательной организации подразумевается такая организация безбарьерной среды, при которой полностью доступны следующие *зоны*: пути перемещения внутри объекта, а также пути эвакуации; вход и прилегающая территория, парковочные места; функциональные зоны (места, где проводятся лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, занятия физической культурой и спортом, другие целевые мероприятия); зоны обслуживания (столовые, гардеробные и т.п.); санитарно-гигиенические и служебные помещения [2, 3, 4].

Для студентов с нарушениями опорно-двигательного аппарата необходимо сформировать адаптированное рабочее место, включая адаптированные устройства для ПК [5], а именно:

- клавиатура с клавишами увеличенного размера и изолированными в отдельную ячейку с помощью специальной накладкой, что позволяет исключить возможность одновременного нажатия разных клавиш;
- адаптированный джойстик со сменными насадками, необходимыми для выбора захвата устройства;
- выносные кнопки увеличенного диаметра для выполнения функций кнопок компьютерной мышки;
- айтрекеры – устройства (очки) для управления взглядом, которые можно подключить к ноутбуку или мобильному телефону.

2. Повышение компетентности научно-педагогических кадров в вопросах организации эффективной совместной работы здоровых и нетипичных обучаемых.

3. Проработка стандартов и нормативной базы, а также качественно разработанных адаптированных учебных программ и программ социальной, психолого-педагогической реабилитации для нуждающихся в такой поддержке.

4. Специальное оборудование и специализированные учебные и учебно-методические пособия для каждой отдельной категории обучающихся с особыми образовательными потребностями.

Существует ряд проблем, которые возникают при включении обучающегося с особыми образовательными потребностями в процесс обучения в вузе:

- отсутствие преемственности между общим и профессиональным инклюзивным образованием;
- неразработанность механизмов сопровождения непрерывного инклюзивного образования;
- несоответствие компетенций согласно ФГОС ВО по УГНС 44.00.00 Образование и педагогические науки квалификационным требованиям согласно профессиональным стандартам и требованиям практики профессиональной деятельности;
- отсутствие универсальных моделей проектирования и реализации инклюзивного образования.

В связи с вышеперечисленным, можно предложить следующие пути решения существующих проблем:

- формирование системы непрерывного инклюзивного образования;
- необходимость обоснования и разработки механизмов сопровождения непрерывного инклюзивного образования, включая сопровождение профориентации, планирования карьеры и трудоустройства;
- устранение несоответствий на этапе разработки новых образовательных стандартов, уточнение профессиональных стандартов, учет в примерных образовательных программах;
- разработка и внедрение модели сетевого взаимодействия образовательных организаций различного уровня.

Разнообразие образовательных потребностей зависит от категории нарушений в развитии и социальной адаптации потенциальных обучающихся. Существуют следующие категории лиц с особыми образовательными потребностями в вузе:

- обучающиеся с нарушением слуха (глухие и слабослышащие);
- обучающиеся с нарушением зрения (слепые и слабовидящие);
- обучающиеся с нарушением опорно-двигательного аппарата (основной процент составляют студенты с ДЦП);
- обучающиеся с расстройствами аутистического спектра.

Обучающиеся с ДЦП могут иметь двигательные, речевые и сенсорные нарушения. Исходя из сложности заболевания, сопровождение таких обучающихся может осуществляться с помощью тьютора в течение учебного дня с целью оказания физической и психологической помощи [2, 3, 4].

Преподаватели должны учитывать физические и психологические особенности студентов с ДЦП, которые могут мешать воспринимать учебный

материал из-за нарушений зрения и слуха, а также затрудненные возможности фиксации учебного материала. Специальные технические средства обучения (акустические системы, увеличенный размер шрифта на слайдах, айтрекеры, специальная клавиатура на компьютере и т.п.), помощь тьютора могут способствовать решению этой проблемы. Также должна быть предусмотрена возможность увеличения количества часов самостоятельной работы и дистанционного обучения в периоды физического недомогания обучающегося.

Психическое состояние обучающегося также может вызывать определенные трудности для осуществления эффективной коммуникации с педагогом. Сложности, с которыми сталкивается каждый студент на этапе адаптации к новому формату обучения в вузе, усиливаются у обучающихся с нарушением опорно-двигательного аппарата многократно, что может привести к неадекватному эмоционально-психическому состоянию, нервному напряжению, отказу ходить на занятия или выполнять самостоятельную работу. В такой ситуации преподаватель должен проявить педагогическое мастерство, поднять мотивацию студента и веру в собственные успехи, настроить обучающегося на обучение. Помощь тьютора в данной ситуации может стать ключевой. Тьютором должен быть человек, получивший специальное образование, знающий особенности психического и физического развития студента с ДЦП и готовый помогать ему включаться в учебную деятельность, но не выполнять ее за обучающегося.

Несмотря на трудности, возникающие у обучающегося с ОВЗ, педагог должен предъявлять к нему и остальным обучающимся в группе студентам равные требования к уровню усвоения материала и единую систему оценивания.

### **Библиографический список**

1. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», редакция от 26 июля 2019 года. – Режим доступа: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz/>

2. Баранова, Е. М. Профессиональная подготовка будущих педагогов в процессе организации учебной деятельности студенческой группы : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Е. М. Баранова. – Пенза, 2009. – 236 с.

3. Гильяно, А. С. Исследование уровня социального развития класса с детьми с ограниченными возможностями здоровья / А. С. Гильяно // Взаимодействие субъектов образовательных отношений: возможности и ограничения : сб. науч. тр. / под ред. И. Б. Умняшова, А. С. Гильяно. – М. : Московский государственный психолого-педагогический университет, 2018. – С. 33–40.

4. Злобина, А. С. Коррекционная педагогика с основами специальной психологии : учеб. пособие / А. С. Злобина. – Пенза : Пензенский государственный педагогический университет им. В. Г. Белинского, 2008. – 148 с.

5. Царапкина, Ю. М. Использование Web-технологий в инклюзивном образовании / Ю. М. Царапкина, А. В. Чекмезова // Вестник Университета Россиянкой академии образования. – 2017. – № 3. – С. 9–14.

## **ВЛИЯНИЕ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ**

*Занфирова Лариса Вячеславовна, доцент кафедры электропривода и электротехнологий, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Лысенко Екатерина Евгеньевна, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье описываются особенности клипового мышления, рассматриваются причины возникновения данного феномена и его влияние на формирование профессионально важных качеств будущих инженеров.

**Ключевые слова:** клиповое мышление, когнитивный стиль, инженерная деятельность, профессионально важные качества, техническое мышление, профессионализация.

Феномен клипового мышления, как новой формы человеческого сознания, активно обсуждается педагогами и психологами.

Большинство исследователей считают, что клиповое мышление является продуктом глобальной компьютеризации и информатизации общества. Рассматривая динамику научно-технического прогресса в ретроспективе, можно заметить, что удвоение информации до восемнадцатого века происходило примерно каждые пятьдесят лет, с середины прошлого столетия – каждые десять лет, с семидесятых годов прошлого века – каждые пять лет, а с девяностых годов двадцатого века – ежегодно. По данным информационного агентства ТАСС, 90 % современной информации появилось за последние годы.

При этом общество требует от современного человека, чтобы он быстро осваивал вновь поступающую информацию, активно познавая меняющуюся реальность. И если человек в соответствии с этими требованиями старается полноценно охватить своим вниманием, осознать, прореагировать и запомнить большую часть поступающей информации (профессиональной, общественной, личной и пр.), происходит некое истощение реакций нервной системы на поступающие стимулы, что способствует возникновению эмоционально-когнитивной усталости [1].

Анализируя феномен клипового мышления в этом ракурсе, исследователи склонны считать его одним из защитных механизмов нервной системы от избыточного потока информации. Так, Л.Б. Омарова отмечает, что клиповое мышление – это мышление «мгновенного восприятия, которое характеризуется тем, что человек по сути даже не мыслит, а подвергается информационной атаке» [2].

Однако не все исследователи считают, что этот когнитивный стиль является глобальным новообразованием. По мнению В.М. Букатова, люди и

раньше воспринимали мир достаточно фрагментарно. «Клипový подход (в восприятии ли, в понимании ли) – это вполне естественный вектор в освоении человеком новой для себя информации. И возник он не вчера и исчезнет не завтра» [3].

Основными характеристиками «клиповости» в когнитивной деятельности студентов являются:

- эффективная работа с фрагментарной (разрозненной, отрывочной) информацией;
- выполнение нескольких дел одновременно (многозадачность), хорошее распределение внимания;
- быстрая реакция, хорошая переключаемость внимания;
- обработка (поверхностная) большого объема информации за короткий промежуток времени;
- дозированная нагрузка памяти и интеллекта (без детального проникновения в суть вопроса), что служит защитой от когнитивно-эмоциональной усталости.

В качестве последствий реализации клипового подхода в учебной деятельности можно указать на:

- сложности в работе с большими текстами (потеря интереса, усталость);
- недостаточность концентрации внимания в силу преобладания переключения и распределения;
- затруднения в выполнении таких мыслительных операций, как анализ, сравнение и обобщение;
- поверхностность знаний и суждений;
- податливость внушению (зависимость от мнения окружающих) в силу отсутствия своего мнения.

Следовательно, если оставить без внимания такие изменения в психической организации учебной деятельности студентов высших учебных заведений, то можно получить не только снижение успеваемости, но и недостаточно высокий уровень сформированности компетенций будущего специалиста.

Рассматривая клиповое мышление с точки зрения его влияния на формирование профессионально важных качеств будущих инженеров, следует пояснить, какие именно качества имеются в виду.

Так как инженерная деятельность сложна, многогранна и обусловлена постоянно растущей сложностью средств производства, а инженерные профессии не теряют своей актуальности на протяжении многих десятилетий, то накоплено достаточно большое количество разносторонних исследований по этой тематике. Анализ исследований, посвященных инженерной деятельности (ее специфике, структуре и пр.), позволил установить, что общим требованием к личности инженера любого должностного статуса является высокий уровень развития общих и специально-технических способностей (вербального и невербального интеллекта), оперативность мышления и высокая профессиональная продуктивность [4]. Подавляющее большинство



исследователей приходят к выводу, что главным профессионально важным качеством инженера является техническое мышление.

Техническое мышление – это процесс отражения в сознании человека производственно-технических процессов и объектов, принципов их устройства и работы, а также протекание мыслительных процессов в сфере технических образов, оперирование этими образами с помощью приемов умственной деятельности не только в их статическом, но и в динамическом состоянии.

Техническое мышление характеризуется трехкомпонентной структурой, включающей понятийный, образный и практический компоненты, которые находятся в неразрывном и равновесном взаимодействии между собой. Отсутствие такой структуры мыслительной деятельности, недостаточное развитие какого-либо одного или нескольких компонентов могут привести к неудачам в решении конструктивно-технических задач.

Формирование профессионально важных качеств инженера неразрывно связано с общей профессионализацией личности. Профессионализация личности – это длительный и сложный процесс формирования профессионального самосознания, приобщения к профессиональным ценностям, субъективной и объективной подготовки к профессиональной деятельности. Профессионализация включает в себя получение профессиональных умений и навыков, необходимых будущему специалисту, для успешного начала профессиональной деятельности [5].

Успех и конкурентоспособность будущих инженеров во многом зависят от качества их подготовки. На качество подготовки, в свою очередь, влияет множество факторов: стиль когнитивной деятельности студентов и начальный уровень их подготовки, материально-техническая база учебного заведения, содержание учебных дисциплин и междисциплинарные связи, «репертуар» способов передачи учебной информации от преподавателя к студентам, мотивация студентов и педагогов.

Преобладание у современной молодежи клипового стиля мыслительной деятельности, безусловно, следует учитывать при решении вопросов формирования технического мышления как важнейшего профессионального качества будущих инженеров.

Соотнеся структурные особенности технического и характерные проявления клипового мышления, можно сделать вывод, что клиповость мышления потенциальных инженеров не будет препятствовать формированию образного и практического компонентов технического мышления, но высока вероятность возникновения сложностей с полноценным формированием понятийного компонента.

В связи с этим представляется целесообразным рекомендовать: ознакомить педагогов и студентов со спецификой феномена «клиповое мышление»; предложить педагогам расширить свой методический «репертуар» взаимодействия со студентами, опираясь на достоинства клипового мышления и планомерно и постепенно нивелируя его недостатки (включать необходимое и достаточное количество наглядности, вводить элементы проблемности,

применять систему усложняющихся творческих заданий, менять виды деятельности на занятии, четче обозначать связи с другими дисциплинами и т.п.).

### **Библиографический список**

1. Семеновских, Т. В. Феномен «клипового мышления» в образовательной вузовской среде / Т. В. Семеновских // Интернет-журнал Науковедение. – 2014. – № 5 (24). – С. 134.

2. Омарова, Л. Б. Мера свободы личности в информационных потоках современности / Л. Б. Омарова // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета при правительстве РФ. – 2011. – № 4. – С. 31–36.

3. Букатов, В. М. Клиповые изменения в восприятии, понимании и мышлении современных школьников – досадное новообразование «постиндустриального уклада» или долгожданная реанимация психического естества? / В. М. Букатов // «Актуальные проблемы психологического знания» – 2018. – № 4 (49). – С.5-19.

4. Занфирова, Л. В. Основные задачи преподавателей технических дисциплин по формированию технического мышления будущих инженеров / Л. В. Занфирова, Е. Е. Лысенко // Акмеология профессионального образования : материалы 15-й Международной научно-практической конференции. – Екатеринбург : РГППУ, 2019. – С. 209–212.

5. Ангеловский, А. А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации / А. А. Ангеловский // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 70–80.

УДК 159.923

### **ТИП ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМА САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА**

*Коваленок Татьяна Петровна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГОБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* Проведено исследование личностных особенностей студентов Института механики и энергетики имени В.П. Горячкина. Выявлены преобладающие типы личности, описаны особенности представлений о природе человека как компонента общей готовности к самосовершенствованию.

*Ключевые слова:* самосовершенствование, готовность, психографический тест, тип личности, когнитивные конструкты, представления о природе человека.

Социально-экономические условия жизни в современной России предъявляют повышенные требования к личности. Конкуренция на рынке труда, прогресс технологий требуют от профессионала постоянного самосовершенствования, реализации всех возможностей индивидуальности. В связи с этим важной становится подготовка к таким формам активности уже на этапе профессионального обучения, и в образовательные стандарты включаются дисциплины с соответствующим содержанием.

Важным условием реализации сознательной и непрерывной работы профессионала над личностным ростом, формированием требуемых качеств и навыков является готовность к самоизменению и саморазвитию. В основе общей готовности к такой деятельности лежат ранее приобретенные мотивы, установки и другие психологические образования, одними из которых являются когнитивные конструкты [1, 2]. Когнитивные структуры сознания, представления человека о мире, других людях, самом себе формируются в процессе деятельности как результат усвоения общественного опыта, а затем начинают определять особенности самой деятельности, становятся средством построения отношений с реальностью. Основой для формирования готовности к самосовершенствованию являются представления о природе человека, его способности развиваться, изменять себя, быть свободным от влияния обстоятельств и т.п. [3]. Это делает актуальными исследования представлений о природе человека, их особенностей у представителей различных возрастных групп, профессиональных сообществ, типов личностей.

В контексте этого направления исследований был проведен анализ различий в представлениях о природе человека студентов с разными типами личности. В исследовании принимали участие студенты Института механики и энергетики имени В.П. Горячкина РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева (6 девушек и 45 юношей).

Изучение индивидуально-типологических особенностей личности студентов осуществлялось с помощью психографического теста «Конструктивный рисунок человека из геометрических форм» [4]. Испытуемые должны были нарисовать фигуру человека ровно из 10 элементов, которыми могли быть треугольники, круги и квадраты. Нужно было использовать в рисунке все три вида геометрических форм. В результате составлялась «формула рисунка» в виде трехзначного числа. Сотни указывают на количество треугольников в изображении, десятки – кругов, а единицы – квадратов. Полученное число позволяет отнести испытуемого к определенному типу личности. Всего выделяется 8 типов: «руководитель», «ответственный исполнитель», «инициатор», «эмотивный», «интуитивный», «коммуникативный», «самодостаточный», «независимый».

Определение типов личности студентов энергетических направлений подготовки показало, что более 70 % из них относятся к двум личностным типам: «коммуникативному» (25 %) и «самодостаточному» (45 %) (рисунок).

Такие результаты связаны с особенностями выборки испытуемых, большую часть которой составили юноши, овладевающие технической

профессией. Самодостаточный, или технически ориентированный, тип личности характеризуется высоким уровнем развития «ручных» навыков и образного воображения. Это дает им возможность успешно заниматься техническими видами творчества, архитектурой, информационными системами и техническими средствами. Это, очевидно, и стало причиной выбора профессии.



Рисунок 1 - **Распределение типов личности в выборке студентов энергетических направлений подготовки**

Второй широко представленный в выборке личностный тип – коммуникативный. Представители этого типа отличаются расторможенностью в поведении и речи, непосредственностью в социальных отношениях. Легко вовлекаются в ситуацию и так же легко из нее выходят. Бурно реагируют на происходящие события. По сиюминутному порыву соглашаются участвовать в делах, которые являются помехой на пути к ранее намеченным целям. Обладают экономическим чутьем. Умеют быстро реагировать в незнакомой обстановке, но склонны делать поспешные выводы. Зачастую бросают начатое дело, не доводя его до конца. Более успешны при такой организации процесса, когда есть возможность переключаться с одного дела на другое. Обладают высокой самооценкой и уверены в себе.

Остальные типы личности недостаточно представлены в группе студентов, принимавших участие в исследовании. Поэтому дальнейший анализ проводился только для двух типов личности – самодостаточного и коммуникативного.

Для выявления когнитивных конструктов, характеризующих представление о природе человека, испытуемым была предложена методика, разработанная на базе описанных Л. Хьеллом и Д. Зиглером когнитивных конструктов. Авторы выделили эти конструкты путем анализа содержания различных психологических теорий личности. По мнению исследователей, эти

теории несут на себе отпечаток индивидуальных особенностей авторов, в частности их представлений о природе человека.

Используемая методика построена по принципу семантического дифференциала и включает 9 пар утверждений, позволяющих описать точку зрения испытуемых на природу человека: об ответственности за собственные действия, управлении поведением и объяснением его причин, роли наследственности и среды в становлении личности, активности и инициативности человека, его мотивации и др.

Студенты должны были оценить степень согласия с одним из пары утверждений. Обработка результатов проводилась путем анализа распределения частот ответов (%) в выборках испытуемых с разным типом личности, затем сравнивались представления о человеке «самодостаточных» и «коммуникативных», выявлялись различия в распределении оценок по каждому из 9 конструктов.

Анализ ответов испытуемых относительно природы человека показал, что и «самодостаточные», и «коммуникативные» студенты считают, что человек свободен от влияния внешней среды на свое поведение, несет ответственность за свои собственные действия, способен разумно управлять собой. Большая часть всей выборки участников исследования (66 %) отрицает главенствующую роль наследственности в формировании характера, особенно ярко эта позиция выражена в группе студентов с «самодостаточным» типом личности. Примерно такая же часть студентов считает, что личность изменяется на протяжении всей жизни. Причинами активности человека, с точки зрения студентов, в равной степени являются два основных стремления: к спокойствию и к самореализации.

Сравнение ответов студентов с разными типами личности позволило выявить несовпадение взглядов на природу человека по двум параметрам. «Коммуникативные» студенты в основной массе (70 %) считают, что поведение человека больше зависит от объективных условий его существования, а 45 % «самодостаточных» допускают, что человек живет в максимально личном, субъективном мире переживаний, и этот мир оказывает главное влияние на его поведение. В группе «коммуникативных» 60 % считают, что человек по своей природе активен и инициативен, так же думают только 30 % «самодостаточных», 50 % этой группы убеждены, что поведение человека – это только реакция на воздействие извне.

Таким образом, полученные результаты позволяют давать в целом оптимистические прогнозы относительно общей готовности большинства участников исследования к деятельности по саморазвитию, однако минимум каждый пятый студент имеет когнитивные конструкты, которые могут препятствовать формированию готовности играть ведущую роль в организации своей жизни и окружающей социальной среды. Для профессионала жизненно важно владеть технологиями качественного самоизменения, личностного и профессионального роста, являющимися конкурентными преимуществами в современных условиях [5]. Одна из задач профессионального образования – обеспечить потребность обучающегося в знаниях о способах, средствах, методиках, программах саморазвития, соответствующих его индивидуальным

особенностям, учитывающих мотивационную готовность к овладению этим знанием. Средствами решения этой задачи могут стать программы личного коучинга, тренинги развития отдельных черт личности, тренинги различных психологических умений, тренинги общения и пр.

### **Библиографический список**

1. Коваленок, Т. П. Специальные способности как фактор профессионального самоопределения в рабочих профессиях / Т. П. Коваленок // Доклады ТСХА : материалы международной научной конференции. – М. : РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, 2018. – С. 387–389.

2. Кубрушко, П. Ф. Формирование инновационного мышления студентов университета / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2012. – № 4-1 (55). – С. 25–28.

3. Лысенко, Е. Е. Возможности формирования профессионально важных личностных качеств у студентов инженерно-педагогического факультета / Е. Е. Лысенко, О. С. Нестерова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2012. – № 4-1 (55). – С. 72–74.

4. Либин, А. В. Психографический тест: конструктивный рисунок человека из геометрических форм / А. В. Либин, А. В. Либина, В. В. Либин. – М. : Эксмо, 2008. – 368 с.

5. Трофимов, Е. Н. Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития : монография / Е. Н. Трофимов [и др.]. – М. : Литературное агентство «Университетская книга», 2019. – 188 с.

УДК 373.048.45

### **ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ**

*Козленкова Елена Николаевна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Большаков Александр Алексеевич, старший преподаватель кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* Статья посвящена анализу проблем организации профессиональной ориентации школьников в ходе взаимодействия школы и вуза. Показана роль профильного обучения в профориентационной работе, представлены трудности и пути их преодоления в процессе содействия профессиональному самоопределению школьников со стороны школы и вуза.

**Ключевые слова:** механизм взаимодействия, проектно-исследовательская деятельность, профессиональное самоопределение, профильное обучение, дополнительные образовательные программы.

Современное образование все в большей степени представляет интеграционное пространство, в котором все институты образовательной деятельности находятся в тесной взаимосвязи и отношениях. Особенно ярко это проявляется в условиях такого мегаполиса, как город Москва. На территории столицы расположено около 290 вузов, 120 колледжей и 650 школ. Но, несмотря на огромное предложение со стороны образовательных организаций, существует проблема поступления школьников в вузы и колледжи. С одной стороны, школа должна реализовывать задачи, которые ставятся перед ней государством и отражены в федеральном государственном образовательном стандарте, в том числе к ним относятся развитие личности обучающихся и содействие их профессиональному самоопределению. С другой стороны, проблема результативности профориентационной работы на этапе выбора школьниками профессии и траектории дальнейшего ее освоения остается открытой [1, 2].

Очевидно, что необходим поиск и налаживание эффективных механизмов взаимодействия между школой и образовательными организациями профессионального образования, представителями производства, отраслевых организаций в решении задачи содействия профессиональному самоопределению школьников.

Основные задачи профориентационной работы школа решает при организации профильного обучения, которое осуществляется путем создания профильных классов, реализации программ дополнительного образования. Однако потенциал школы в отношении данной деятельности весьма ограничен. Даже при наличии необходимой материальной базы и дидактического оснащения эффективная реализация профильного обучения требует привлечения специалистов узких профессиональных областей (например, робототехника, компьютерное моделирование и прототипирование, биотехнологии и т.п.). Также для формирования у обучающихся адекватного представления о профессиональной деятельности специалистов требуется выход за рамки школьной лаборатории (на предприятия, в лаборатории вузов и т.д.) Только в этих условиях школьник сможет погрузиться в «профессиональную» среду и оценить, насколько она отвечает его стремлениям, а также насколько он соответствует ей по способностям, личностным качествам и требованиям профстандарта [3]. Соответственно, школа заинтересована в тесном взаимодействии с социальными партнерами, обеспечивающими освоение обучающимися предметного поля выбираемой профессиональной деятельности.

Со своей стороны вуз заинтересован в отборе абитуриентов, целенаправленно выбирающих конкретную образовательную организацию и направление подготовки для дальнейшего получения профессионального

образования. Поэтому важна профориентационная работа со школьниками, которая позволяет вузу учесть свои интересы в их подготовке (особенно профильной).

Однако практика взаимодействия в системе «школа – вуз», реализуемая в интересах содействия профессиональному самоопределению школьников, показывает, что имеется ряд трудностей в осуществлении такой работы.

В частности, реализация требований ФГОС общего образования предполагает развитие у обучающихся способностей к проектно-исследовательской деятельности. И если реализация такой деятельности в младших и средних классах возможна усилиями учителей и педагогов дополнительного образования, то в старших классах для обеспечения хорошего уровня выполнения проектно-исследовательских работ часто требуется привлечение квалифицированных отраслевых специалистов. Здесь вуз со своим научным кадровым потенциалом может быть полезен школе. Однако сопровождение школьных проектов является трудоемкой задачей для всех участников этого процесса, поэтому их успешная разработка возможна, только если от полученного результата будет конкретная практическая польза как для школьников, так и для руководителей и консультантов [4, 5]. Развивающаяся сегодня практика проведения вузами олимпиад, конкурсов проектно-исследовательских работ школьников позволяет учесть данные интересы. Вуз привлекает абитуриентов (которые могут сформировать свое портфолио и получить дополнительные баллы к результатам ЕГЭ), а педагог – повышает свой рейтинг и уровень профессионализма.

Формирование рейтинга школ и учителей на основе учета учебных и творческих успехов обучающихся зачастую приводит к формальному участию в мероприятиях и достижению нужного эффекта за счет количества, а не качества. В то же время предложения (часто избыточные для школ г. Москвы) от вузов и иных образовательных организаций по реализации дополнительных образовательных программ и участию в конкурсных мероприятиях создают ситуацию, когда школьники перегружены внеклассной деятельностью, что, в свою очередь, снижает ее ценность и познавательный интерес.

Подготовка преподавателей в области организации дополнительного образования не всегда является достаточной, чтобы грамотно оценить степень важности и содержание предлагаемых для школьников программ и мероприятий, а также администрации школ не всегда понятен механизм поиска и критериибора социальных партнеров для организации образовательного и профориентационного взаимодействия.

Опыт проведения профориентационных дополнительных образовательных программ в Центре технологической поддержки образования РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева показывает, что организация взаимодействия школы и вуза обеспечивает эффективную работу по содействию профессионального самоопределения школьников в рамках реализации профильного обучения при учете следующих аспектов такой деятельности.



Во-первых, при реализации дополнительных образовательных программ необходимо учитывать приоритет интерактивного характера занятий, включение в содержание элементов проектно-исследовательской деятельности, профильное содержание программ, отражающих отраслевую специфику и научную проблематику вуза.

Во-вторых, необходимо продолжать расширение практики начисления дополнительных баллов к результатам ЕГЭ школьников, участвующих в профориентационных мероприятиях вуза и его партнеров, тем самым обеспечивая целенаправленный приток заинтересованных абитуриентов.

В-третьих, важно учитывать организационные сложности, возникающие при необходимости выезда обучающихся за пределы школы. Проявлять гибкость при организации совместных со школой мероприятий, обеспечивая их проведение как на базе школы, так и базе вуза и производственных организаций при необходимости демонстрировать и использовать в учебных целях оборудование, технологический процесс и т.п. В этом случае легче скоординировать усилия школы и вуза в интересах обучающихся.

Таким образом, успешность организации профориентационной работы в системе «школа – вуз» зависит не только от содержания и качества обучения и развития личности школьников, но и от наличия стремления осуществлять взаимодействие с учетом интересов обеих сторон, а также поиска оптимальных условий реализации мероприятий по содействию профессиональному самоопределению школьников.

### **Библиографический список**

1. Чистякова, С. Н. Оценка становления и тенденции развития проблемы профессионального самоопределения обучающихся / С. Н. Чистякова // Профессиональная ориентация и занятость молодежи. – 2017. – № 1. – С. 5–8.

2. Коваленок, Т. П. Основные понятия и направления исследований профессионализации личности / Т. П. Коваленок // Доклады ТСХА : сб. ст. – М. : РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, 2016. – С. 215–219.

3. Кривчанский, И. Ф. Технологизация образовательных процессов / И. Ф. Кривчанский, С. Н. Кривчанская // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2013. – № 4 (60). – С. 125–127.

4. Козленкова, Е. Н. Проектная деятельность школьников как средство профессионального самоопределения в области инженерных профессий / Е. Н. Козленкова, И. Ф. Кривчанский // Международный научный журнал. – 2019. – № 4. – С. 62–69.

5. Лысенко, Е. Е. Качества технического мышления и способы их формирования у будущих инженеров / Е. Е. Лысенко // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2019. – Т. 8. – № 3. – С. 53–58.

**РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ  
ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

*Козленкова Елена Николаевна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Еприкян Диана Оганесовна, заведующая учебно-методическим кабинетом кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация:** Статья посвящена анализу развития исследовательской компетенции у школьников как средства формирования их готовности к выбору будущей профессии. В статье раскрыто значение овладения обучающимися отдельными умениями, входящими в состав исследовательской компетенции, показан опыт их формирования на начальном этапе.*

***Ключевые слова:** исследовательская компетенция, исследовательская деятельность, профессиональное самоопределение, эксперимент, мозговой штурм, дополнительные образовательные программы.*

Профессиональная самореализация как процесс и результат обуславливается, помимо всего прочего, осознанием обучающимися своих интересов, способностей и склонностей. Данный процесс становится возможным в полной мере при погружении человека в деятельность, направленную на решение профессиональных задач (для школьников на начальном уровне). Таким образом, обучающиеся могут попробовать себя в той или иной профессии, познакомиться с проблемным полем решаемых специалистом задач и, тем самым, проверить, насколько соотносятся и близки их интересы к профессиональным. В то же время наличие какого-либо затруднения в деятельности, необходимости осуществления творческого поиска способствует развитию соответствующих способностей, повышению познавательной активности. Вовлечение обучающихся в исследовательскую деятельность стимулирует их интерес и активность к познанию и может выступать как средство расширения представлений о профессиях и задачах, решаемых специалистами в различных отраслях [1, 2].

Под исследовательской понимают такую деятельность, которая направлена на удовлетворение познавательных и интеллектуальных потребностей человека. Ее продуктом является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью, объективными законами и обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели.

Содержание такого рода деятельности предполагает наличие различных групп умений, позволяющих осуществлять самостоятельное исследование от

замысла до представления результатов. К ним относятся умения: определять проблему, ставить вопросы, выдвигать гипотезы; наблюдать, проводить эксперименты, делать выводы и заключения; находить, анализировать, оценивать и преобразовывать информацию; аргументировать свою точку зрения, отстаивать свою позицию, дискутировать [3]. Эти умения и составляют основу исследовательской компетенции.

Включение в содержание профориентационных дополнительных общеобразовательных программ элементов исследовательской деятельности позволяет обогатить опыт обучающихся за счет формирования представлений о круге профессиональных проблем, решаемых специалистами различных отраслей, а также развивать их исследовательскую компетенцию [4].

В рамках реализации профориентационной дополнительной общеобразовательной программы «Космические технологии в сельском хозяйстве», проводимой Центром технологической поддержки образования РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева совместно с Центром подготовки космонавтов имени Ю.А. Гагарина, одним из ее структурно-содержательных блоков было мероприятие, на котором осуществлялось планирование обучающимися образовательного эксперимента в условиях космического полета.

Участникам предлагалось выполнить задание по разработке паспорта научного эксперимента по предложенной структуре, предполагающей формулировку его цели и задач, практической и теоретической значимости, описание процедуры и этапов проведения, используемых методов. Обучающиеся разбивались на группы по 3–4 человека и в условиях ограниченного времени при помощи метода мозгового штурма должны были придумать и описать эксперимент, а также защитить его основные положения в ходе устного выступления и дискуссии.

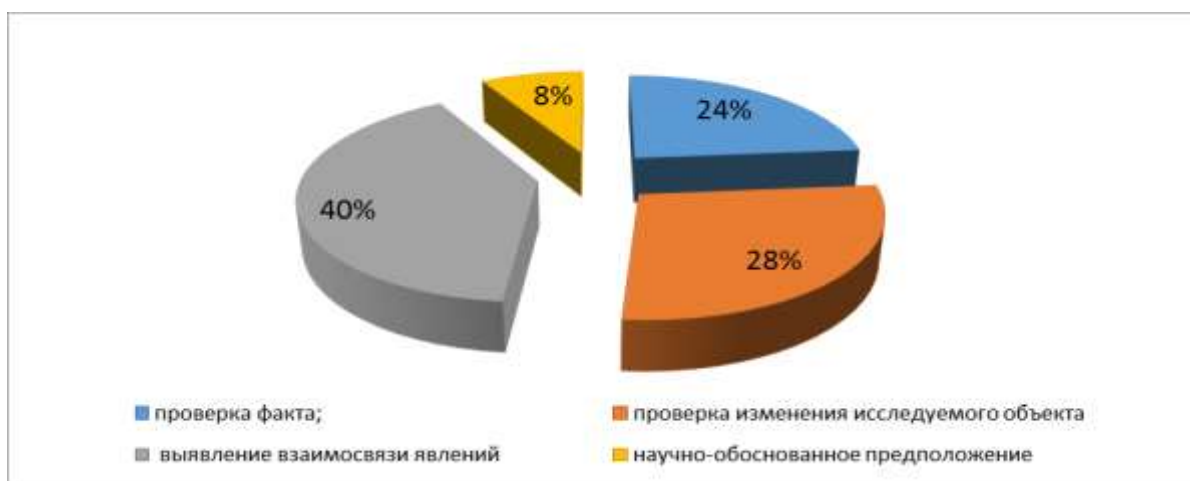
Педагог, проводящий занятие по проектированию эксперимента, выступал в роли консультанта, ведущего, но не информатора, он помогал обучающимся актуализировать знания об исследовательской деятельности, полученные ими в рамках школьной программы, и применить их в соответствии с поставленной задачей.

Всего в данном мероприятии приняли участие 320 человек. Анализ творческой продукции (паспорт эксперимента), наблюдение и беседа с обучающимися позволили выявить ряд особенностей их способности осуществлять исследовательскую деятельность.

Школьники демонстрировали разную степень погружения в проблему. Распределение результатов по уровням сложности представлено на диаграмме (рис. 1).

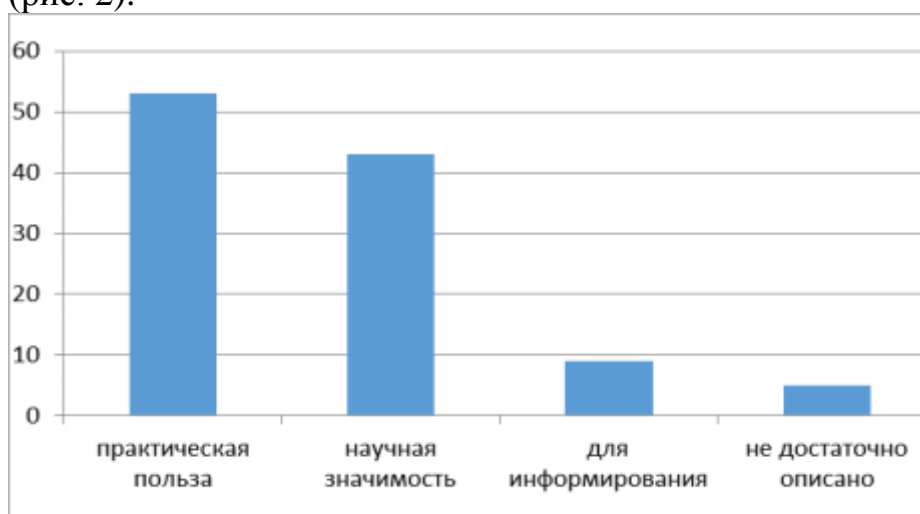
Так, школьники демонстрировали понимание вопроса от самых простых уровней (формулировка цели исследования как проверка какого-либо факта; проверка изменения исследуемого объекта), переходя к более сложным (выявление взаимосвязи явлений, объектов). Самый глубокий уровень погружения в проблему отражался в формулировке обучающимися научно

обоснованного предположения о развитии или изменении исследуемого объекта, которое могло бы выступить в роли научной гипотезы проектируемого эксперимента.



**Рисунок 1 – Распределение обучающихся по уровням погружения в исследуемый вопрос**

Также школьники по-разному понимали значимость предложенных ими идей для проведения космического эксперимента. Им было предложено сформулировать, какова значимость, польза от предлагаемого ими эксперимента (рис. 2).



**Рисунок 2 – Характеристика значимости эксперимента в работах обучающихся**

Анализ работ обучающихся позволил выделить следующие характеристики значимости эксперимента: практическая польза; научная значимость; значимость выражена в получении новой информации; отсутствие описания значимости. В большинстве работ выделена и описана практическая польза от предлагаемого эксперимента (74 %), также больше половины обучающихся наряду с практической пользой указывали и научную значимость планируемого эксперимента (60 %). Небольшая часть обучающихся (13 %) выделила важность получения новой информации как значимый результат эксперимента, и лишь в 7 % работ школьников описание значимости отсутствовало.

Структура самого исследования предполагает определенные этапы и элементы, в частности это методы, ход, описание процесса, описание необходимых материалов и оборудования, описание реализации поставленных задач, которое предполагает видение конечного результата. С точки зрения структуры классического исследования было оценено, как обучающиеся описывали ход исследования. Наиболее полное описание этапов и содержание планируемого эксперимента присутствовало лишь у 6 % команд. В большинстве групп (79 %) характеристика хода исследования не полная. В основном присутствует описание процесса проведения эксперимента, условия и материалы, методы, оборудование. Только в 43 % работ встречается указание на итоговый конечный результат.

Таким образом, у большинства обучающихся имеется первоначальное представление об исследовательской деятельности, о структуре и требованиях к эксперименту. Задача придумать и спланировать эксперимент содержит для школьников посильную трудность и повышает их познавательную активность. В процессе таких занятий обучающиеся включаются в исследовательскую деятельность, учатся анализировать и планировать исследование, что способствует развитию их исследовательской компетенции. За счет этого у них повышается интерес к получению новых знаний, к дальнейшему погружению в изучаемую область. Примерно у 53 % школьников отмечается стремление больше узнать о той области исследований, в которой они сами придумывали эксперимент. Вовлечение в исследовательскую деятельность стимулирует обучающихся к расширению знаний относительно спектра проблем, решаемых различными специалистами, а также позволяет школьникам лучше осознать актуальные проблемы предпочитаемой ими профессиональной сферы.

### **Библиографический список**

1. Козленкова, Е. Н. Проектная деятельность школьников как средство профессионального самоопределения в области инженерных профессий / Е. Н. Козленкова, И. Ф. Кривчанский // *Международный научный журнал*. – 2019. – № 4. – С. 62–69.

2. Коваленок, Т. П. Основные понятия и направления исследований профессионализации личности / Т. П. Коваленок // *Доклады ТСХА : сб. ст.* – М. : РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, 2016. – С. 215–219.

3. Ерошкина, И. В. Структура исследовательской деятельности учащихся основной школы в современном развивающем образовании / И. В. Ерошкина // *Педагогическое образование в России*. – 2012. – № 3. – С. 128–133.

4. Захаров, О. Е. Опыт проектно-ориентированной профориентационной деятельности ЦПК имени Ю. А. Гагарина / О. Е. Захаров, Е. Н. Козленкова // *Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 г.* / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург : РГППУ, 2018. – С. 415–418.

## **СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ**

*Колоскова Галина Александровна, специалист по мониторингу SMM,  
ООО «Новый Импульс-50»*

***Аннотация:** В статье рассмотрены особенности подготовки кадров для системы государственного и муниципального управления, показаны современные тенденции в этой сфере, связанные с развитием цифровых технологий в образовании.*

***Ключевые слова:** государственное и муниципальное управление, управленческий персонал, управленческие компетенции, цифровые технологии, цифровые образовательные ресурсы, информационное пространство.*

Современное общество вступило в эпоху глобальных изменений. В ближайшее время основные сферы его жизни – экономика и управление, наука и безопасность – получают новую форму и содержание. Человек станет другим, что повлечет за собой трансформацию общественных отношений. Дальнейшее проникновение цифровых технологий в жизнь является одной из характерных черт будущего мира. Это связано с прогрессом в области микроэлектроники, информационных технологий и телекоммуникаций. Таким образом, цифровизация является объективным, неизбежным процессом, и остановить его невозможно [1, 2].

В последнее десятилетие сторонники модернизации государственной власти во всем мире опирались на развитие информационных и коммуникационных технологий. Развивающиеся цифровые технологии, инструменты и стратегии способствуют укреплению связи между различными государственными органами и государственными учреждениями, улучшению качества предоставляемых ими услуг, повышению эффективности бизнеса, экономическому росту.

Управленческие профессии покрывают потребности не только государственного или муниципального секторов экономики, но и коммерческих. Особенно важной формой подготовки управленческого персонала является магистерская программа, а организационные и управленческие компетенции являются одними из основных для магистров практически в любой области подготовки.

Сегодня управление – это сложный процесс, требующий свободного владения цифровыми технологиями, без которых современное общество уже трудно представить. Информация выступает в качестве решающего фактора эффективного функционирования системы управления на любом уровне, социального статуса общества и темпов экономического развития.

Информационная поддержка процесса управления становится все более приоритетной по сравнению с обеспечением общества энергией и капиталом.

Управленческий аспект информации связан с тем фактом, что управление любой системой представляет собой информационный процесс и состоит в сборе, передаче, обработке и использовании информации. Поэтому компании в области информационных технологий стремятся осуществить цифровую трансформацию, чтобы соответствовать текущим ожиданиям клиентов и быть конкурентоспособными в современном развивающемся цифровом обществе.

Поэтому при подготовке специалистов для органов государственного и муниципального управления целесообразно ориентироваться на использование цифровых технологий, которые способствуют:

- трансформации модели управления экономикой от целевой программы к прогностической;
- изменениям экономической структуры, традиционных рынков, социальных отношений и государственного управления, связанным со все более широким применением цифровых технологий;
- изменению основного источника добавленной стоимости и структуры экономики за счет формирования более эффективных экономических процессов, поддерживаемых цифровыми инфраструктурами;
- передаче функций ведущего механизма экономического развития институтам на основе цифровых моделей и процессов [3].

Как показывает практика, работа с цифровыми образовательными ресурсами усиливает наглядность занятий, эмоциональную вовлеченность обучающихся в содержание темы, интерес к изучению дисциплины и, как следствие, повышает качество образовательного процесса [4, 5]. Благодаря мультимедийной поддержке занятий экономится до 30% учебного времени.

Подготовка к любому занятию с использованием информационных и коммуникационных технологий требует тщательного отбора и переработки различных материалов, но это становится творческим процессом, позволяющим интегрировать знания в инновационном формате. А зрелищность, яркость, новизна компьютерных элементов занятия в сочетании с другими методическими приемами делают его необычным, увлекательным, запоминающимся, повышают престиж преподавателя в глазах студентов.

Таким образом, применение цифровых технологий в профессиональном образовании позволяет интенсифицировать деятельность обучающихся, оптимизировать формы общения всех участников образовательного процесса. При этом необходимо создать условия для творческой и исследовательской деятельности студентов с разным уровнем развития.

Использование цифровых образовательных ресурсов имеет как положительные, так и отрицательные стороны.

К положительным сторонам можно отнести то, что цифровые технологии позволяют:

- обеспечить новое качество образования, акцентировать внимание на современных формах обучения, высокой интерактивности, усилении образовательной самостоятельности обучающихся;
- дифференцировать уровень и индивидуализировать обучение (это касается как уровня формирования предметных знаний, умений и навыков, так и общих умений и навыков);
- учитывать возрастные и личностные особенности студентов и существующие различия в их культурном опыте;
- предъявлять обучающимся материалы, ориентированные на работу с информацией, представленной в различных формах (графики, таблицы, составные и оригинальные тексты и видеоролики разных жанров и др.);
- разрабатывать учебные задачи, ориентированные прежде всего на нестандартные методы решения;
- предлагать виды образовательной деятельности, которые помогут обучающемуся приобрести опыт в решении жизненных (в том числе повседневных) проблем на основе компетенций, приобретенных при изучении данной дисциплины;
- оптимизировать применение форм самостоятельной групповой и индивидуальной исследовательской деятельности, форм и методов проектной организации образовательного процесса [3].

Отрицательные стороны проявляются в том, что цифровые образовательные ресурсы не всегда полностью и стабильно воспроизводятся на компьютере, в том числе с использованием стандартных программ, не всегда обеспечивают сохранность промежуточных результатов выполнения тестовых заданий, нуждаются в доработке справочных сервисов, упрощающих работу пользователей с ресурсами, и улучшении качества образовательного контента.

В процессе подготовки кадров для системы государственного и муниципального управления могут быть использованы следующие модели учебных занятий на основе цифровых технологий.

Первая модель – занятие с использованием мультимедийных курсов на CD-ROM – демонстрирует реальные возможности проведения занятия с использованием мультимедийных технологий (образовательных мультимедийных курсов).

Вторая модель – занятие с использованием интернет-технологий – позволяет привлекать специалистов в предметной области или преподавателей других вузов по сетевой форме в режиме реального времени, обеспечивает прямой диалог между студентами и этими специалистами. Эта модель особенно эффективна для проведения интегрированных занятий, построенных на пересечении различных предметных областей. Онлайн-занятия могут включать в себя виртуальные экскурсии в музеи, посещение опасных или удаленных производственных предприятий, природных объектов и др.

Третья модель – занятие-диалог – позволяет организовать проектную деятельность студентов и обеспечить образовательный диалог между удаленными группами студентов.



Четвертая модель – занятие с использованием баз данных удаленного доступа – позволяет использовать удаленные ресурсы (вычислительные, имитационные модели, виртуальные лаборатории и т.д.).

Пятая модель – занятие с использованием лабораторных комплексов удаленного доступа – позволяет проводить виртуальные лабораторные работы с уникальным оборудованием.

Шестая модель – занятие с использованием демонстрационного эксперимента в режиме онлайн – позволяет использовать ресурсы университета: физические и химические кабинеты, биологические лаборатории, где можно проводить полевые эксперименты в режиме онлайн.

Выпускники бакалаврских и магистерских программ государственного и муниципального управления должны уметь находить рациональные организационные и управленческие решения, оценивать результаты и последствия управленческих решений, быть готовыми нести за них ответственность; проектировать организационные структуры, разрабатывать стратегии управления человеческими ресурсами организаций, планировать и осуществлять деятельность, распределять и делегировать полномочия; осуществлять деловое общение: публичные выступления, переговоры, встречи, деловую переписку и т.д.; осуществлять самоконтроль, самомотивацию, саморазвитие. В связи с этим, если человек ориентирован на успешную работу в сфере государственного и муниципального управления, ему необходимо развиваться в области цифровых технологий.

Таким образом, в изменяющемся мире людям необходимо развивать новые профессиональные навыки и адаптироваться к быстро меняющемуся рынку труда. Государство должно развивать новые цифровые технологии, чтобы предоставлять населению доступные и качественные услуги и повышать эффективность работы органов управления.

### **Библиографический список**

1. Кубрушко, П. Ф. Высокие технологии и непрерывное образование / П. Ф. Кубрушко, И. В. Зорин // Вестник РМАТ. – 2017. – № 4. – С. 25–28.
2. Трофимов, Е. Н. Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития : монография / Е. Н. Трофимов [и др.]. – М. : Литературное агентство «Университетская книга», 2019. – 188 с.
3. Зотов, В. Б. Система муниципального управления : учебник для студентов вузов / В. Б. Зотов. – СПб. : Питер, 2018. – 611 с.
4. Лысенко, Е. Е. Инновационные подходы к организации учебного процесса в информационно-образовательной среде / Е. Е. Лысенко, О. А. Михайленко, Л. И. Назарова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2018. – Т. 7. – № 3. – С. 20–25.
5. Симан, А. С. Современные LMS-системы в условиях информатизации профессионального образования / А. С. Симан // Материалы международной научной конференции молодых ученых и специалистов, посвященной 150-летию А. В. Леонтовича. – М. : РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, 2019. – С. 180–183.

## МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

*Кривчанский Иван Филиппович, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Симан Алексей Сергеевич, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье представлен подход к методике оценки учебных достижений студентов в период обучения в вузе, позволяющий проводить обоснованную, объективную, сопоставимую диагностику, что положительно скажется на достоверности полученных результатов.

**Ключевые слова:** педагогическая диагностика, учебные достижения, тестирование, компетентностно-ориентированные задачи и задания, объективность оценки, достоверность результатов.

В современных условиях проблема диагностики учебных достижений приобретает особую актуальность, прежде всего в связи с реализацией компетентностного подхода в профессиональном образовании, требующего объективной, надежной и, как следствие, достоверной оценки сформированности тех или иных компетенций у студентов в период обучения в вузе.

Педагогическая диагностика – один из ключевых видов деятельности преподавателя, позволяющий ему при помощи определенного набора форм, методов и средств определять текущее положение образовательного процесса – анализировать состояние и результаты обучения студентов, прогнозировать возможные отклонения как в своей деятельности, так и в деятельности обучающихся и своевременно их корректировать, что в совокупности позволит повысить качество подготовки кадров в целом.

В отличие от понятия «знания, умения, навыки», включающие в себя только констатацию результатов обучения, «компетенции» предполагают еще и готовность и способность применять знания, умения и навыки. Таким образом, традиционный контроль, констатирующий только наличие знаний, умений и навыков, не вполне соответствует изменившимся требованиям. Для оценки качества результатов подготовки, описанных в виде компетенций, предлагается педагогическая диагностика. Педагогическая диагностика позволяет реализовать контроль, проверку, оценку, накопление и систематизацию полученных данных о деятельности студентов, их анализ в зависимости от способа достижения, что позволяет получить более полное представление и о процессе, и о результатах, а также обеспечить более высокие результаты обучения [1].

В свою очередь, результаты обучения студента представляют собой его учебные достижения. Термин «учебные достижения» интерпретируется как результат личной активности обучающегося, которая проявляется в индивидуальных результатах обучения студента – полученных им компетенциях, в основе которых лежат знания, умения и навыки, – то есть итог его учебной деятельности, выраженный качественными и количественными показателями.

Таким образом, актуальной представляется проблема обоснования методики оценки учебных достижений студентов в период обучения в вузе, которая учитывала бы характер их подготовки и направленность деятельности со всеми возможными специфическими особенностями.

Следует отметить, что педагогам вузов предоставлена значительная свобода в подборе всех элементов диагностики, это касается и содержания, и форм, и методов, и средств диагностики, их применение отчасти регламентируется учебно-программной документацией, но главная задача – получение достоверных сведений об уровне подготовленности студентов. Исторически такой подход приводил к вынужденному эмпирическому формированию конкретных путей и инструментов диагностики, и их использованию без достаточного научного обоснования и, как следствие, субъективизму и недостоверности итоговой отметки за учебные достижения студентов по тем или иным дисциплинам на разных этапах обучения в вузе.

Поэтому в ходе диагностики учебных достижений студентов следует особое внимание уделять изоморфности содержания заданий и процедуры диагностики, что позволит вести симметричную оценку всех составляющих подготовки и повысить достоверность полученных результатов. Реализация данного подхода не позволяет использовать только лишь традиционные средства педагогического контроля, основанные на выборочной проверке усвоения содержания обучения, и предполагает применение средств, позволяющих вести более широкую диагностику по всем элементам содержания как в рамках отдельной дисциплины, так и по всему содержанию подготовки, что можно реализовать благодаря применению педагогического тестирования, которое позволяет обеспечить более высокий уровень обоснованности, объективности и сопоставимости результатов диагностики.

Однако реализация этих функций возможна только лишь при правильной постановке конкретных целей диагностики. По нашему мнению, для организации диагностики учебных достижений студентов с использованием тестирования целесообразно использовать распределение уровней усвоения учебной информации, предложенное В.П. Беспалько, хотя и этот подход не лишен недостатков, так как проверить наличие творческих способностей в ходе диагностики с использованием тестовых заданий крайне проблематично, а в определенных случаях просто невозможно, но эта проблема решается путем применения компетентностно-ориентированных учебных задач и заданий в ходе диагностики практических умений и творческих способностей студентов [2].

Отбор содержания диагностики тесно связан с проблемой формирования содержания образования и может основываться на тех же принципах. Анализ работ, связанных с отбором и структурированием содержания образования в общем виде и с позиции педагогической диагностики [3], показывает, что в настоящее время существует несколько теорий, взаимодополняющих, акцентирующих отдельные аспекты или подходы к решению проблем содержания образования.

Результаты сопоставительного анализа показывают, что все их разнообразие можно свести к трем направлениям: первое – объединяет подходы, изложенные в работах Ю.К. Бабанского, М.Н. Скаткина, П.И. Пидкасистого и В.И. Загвязинского, и представляет собой систему критериев отбора содержания; второе – представлено трудами В.В. Краевского, И.Я. Лернера, В.А. Попкова и А.В. Коржуева, в которых отражены общие принципы формирования содержания образования; третье – разрабатывалось В.С. Ледневым и его последователями и представляет собой систему принципов структурирования содержания образования. Дополнительного пояснения требует реализация принципов структурирования содержания образования относительно диагностики учебных достижений студентов в период обучения в вузе.

Реализация системного подхода к проблеме содержания диагностики учебных достижений является естественным следствием системности самого содержания подготовки, так как диагностика должна обеспечить проверку учебных достижений по каждому значимому элементу содержания, а также их взаимосвязь, т.е. систематизацию в целостную структуру подготовки, которая отражает требования ФГОС ВО соответствующего направления и профиля.

Принцип двойного вхождения базисных компонентов в содержание диагностики в виде отдельных дискретных элементов и имплицитно в содержание (или связи) других элементов может быть реализован посредством использования различных типов педагогических тестов [4].

Реализация принципа функциональной полноты в содержании диагностики представляется несомненной, так как функционально неполная система не может выполнять те функции, для которых предназначена, и не обеспечит достоверности результатов диагностики, нарушив объективность, сопоставимость и обоснованность данных оценки.

Принцип преемственности ступеней проявляется, во-первых, в проверке подготовленности студентов к полноценному функционированию в последующих социальных системах, в том числе к дальнейшему образованию и самообразованию, что чрезвычайно важно в современных условиях многоуровневого образования, во-вторых, в поуровневой таксономии образовательных целей (о которой говорилось выше) и такого явления, как поуровневая валидность тестовых заданий как ступеней (уровней) усвоения учебной информации.

Реализация принципа учета детерминант происходит как через содержание образования, в котором уже заложен учет области изучения и

области действительности, так и непосредственно в содержании диагностики, которое, с одной стороны, отражает содержание подготовки, а с другой – должно учитывать требования профессиональной сферы [5].

Таким образом, законы (принципы и критерии) формирования содержания образования распространяются и на содержание диагностики учебных достижений студентов в период обучения на разных этапах. Содержание диагностики должно быть изоморфно содержанию подготовки, сбалансированно и симметрично отражать все ее составляющие. Снижение влияния субъективных факторов, а также обеспечение одинаковых условий проверки для всех диагностируемых может быть обеспечено применением различных типов тестовой диагностики, что вместе с обоснованностью, как следствием изоморфности заданий тестов содержанию отдельной дисциплины или всей подготовки, способствует повышению достоверности результатов диагностики учебных достижений студентов в ходе обучения в вузе.

### **Библиографический список**

1. Кривчанский, И. Ф. Особенности диагностики учебных достижений студентов-выпускников профессионально-педагогических образовательных программ / И. Ф. Кривчанский, А. С. Симан // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2011. – № 3 (48). – С. 54–56.

2. Шингарева, М. В. Компетентностно ориентированная задача как интегративная дидактическая единица учебного процесса в вузе / М. В. Шингарева, А. Н. Скороходов // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2013. – № 4. – С. 107–110.

3. Трофимов, Е. Н. Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития : монография / Е. Н. Трофимов [и др.]. – М. : Литературное агентство «Университетская книга», 2019. – 188 с.

4. Косырев, В. П. Квалиметрическая оценка сформированности компетенций бакалавров-инженеров / В. П. Косырев, М. П. Макарова // Известия Самарской государственной сельскохозяйственной академии. – 2012. – № 2. – С. 145–149.

5. Кривчанский, И. Ф. Повышение достоверности результатов диагностики учебных достижений выпускников профессионально-педагогических образовательных программ / И. Ф. Кривчанский, А. С. Симан // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2016. – № 6 (76). – С. 14–18.

## ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ

*Кубрушко Петр Федорович, зав. кафедрой педагогики и психологии профессионального образования, ФБГОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Бекбаева Жанар Сабыровна, докторант PhD 3 курса специальности 6D012000 «Профессиональное обучение», Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина*

**Аннотация:** *Обоснована сущность критического мышления, проведен анализ компонентов критического стиля мышления. Рассмотрена проблема определения показателей критического мышления для измерения уровня его сформированности. Выделены и охарактеризованы три подхода к вопросу определения показателей критического мышления.*

**Ключевые слова:** *критическое мышление, интеллектуальные умения, качества личности, высшее образование.*

В условиях информационного общества по мере развития цифровых технологий резко возрастают объемы информации и в то же время повышается ее доступность. В связи с этим одной из так называемых soft skills – универсальных компетенций, необходимых каждому человеку в современном мире и являющихся ключом к успеху в его карьере и жизни, является критическое мышление. Становится недостаточным уметь находить необходимую информацию в огромных массивах данных, важно уметь осмыслить ее, критически оценить, проанализировать и грамотно применить. Задача развития критического мышления выходит на первый план на всех уровнях образования – от общего до профессионального и дополнительного образования. Обществу нужны профессионалы, не только владеющие знаниями в конкретной области, но и способные критически мыслить, вырабатывать продуктивные идеи, принимать обоснованные решения в нестандартных профессиональных и жизненных ситуациях. Встречаясь с новой информацией, студенты должны уметь рассматривать новые идеи вдумчиво, критически, с различных точек зрения, делая выводы относительно точности, достоверности и ценности данной информации.

Прежде всего рассмотрим сущность критического мышления. Исследованием данного феномена занимались многие отечественные и зарубежные ученые, доказавшие актуальность и значимость развития критического мышления у обучающихся.

Так, Д. Чейффи рассматривает критическое мышление как «размышление о мышлении с целью его улучшения и придания большей ясности». Он полагает, что если человек сможет понять «работу своих мыслей», как он

достигает поставленных целей, решает возникающие проблемы, то он сможет мыслить продуктивнее в различных ситуациях [1].

По мнению С. Брукфилда, в основе критического мышления лежит активное отношение к жизни, стремление к преобразованиям, позитивная и продуктивная деятельность. Автор рассматривает критическое мышление как процесс, а не как результат, полагая, что «когда мы трудимся над пониманием чужой идеи, наше критическое мышление пассивное: мы лишь воспринимаем то, что создал до нас кто-нибудь другой. Критическое мышление начинается лишь тогда, когда новые, уже понятые идеи проверяются, оцениваются, развиваются» [2]. Уделяя внимание становлению личностно-смысловой сферы студентов, необходимо учитывать, что основной ее характеристикой выступает их отношение к постигаемой действительности, осознание ее ценностей, поиск причин и смысла происходящего вокруг, т.е. умение мыслить критически.

Ученые выделяют следующие компоненты критического стиля мышления:

- способность ориентироваться в учебном материале и оценивать степень его достоверности и соответствия тому, что уже известно;
- стремление к новому, открытость по отношению к нестандартным способам решения задач;
- готовность к конструктивному диалогу с преподавателем и другими студентами, умение отстаивать собственное мнение, при необходимости признавать свои ошибки и пересматривать свою точку зрения при приведении неопровержимых контрдоводов;
- нацеленность на самоанализ и самодиагностику уровня сформированности собственных умений и качеств на основе сравнения с заданными эталонами;
- рефлексия всех этапов собственного процесса познания в контексте профессиональной подготовки;
- грамотное выражение и отстаивание собственной мировоззренческой позиции [3, 4].

Таким образом, сложно переоценить роль критического мышления как в учебной деятельности студентов, так и в будущей профессиональной деятельности специалистов.

Однако все еще остается ряд нерешенных вопросов по проблеме показателей критического мышления: в педагогической науке нет единого мнения по вопросу выделения качественных показателей критического мышления, перевода качественных показателей в количественные.

Проведенный теоретический анализ показателей критического мышления позволил выделить три основных подхода к вопросу их определения.

Согласно первому подходу, показателями критического мышления выступают интеллектуальные умения критического мышления. В основу современных концепций развития критического мышления положены идеи американского исследователя Э. Глейзера. Он первым предложил набор определенных умений, которые, по его мнению, относятся именно к

критическому мышлению:

- умение распознавать проблему и находить пути ее решения, собирать и упорядочивать необходимую информацию, распознавать неподтвержденные предположения и оценки;
- умение проявлять точность и избирательность в использовании и восприятии языковых средств;
- умение истолковывать факты и информацию, давать оценку доказательствам, обнаруживать существование или отсутствие логических связей между суждениями, делать правомерные выводы и обобщения и подвергать их сомнению, перестраивать собственную систему убеждений и формировать правильные суждения о явлениях повседневной жизни.

Описанные Э. Глейзером интеллектуальные умения и навыки получили свое развитие в исследованиях Р. Энниса, Р. Пола, С. Норриса, А. Фишера и др. Многие исследователи опираются на классическую таксономию Б. Блума, включающую в себя следующие уровни: «knowledge – знание», «comprehension – осмысление», «application – применение», «analysis – анализ», «synthesis – синтез», «evaluation – оценка». Некоторые ученые определяют их как интеллектуальные умения, а педагоги, занимающиеся проблемой формирования критического мышления, называют этапами познавательной деятельности.

Широкое распространение получила классификация способностей критического мышления студентов на основе модифицированного индикатора критического мышления (по Facione-Angelo), охватывающего: интерпретацию проблемы (распознавание проблемы и описание ее без предвзятости, идентификации цели автора, темы или точки зрения), анализ альтернативного решения (выявление причинно-следственных связей, анализ аргументов автора), оценку (умение оценивать правдоподобность утверждений или других форм высказываний (репрезентаций)), умозаключение (умение выявить и связать (соединить) элементы, необходимые для извлечения обоснованных выводов), объяснение (способность представить убедительным и последовательным образом результаты своих рассуждений), саморегулирование (самоанализ и самокоррекция) [5]. Данный подход позволяет измерить уровень сформированности критического мышления, определив критерии уровня развития данных умений.

В соответствии со вторым подходом, выделяют качества личности, которые являются показателями сформированности критического мышления: толерантность; самостоятельность в суждениях, оценках; рефлексивность; устойчивость к давлению со стороны авторитетов; стремление к истине; убежденность; ответственность; справедливость в оценках; эмпатия; готовность к диалогу. На наш взгляд, основная проблема заключается в трудности надежного и валидного измерения данных качеств.

Третий подход представляет собой результат объединения двух предыдущих. Выделяются следующие критерии и показатели сформированности критического мышления студентов (таблица).



**Критерии и показатели сформированности критического мышления**

Критерии	Показатели	Качества личности
Системность мышления (способность выделять существенные связи, строить целостный образ проблемной ситуации)	Умения устанавливать причинно-следственные связи и отношения, структурировать и классифицировать информацию, выделять и соотносить различные аспекты анализа и его результатов	Организованность
Нестандартность мышления (способность развивать собственные нестандартные схемы при работе с новой информацией и проблемами)	Умения предлагать неочевидные подходы к анализу проблемы и способы решения, рассматривать проблему с новых, нетрадиционных сторон	Креативность
Гибкость мышления (способность адаптировать интеллектуальные схемы при работе с новой информацией в зависимости от развития ситуации)	Умения легко изменять способы и подходы к решению в соответствии с необходимыми решениями и требованиями, легко изменять способы и подходы к решению в соответствии с необходимыми решениями и требованиями, легко адаптироваться в изменившейся ситуации	Мобильность
Самостоятельность мышления (способность к выходу за пределы поставленных задач, рационально оценивая реальную ситуацию)	Умения принимать самостоятельные решения, исходя из реальных условий, брать на себя право формулирования целей в сложных неочевидных ситуациях, неопределенности	Ответственность
Рефлексивность мышления (способность к анализу собственной деятельности, поиску новых способов понимания ситуаций и инструментов решения проблем)	Умения выявлять проблему, фиксировать несогласованности в различной информации и ситуациях, формулировать продуктивные противоречия, оценивать собственный мыслительный процесс	Саморегуляция

Данный подход позволяет более точно и полно выявить уровень сформированности критического мышления на основе комплексной оценки не только интеллектуальных умений, но и определенных личностных качеств. Критическое мышление всегда предполагает поиски истины через диалог, дискуссию, через терпимое отношение к противоположной точке зрения, умение слушать и слышать собеседника, и в то же время – это анализ, синтез и оценка информации, изложенных обоснований, аргументов и доказательств.

Таким образом, измерение уровня сформированности критического мышления – довольно трудоемкий процесс. Сложность данного подхода заключается прежде всего в определении надежных и валидных критериев,

в выявлении корреляции между уровнем развития интеллектуальных умений и сформированностью качеств личности, в разработке соответствующего диагностического инструментария. И, хотя в настоящее время в педагогической и психологической науке более широкое распространение получил первый подход к определению уровня сформированности критического мышления через выделение соответствующих интеллектуальных умений и умственных операций критического мышления, представляется целесообразным дальнейшее развитие и распространение в педагогической теории и практике именно третьего подхода, как более системного по своей сути.

### **Библиографический список**

1. Bezanilla, M. J. Methodologies for teaching-learning critical thinking in higher education: The teacher's view / M. J. Bezanilla, D. Fernández-Nogueira, M. Poblete, H. Galindo-Domínguez // *Thinking Skills and Creativity*. – 2019. – No 33. – P. 244–254.

2. Seibu, M. J. Analyzing critical thinking skills using online discussion forums and CCTST // *Procedia-Social and Behavioral Sciences*. – 2012. – No 31. – P. 805–809.

3. Попков, В. А. Теория и практика высшего профессионального образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – М.: Академический проект, 2009. – 339 с.

4. Kulamikhina, I. V. Developing communication and critical thinking through creative writing in English and French language: analysis of classroom management strategies / I. V. Kulamikhina, J. Birova, A. Y. Alipichev, D. G. Vasbieva, O. A. Kalugina // *Komunikacie*. – 2018. – Vol. 20. – No 1. – P. 115–130.

5. Seventika, S. Y. Critical thinking analysis based on Facione (2015) – Angelo (1995) logical mathematics material of vocational high school (VHS) / S. Y. Seventika, Y. L. Sukestiyarno, Scolastika Mariani // *International Conference on Mathematics, Science and Education 2017*. IOP Conf. Series: Journal of Physics: Conf. Series 983. – 2018. – P. 46–52.

УДК 37.026.6

## **ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА**

*Куча Анастасия Сергеевна, преподаватель иностранного языка кафедры социально-гуманитарных дисциплин, ГАПОУ г. Москвы «Колледж предпринимательства № 11»*

*Аннотация: Познавательная активность рассматривается как ведущий фактор повышения уровня освоения компетенций студентами колледжа. Определено понятие «познавательная активность», раскрыты проблемы, связанные с недостаточно высоким уровнем познавательной активности студентов колледжа, и пути решения данных проблем.*

**Ключевые слова:** познавательная активность, учебно-воспитательный процесс, среднее профессиональное образование, колледж, информационные и коммуникационные технологии.

На сегодняшний день одним из основных факторов, влияющих на повышение уровня освоения компетенций студентами образовательных организаций среднего профессионального образования, становится развитие их познавательной активности. Так, федеральный государственный образовательный стандарт по программе подготовки специалистов среднего звена по специальности 29.02.08 «Технология обработки алмазов» выдвигает следующие требования к результатам освоения программы подготовки:

ОК 1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес;

ОК 2. Организовывать собственную деятельность, выбирать типовые методы и способы выполнения профессиональных задач, оценивать их эффективность и качество;

ОК 3. Принимать решения в стандартных и нестандартных ситуациях и нести за них ответственность;

ОК 4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития и др.

Достижение этих требований напрямую связано с развитием мотивационно-ценностной сферы студента [1], в котором главенствующую роль играет формирование познавательной активности у обучающихся [2]. Развитие у студентов умения самостоятельно находить знания, стремиться к познанию нового – один из путей повышения качества образования, формирования компетентного специалиста, конкурентоспособного на современном рынке труда. Эффективный учет различных интересов студентов, методологически и практически успешное решение проблем активизации потребности в познании способствует тесной взаимосвязи и интегрированию ценностного сознания и развития личности обучающихся в среднем профессиональном образовании. Наличие у студента познавательной активности способствует развитию у него таких важных составляющих гармонично развитой личности, как творческое мышление, расширение общенаучного кругозора, совершенствование профессиональных навыков, заинтересованность в самосовершенствовании.

Однако на практике обнаруживается противоречие. Преподаватель на занятиях стремится побудить студентов к самоуправлению и корректной оценке собственной познавательной деятельности для укрепления своих знаний самостоятельно. И в то же время перед педагогом стоит задача – организовывать управляемый учебно-познавательный процесс, где самостоятельность в повышении уровня знаний зачастую выходит за рамки контроля. Представляется оптимальным решение данной проблемы посредством развития познавательной активности студентов, что во многом определяется позицией, занимаемой преподавателем в учебно-воспитательном

процессе, умением эффективно применять в процессе обучения различные педагогические методы и технологии [3].

На наш взгляд, уровень познавательного интереса студентов колледжа достаточно низок на сегодняшний день, и сам процесс познания зачастую заканчивается лишь стенами учебной аудитории. При рассмотрении учебного плана образовательных организаций среднего профессионального образования можно выявить уменьшение аудиторного учебного времени, что повышает в разы долю самостоятельной работы обучающихся. Более того, знания, полученные на уроке и не нашедшие отклика на практике, являются весьма поверхностными. Но у современного студента, как правило, не возникает желания самостоятельно разобраться и закрепить знания. Отсюда возникает разногласие между потребностью в формировании познавательной активности у студентов и недостаточной разработанностью практических рекомендаций по вопросу ее формирования в учебно-воспитательном процессе колледжа.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что понятие «познавательная активность» не имеет однозначной и точной характеристики. Так, известный отечественный ученый-педагог К.Д. Ушинский понимал под активностью познавательную способность, присущую человеку от природы. Но чтобы эта способность была реализована в познавательной деятельности личности, необходимо стремление студента к самостоятельности, которую необходимо направить на активное и сознательное освоение системы знаний, умений и навыков. Вопросы активизации учащихся в учебном процессе как необходимое повышение качества знаний рассматриваются в трудах Л.П. Аристовой, Т.И. Шамовой, Г.И. Щукиной и других авторов. В работах И.Я. Лернера, Р.А. Низамова, И.Ф. Харламова и других познавательная активность определяется как динамический процесс дидактического взаимодействия обучающегося с объектами познания, направленный на приобретение опыта социальной культуры и расширение системы личностных ценностей. Это положение приобретает особое значение в контексте овладения профессией.

Обобщая различные понятия познавательной активности, можем сформулировать следующее ее определение – это прижизненно развивающаяся личностная характеристика, обуславливающая такие свойства познавательной деятельности, как надситуативность, целенаправленность, позитивное отношение обучающегося к процессу и результату познания. Все это, в свою очередь, концентрируясь в учебно-профессиональной деятельности, способствует формированию личностного смысла обретаемой профессии и развитие эмоционально-ценностных отношений к самому себе, к другим людям, к обществу, к профессиональной деятельности, что принимает важное значение в системе среднего профессионального образования.

Желание найти решение проблемы, выйти из сложной ситуации, разрешить конфликт между известными и новыми знаниями – вот что движет личностью, обладающей достаточным уровнем познавательной активности. Это имеет особое значение еще и потому, что названные мотивы лежат в основе научно-исследовательской деятельности студентов [4].

Среди мотивов, способных придать импульс развитию познавательной активности, можно выделить также любознательность, удовольствие от

процесса познания или его результатов, польза для практической деятельности людей, решения их проблем и удовлетворения потребностей. Познавательная активность создается, выражается и оказывает влияние на качество познавательной деятельности, что, в свою очередь, влияет на качество полученных студентами знаний, умений, компетенций.

Выделяют два взаимосвязанных фактора, оказывающих влияние на познавательную активность. К ним относятся:

1) самообучающее воздействие, возникающее в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы, воздействия учебника и преподавателя;

2) личный опыт студента, включающий опыт его взаимодействия с миром и результаты обучения.

Значительным дидактическим и мотивационным потенциалом для решения проблемы развития познавательной активности студентов обладают информационные и коммуникационные технологии [5]. Став частью жизни каждого из нас, они способны «ненавязчиво», но эффективно оказывать положительное влияние на познавательную активность, выступая и как фактор личного опыта, и как самообучающее воздействие.

В ходе дальнейших исследований планируется более глубокий анализ проблемы развития познавательной активности студентов технических специальностей в рамках преподавания дисциплины общего гуманитарного и социально-экономического цикла «Иностранный язык (английский)», а также разработка и апробация проекта на основе применения информационных и коммуникационных технологий, способных выступить как средство ее развития.

### **Библиографический список**

1. Коваленок, Т. П. Особенности моральных суждений и социального интеллекта студентов / Т. П. Коваленок // Психология и право. – 2015. – № 1. – С. 49–57.

2. Кубрушко, П. Ф. Формирование профессионально-познавательной активности студентов : научно-информационный материал / П. Ф. Кубрушко, А. И. Мелентьева, Л. И. Назарова. – М. : МГАУ, 2010. – 42 с.

3. Кривчанский, И. Ф. Технологизация образовательных процессов / И. Ф. Кривчанский, С. Н. Кривчанская // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2013. – № 4 (60). – С. 125–127.

4. Сосина, Л. В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в процессе освоения образовательной программы / Л. В. Сосина // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина. – 2016. – № 6 (76). – С. 31–34.

5. Косырев, В. П. Применение дидактических интернет-сервисов в управлении учебной деятельностью студентов / В. П. Косырев // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : материалы VI Всерос. научно-практ. конф.; науч. ред.: Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. Екатеринбург: РГППУ, 2013. С. 264-266.

## МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ

*Ларина Наталья Алексеевна, специалист учебно-методического отдела,  
ООО УЦ «Профакадемия»*

**Аннотация:** *Методы активного обучения выступают эффективным средством повышения познавательного интереса у студентов, привлечения их к самостоятельной познавательной деятельности, что особенно актуально в условиях реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования.*

**Ключевые слова:** *методы активного обучения, познавательный интерес, учебные игры, учебные дискуссии, метод проектов, кейс-метод, компетентностно-ориентированные задачи.*

Познавательный интерес – это избирательная направленность личности на предметы и явления окружающей действительности. Данную направленность можно охарактеризовать постоянным стремлением к познанию, к новым, более полным и глубоким знаниям. Познавательный интерес не только оказывает положительное воздействие на процесс и результат деятельности, но и активизирует психические процессы, такие как мышление, воображение, память, внимание [1].

В процессе обучения важно обеспечить возникновение у студентов положительных эмоций и мотивации по отношению к содержанию учебной деятельности, ее формам и методам. Яркие эмоциональные переживания оптимизируют работу высших психических функций, а также вызывают интерес к изучаемым дисциплинам.

Становление познавательного интереса у студентов в обучении может происходить за счет двух составляющих, таких как содержание учебных дисциплин и определенная организация познавательной деятельности обучающихся.

Первое, что выступает предметом познавательного интереса для студентов – новые знания о мире. Качественная сортировка содержания учебного материала заключается в научных познаниях, которые являются первоочередным звеном в становлении интереса к получению знаний. У студентов вызывает интерес тот учебный материал, который, в первую очередь, вызывает удивление. Удивление – первичный элемент познания и сильный стимул для обучения, что побуждает обучающихся стремиться заглянуть вперед, находиться в ожидании чего-то нового.

Как показывает практика, внедрение функциональных способов в обучающий процесс является необходимым условием развития познавательного интереса у студентов, приводящим к положительным

результатам – формированию знания, умений, компетенций студентов. Сущность функциональных способов обучения состоит в том, чтоб обеспечить самостоятельное освоение обучающихся содержания учебного материала.

Специализированные исследования, посвященные проблеме формирования познавательного интереса, показывают, что интерес во всех его видах и на всех этапах развития характеризуется тремя обязательными признаками:

- 1) положительной эмоцией по отношению к деятельности;
- 2) наличием познавательной стороны этой эмоции;
- 3) наличием непосредственного мотива, идущего от самой деятельности [2].

Следовательно, в процессе обучения важно обеспечить возникновение положительных эмоций по отношению к учебной деятельности. Эмоциональное состояние тесно связано с переживанием душевных волнений: отклика, сочувствия, радости, гнева, удивления, что влияет на эффективность достигаемых целей. Чтобы познавательный интерес постоянно подкреплялся, получал импульсы для развития, необходимо использовать средства, вызывающие у студента ощущение осознания собственного роста.

В развитии познавательных интересов большую роль играют методы активного обучения – совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию учебного процесса и создающих специальными средствами условия, мотивирующие обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению учебного материала в процессе познавательной деятельности [3].

Каждый из методов активного обучения обладает не только информационно-обучающим, но и мотивационным воздействием. В педагогической науке и практике накоплен большой арсенал методов и методических приемов, специально направленных на формирование у обучающихся положительных мотивов обучения, познавательной активности и интереса.

Познавательная игра является одним из наиболее эффективных методов активного обучения, так как вызывает у студентов живой интерес к процессу познания, помогает им прочно усвоить учебный материал на основе практики. В условиях информатизации образования педагогами исследуются возможности эффективного применения обучающих компьютерных игр в учебном процессе (этот процесс получил название геймификации образования).

Учебные дискуссии также способствуют развитию интереса к обучению. Ситуацию обсуждения спорного вопроса преподаватель может создать на занятии в любой момент, задавая «продвигающие» вопросы: «А кто думает по-другому?», «Какие примеры из жизни могут это подтвердить?», «Чем вы обоснуете свою точку зрения?» и др.

Кейс-метод, в основе которого лежит анализ конкретных ситуаций, формулирование проблемы и поиск возможных вариантов ее решения, усиливает познавательный интерес обучающихся за счет максимальной конкретизации знаний. Ситуации подразделяются на стандартные, критические и экстремальные. Обучение с помощью метода анализа конкретных ситуаций позволяет студентам приобретать дополнительные знания, учиться избегать

рисковых ситуаций, системных ошибок и неверных решений, а также сознательно влиять на события и процессы производственной, финансово-экономической деятельности предприятия, прогнозировать и планировать будущее.

Важным практическим методом обучения, повышающим познавательный интерес, является решение студентами компетентностно-ориентированных задач, непосредственно связанных с содержанием осваиваемой профессиональной деятельности. Они позволяют закрепить связь изучаемого как с дальнейшим образованием человека, так и с личностными ценностями, ожиданиями и склонностями обучающегося. Также с помощью компетентностно-ориентированных задач можно моделировать образовательные ситуации для освоения деятельности посредством учета дополнительных возможностей изучаемого материала. Из этого следует, что компетентностно-ориентированные задачи способствуют развитию мышления студентов, а также лучшему усвоению материала и изменению отношения к предмету [4].

Существенным потенциалом для активизации познавательного интереса обучающихся обладает метод проектов, применяемый как в ходе аудиторных занятий, так и в процессе кружковой работы, внеаудиторных мероприятий, а также самостоятельной работы обучающихся [5]. Выполнение прикладных проектов, востребованных в профессиональной деятельности и повседневной жизни, вызывает у обучающихся интерес своей практической значимостью, помогает определиться с выбором профессии.

Таким образом, методы активного обучения выступают эффективным средством повышения познавательного интереса у студентов, привлечения их к самостоятельной познавательной деятельности, что особенно актуально в условиях реализации компетентностного подхода в системе профессионального образования.

### **Библиографический список**

1. Коваленок, Т. П. Специальные способности и приемы их развития / Т. П. Коваленок // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции; под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург : РГППУ, 2018. – С. 387–390.
2. Трофимов, Е. Н. Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития : монография / Е. Н. Трофимов [и др.]. – М. : Литературное агентство «Университетская книга», 2019. – 188 с.
3. Kubrushko, P. F. Professional development of technical university lecturers in field of innovation teaching / P. F. Kubrushko, L. I. Nazarova // 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2013. – 2013. – P. 467–469.
4. Шингарева, М. В. Проектирование компетентностно-ориентированных задач по учебным дисциплинам вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / М. В. Шингарева. – М., 2012. – 273 с.
5. Козленкова, Е. Н. Проектная деятельность школьников как средство профессионального самоопределения в области инженерных профессий / Е. Н. Козленкова, И. Ф. Кривчанский // Международный научный журнал. – 2019. – № 4. – С. 62–69.



## **ФОРМИРОВАНИЕ ИНВАРИАНТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВМЕСТНОМ ОБУЧЕНИИ ПОЛИЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ**

*Ложкина Нина Александровна, преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье рассматривается понятие «инвариантная коммуникативная компетенция» и ее структура, а также идет речь о наиболее эффективном способе формирования данного качества у студентов вузов – совместном обучении полиязычных студентов.

**Ключевые слова:** инвариантная коммуникативная компетенция, совместное обучение, полиязычные студенты, инвариант, инвариантность.

Современные высшие учебные заведения России реализуют подготовку по сотням различных специальностей, ориентируясь на образовательный стандарт ФГОС ВО 3++ по различным направлениям подготовки. Анализ госстандартов показывает, что некоторые общекультурные компетенции являются общими для большого ряда специальностей. Например, во ФГОС по направлениям подготовки 09.03.03 Прикладная информатика, 05.03.06 Экология и природопользование, 35.03.03 Агрохимия и агропочвоведение и другим одной из общих является общекультурная компетенция (ОК-5), которая определяется как способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранных языках для решения задач межличностного, межкультурного и профессионального взаимодействия. Кратко данную компетенцию можно назвать «коммуникативная компетенция».

Необходимо отметить, что сложно найти ФГОС ВО по направлению подготовки, где отсутствовало бы данное требование к будущему выпускнику вуза, то есть вне зависимости от направления подготовки выпускник вуза должен владеть коммуникативной компетенцией. Учитывая этот факт, можно констатировать, что коммуникативная компетенция является универсальной по отношению к направлению подготовки, то есть инвариантной. Инвариантность, как известно, – это свойство предмета не изменяться при изменении условий, в которых он существует и функционирует [1].

Помимо этого, для успешного освоения профессиональных компетенций студент вуза должен иметь достаточный уровень развития коммуникативной компетенции, то есть сформированность коммуникативной компетенции – это основа или база для формирования других компетенций. Учитывая данный факт, мы можем охарактеризовать данную компетенцию как «инвариантная коммуникативная компетенция».

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что в научных публикациях достаточно развита тема инвариантной структуры компетенций.

Наличие инвариантной структуры компетенций позволяет четко определить их составные компоненты, унифицировать процесс наполнения их содержанием, определить педагогические условия и эффективные технологии их формирования.

Поиск исследований, посвященных выделению инвариантной структуры компетенций и компетентностей, позволяет отметить работу М.Д. Ильязовой, в которой речь идет об инвариантной структуре профессиональной компетентности [2]; исследование И.С. Казакова, в котором рассматривается инвариантная структура информационной компетентности [3]; исследование А.И. Курпешевой, посвященное вопросам формирования инвариантов иноязычной коммуникативной компетенции [4].

Применяя основные положения исследований приведенных авторов, можно констатировать, что коммуникативная компетенция – сложное, многокомпонентное, междисциплинарное понятие, способность к коммуникации на родном и иностранном языке, знания и умения, способствующие эффективному общению.

Коммуникативная компетенция выступает предметной актуализацией общего понятия «компетенция», а сущность коммуникативной компетенции может быть описана при выделении инвариантной структуры компетенции субъекта деятельности. Инвариант коммуникативной компетенции выпускника вуза включает мотивационный, ценностный, индивидуально-психологический, инструментальный и конативный компоненты [4].

Инструментальный компонент компетенции – это знания, умения и навыки. Мотивационный компонент является одним из ключевых факторов, так как мотив – движущая сила, побуждение, стремление к деятельности. Важным фактором компетентного поведения выступает направленность личности, ценностно-смысловой компонент компетенции. Это сформированное активное положительное отношение к общечеловеческим ценностям: «жизнь», «человек», «общество», «труд». Такое отношение находит свое отражение в проявлении личной ответственности за результаты деятельности в любой сфере [5]. Индивидуально-психологический компонент – это особенности, качества личности, определяющие быстроту, успешность освоения деятельности. Конативный компонент компетенции представлен механизмами саморегуляции деятельности.

Коммуникативная компетентность выпускника вуза – это система субкомпетентностей, необходимый и достаточный перечень которых определяется их будущей профессиональной деятельностью и включает языковую (лингвистическую), речевую (стратегическую и дискурсивную) и социокультурную субкомпетентности.

Коммуникативная компетентность – это качество личности субъекта речевой деятельности на родном и иностранном языках, определяющее его способность реализовывать продуктивные (говорение, письмо) и рецептивные (аудирование, чтение/перевод) формы речевого общения. В основе коммуникативной компетенции лежит инвариант. Инвариант коммуникативной

компетентности выпускника вуза можно представить в качестве системы устойчивых функциональных связей между структурными компонентами, обладающей совокупностью основных признаков ее конкретных реализаций в субкомпетентностях коммуникативной компетентности. Необходимый и достаточный перечень субкомпетентностей коммуникативной компетентности определяется будущей профессиональной деятельностью и включает языковую, речевую и социокультурную субкомпетентности.

Языковая субкомпетентность включает способность использовать языковые средства, применять знания о фонетических, орфографических, лексических аспектах родного и изучаемого иностранного языка как средства познавательной деятельности и профессионального общения в продуктивных (говорение, письмо) и рецептивных (аудирование, чтение/перевод) формах речевой деятельности.

Речевая субкомпетентность включает способность к функциональному использованию родного и изучаемого иностранного языка как средства познавательной деятельности и профессионального общения в продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (аудирование, чтение/перевод) формах речевой деятельности.

Социокультурная субкомпетентность – это способность строить свое речевое и неречевое поведение адекватно социокультурной специфике родной и стран/страны изучаемого иностранного языка как средства познавательной деятельности и профессионального общения в продуктивных (говорение и письмо) и рецептивных (аудирование, чтение/перевод) формах речевой деятельности [4].

Таким образом, мы рассмотрели два варианта применения понятия «инвариантность» по отношению к компетенциям. С одной стороны, есть ряд компетенций, общих для всех специалистов и необходимых им, их мы и называем инвариантными. Одной из таких компетенций является коммуникативная компетенция. С другой стороны, структура компетенции также может быть инвариантной, наличие таковой пресекает бы дальнейшие разночтения этого вопроса.

Формированию коммуникативной компетенции уделяется много внимания на занятиях по таким дисциплинам общенаучного цикла, как право, философия, история, педагогика и психология, иностранный язык, русский язык и культура речи и многим другим. Существует множество методов обучения, способствующих развитию коммуникативной компетенции: активные и интерактивные методы обучения иностранным языкам (метод анализа конкретной ситуации case-study, игры, круглый стол, «мозговой штурм» и др.).

Очень хорошо способствует развитию коммуникативной компетенции, в особенности иноязычной, такая форма организации учебной деятельности, как зарубежная стажировка или обучение в течение 1–2 семестров за рубежом. Ведь оказавшись в непривычной для себя среде и будучи вынужденным

общаться и обучаться на иностранном языке, студент начинает искать способы общения и взаимодействия на этом языке.

К сожалению, организовать зарубежную стажировку или обучение в течение 1–2 семестров за рубежом для всех студентов не представляется возможным по разным причинам, и необходимо искать альтернативу, некую форму обучения, схожую по своим характеристикам с обучением за рубежом. Такой формой, по нашему мнению, является обучение российских студентов совместно с зарубежными студентами в одной группе, которую можно назвать мультикультурной. Очень важной особенностью совместного обучения является то, что обучение осуществляется зарубежными преподавателями на иностранном для русскоязычных студентов языке и единственный язык, который обеспечит понимание как между студентами в группе, так и между студентами и преподавателем, – это язык обучения, иностранный язык. Поэтому студенты, погруженные на 1–2 семестра в подобную языковую среду и вынужденные думать и общаться на иностранном языке, получают огромный импульс к развитию своей коммуникативной компетенции (в том числе и на иностранном языке).

Таким образом, в подготовке студентов вузов всегда можно выделить универсальные качества, необходимые всем выпускникам. Такие качества мы называем инвариантными. Базовой компетенцией для успешного последующего обучения является коммуникативная компетенция, поэтому мы назвали ее инвариантной коммуникативной компетенцией, которая, в свою очередь, может иметь инвариантную структуру. Именно инвариантная структура коммуникативной компетенции позволит, во-первых, спроектировать содержание компетенции, а во-вторых, подобрать наиболее эффективные педагогические условия формирования компетенции и технологии.

Наиболее эффективный способ формирования инвариантной коммуникативной компетенции – совместное обучение полиязычных студентов на иностранном языке зарубежными преподавателями, представляющими другие педагогические системы.

### **Библиографический список**

1. Кубрушко, П. Ф. Инвариантные компетенции и их формирование в процессе совместного обучения российских и зарубежных студентов / П. Ф. Кубрушко, Н. А. Ложкина // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина. – 2014. – № 4 (64). – С. 15–18.

2. Ильязова, М. Д. Формирование межкультурной толерантности студентов вуза, обучающихся вместе с иностранными гражданами / М. Д. Ильязова, А. Р. Айналиева, Д. Ю. Тулепбергенова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-1. – С. 164–169.

3. Казаков, И. С. Информационная компетентность как фактор профессиональной успешности будущего педагога / И. С. Казаков //

Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2017. – Т. 11. – № 8. – С. 52–55.

4. Курпешева, А. И. Формирование инвариантов иноязычной коммуникативной компетентности в процессе самостоятельной работы студента технического вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Курпешева Алия Ивановна. – Махачкала, 2013. – 22 с.

5. Коваленок, Т. П. Преобладающий тип карьерных ориентаций и особенности «Я-концепции» студентов-заочников / Т. П. Коваленок // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2016. – № 6 (76). – С. 22–26.

УДК 371.388.6:372.857

## **ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ**

*Назарова Людмила Ивановна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Алексеев Александр Владимирович, учитель биологии, ГБОУ г. Москвы «Школа № 825»*

**Аннотация:** В статье рассмотрена сущность проектно-исследовательской деятельности учащихся общеобразовательных школ, раскрыты особенности ее организации на примере изучения биологии, показано влияние проектно-исследовательской деятельности на профессиональное самоопределение учащихся в области биологических профессий.

**Ключевые слова:** творчество, проектно-исследовательская деятельность, метод проектов, биология, профессиональное самоопределение, профессиональная ориентация.

В условиях модернизации системы образования в России все более актуальными становятся вопросы дидактики научного образования, основной идеей которого является признание способности к научному творчеству, составляющей важную сторону любой деятельности, имманентно присущей каждому человеку, проходящей сквозной линией через все этапы непрерывного образования. Под творчеством в общем виде понимают деятельность, результатом которой становится создание новых материальных и духовных ценностей [1]. Особенностью творческого мышления, отличающей его от репродуктивного, является создание субъективно нового продукта и новообразования в ходе самой познавательной деятельности по его созданию, касающиеся мотивации, целей, оценок и смыслов. Поскольку основы творческого мышления закладываются еще в детстве, важно особое внимание

уделить выявлению и развитию творческих способностей учащихся общеобразовательных школ. Это необходимо, в первую очередь, самим учащимся для их дальнейшего профессионального самоопределения [2].

Перед современной общеобразовательной школой стоит сложная задача формирования у учащихся первоначального опыта исследовательской деятельности, который в будущем позволит выпускникам школ легче адаптироваться к учебному процессу в системе профессионального образования (в колледжах и вузах).

Исследовательская деятельность учащихся школ подразделяется на научно-исследовательскую и проектно-исследовательскую, или проектную, деятельность.

Научно-исследовательская деятельность – самый сложный для реализации в общеобразовательной школе вид деятельности, предполагающий решение учениками объективно новой исследовательской задачи, как это и происходит в любой науке (выявляется проблема исследования, определяется его цель, выдвигается гипотеза, ставятся задачи исследования, подбираются методики, проводятся теоретические и экспериментальные исследования, обрабатываются и интерпретируются их результаты). Далеко не каждый ученик школы способен к осуществлению научно-исследовательской деятельности, ввиду чего она не приобретает сколь-либо массовый характер. Скорее это индивидуальная работа учителя с отдельными одаренными учениками.

Более широкое распространение получила проектно-исследовательская деятельность, в которой, как правило, имеется определенный алгоритм исследовательских действий учащихся, и сам конечный продукт в целом предопределен (ученики имеют о нем общее представление до начала работы над проектом). Под руководством учителя учащиеся планируют этапы своей работы над проектом, подбирают методы, необходимые для достижения результата [3].

Проектное обучение, зародившееся более ста лет тому назад и прошедшее стадии как активного роста, так и упадка и последующего возрождения, в последние годы все более широко применяется как в общем, так и в профессиональном образовании [4]. Вовлечение обучающихся в проектную деятельность, в которой органично сочетается творческое мышление (непосредственно при разработке проекта) и критическое мышление (при оценке качества и эффективности найденного решения), способствует развитию их функциональных исследовательских навыков (анализа, синтеза, абстрагирования, моделирования и т.д.) как основы исследовательских компетенций – одного из важнейших качеств высококвалифицированного специалиста. Проекты, как правило, носят практико-ориентированный характер, они могут быть направлены на решение как повседневной, бытовой проблемы, так и производственной (решение конкретной компетентностно-ориентированной задачи [5] для реального производственного объекта придает проектно-исследовательской деятельности глубокий смысл, мотивирует учащихся к выбору будущей профессии).

Проекты бывают как индивидуальными, так и групповыми, оба вида имеют свои преимущества и недостатки: с одной стороны, индивидуальная работа точнее отражает достижения конкретного учащегося, с другой – в процессе сотрудничества учащихся, их коллективной мыследеятельности формируется умение работать в команде (ключевой soft skill в современном мире) и проявляется сверхаддитивный эффект коллективного творчества, когда совместные усилия проектной группы дают существенно больший результат, нежели сумма усилий людей, работающих поодиночке.

Главная опасность, которая всегда подстерегала участников проектно-исследовательской деятельности, – это возможная фрагментарность и поверхностность получаемых учениками знаний ввиду преувеличения роли индуктивного метода познания. Поэтому учителю как организатору и координатору этой деятельности важно осознавать эти риски и предпринимать превентивные меры для их устранения, в частности до начала проекта формировать у учащихся целостную научную картину объекта проектирования.

Изучая особенности организации проектно-исследовательской деятельности учащихся в ГБОУ г. Москвы «Школа № 825» на примере курса биологии, мы сосредоточили особое внимание на вопросах влияния этой деятельности на профессиональное самоопределение школьников.

Биология относится к естественным наукам, она изучает организацию биологических систем, эволюцию и развитие организмов в окружающей среде, а также особенности флоры и фауны разных территорий. Преподавание биологии в современной школе невозможно представить без применения интерактивных уроков, творческих экскурсий, выездных тематических мероприятий, научных лекций и семинаров.

На базе школы действует научное общество учащихся с 5-го по 11-й класс, где каждый заинтересованный этим предметом ученик может реализовать себя в том или ином направлении естественных наук. На протяжении учебного года учащиеся занимаются проектно-исследовательской деятельностью по направлениям: гидробиология, экология, ветеринария, зоотехния. Свои научные достижения они апробируют на научно-практических конференциях, конкурсах, проводимых ведущими вузами страны. Ученики демонстрируют великолепные опыты и эксперименты по агротехнологическим приемам возделывания сельскохозяйственных культур, проводят оценку загрязнения Московского метрополитена, оценивают качество продукции, производимой различными предприятиями и агрохолдингами и др.

Благодаря проектно-исследовательской работе, за плечами школьников не только огромный багаж знаний по предмету, но и большой опыт в проведении биологических экспериментов и опытов. Ученики школы являются победителями и призерами конкурсов и конференций: «Мы и биосфера», конкурс В.И. Вернадского, «Открытый мир. Старт в науку», «Инженерные каникулы – 2018», «Агротехнофестиваль – 2018», а также победителями и призерами муниципального и регионального этапов всероссийской и московской олимпиад.

Активная работа по вовлечению школьников в проектно-исследовательскую деятельность в области биологии (в рамках проводимой с 2018 г. экспериментальной работы по теме магистерской диссертации) способствует созданию в школе особой развивающей образовательной среды для реализации творческих замыслов и проектных инициатив учащихся и, как следствие, оказывает влияние на их профессиональное самоопределение. Так, в 2019 г. 20 выпускников школы выбрали профессии, связанные с биологией (до начала эксперимента – 3–4 человека в год), в текущем учебном году более 30 выпускников 9-х и 11-х классов выбрали приоритетные направления в области биологии.

Опыт организации проектно-исследовательской деятельности школьников выявил ряд проблем научно-методического и организационного порядка. Первая из них связана с мотивацией учащихся к проектно-исследовательской деятельности. Прежде всего, содержание самих проектов должно быть интересным для учащихся, иметь практическое значение, тогда их проектно-исследовательская деятельность будет осмысленной и лично значимой.

В качестве стимулирующего фактора возможно подключение соревновательного элемента: желание учащегося победить в конкурсе творческих проектов может перерасти в подлинный интерес к конкретной области науки или производства и послужить импульсом к выбору соответствующей профессии.

Здесь важна четкая организация профориентационной работы в школе, возможность прохождения учениками профессиональных проб для выявления своих способностей и склонностей, общение с представителями тех или иных профессий в их профессиональной среде, посещение производственных предприятий, научных учреждений, колледжей, вузов, привлечение студентов – будущих педагогов в качестве тьюторов проектно-исследовательской деятельности школьников и т.д. В РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева эти функции успешно осуществляет Центр технологической поддержки образования, с которым активно сотрудничает ряд московских школ, в том числе ГБОУ г. Москвы «Школа № 825».

Также в процессе проектно-исследовательской деятельности весьма ценен опыт самостоятельного принятия решений учащимися: при определении темы, выдвижении гипотез, выборе методов исследования и др. Это, безусловно, во-многом зависит от педагога, от того, какой стиль взаимодействия с учениками он выберет, будет ли жестко регламентировать каждый их шаг или станет для своих учеников вдохновителем, мудрым наставником, координатором. В связи с этим еще одной перспективной задачей является повышение квалификации учителей по вопросам организации проектно-исследовательской деятельности школьников и создания уникальной культурно-образовательной среды в школе, ориентированной на создание условий для развития творческих способностей школьников и их профессионального самоопределения.



### Библиографический список

1. Коваленок, Т. П. Специальные способности как фактор профессионального самоопределения в рабочих профессиях / Т. П. Коваленок // Доклады ТСХА : материалы международной научной конференции. – М. : РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, 2018. – С. 387–389.
2. Кубрушко, П. Ф. Межотраслевая интеграция профориентационных образовательных программ / П. Ф. Кубрушко, Е. Н. Козленкова, О. Е. Захаров, Е. В. Попова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 14–15. – С. 11–16.
3. Козленкова, Е. Н. Проектная деятельность школьников как средство профессионального самоопределения в области инженерных профессий / Е. Н. Козленкова, И. Ф. Кривчанский // Международный научный журнал. – 2019. – № 4. – С. 62–69.
4. Сосина, Л. В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в процессе освоения образовательной программы / Л. В. Сосина // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина. – 2016. – № 6 (76). – С. 31–34.
5. Жукова, Н. М. Роль компетентностно-ориентированных задач как интегративных дидактических единиц формирования профессиональных компетенций / Н. М. Жукова, П. Ф. Кубрушко, М. В. Шингарева // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2016. – № 1. – С. 51–55.

УДК 159.9:378

### ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

*Панюкова Юлия Геннадьевна, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* В статье представлены основные направления исследований в современной психологии высшей школы; определены такие самостоятельные области, как исследования психологических ресурсов студентов, проблемное поле психодидактики, а также психологические особенности организации пространственной среды высших учебных заведений.

*Ключевые слова:* образовательная среда, психологические ресурсы, академическая мотивация, психодидактика, пространственный фактор образовательной среды.

В системе подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре самостоятельное место занимает ознакомление слушателей с основами

психологических аспектов организации образовательной среды высшей школы. Поиск путей оптимизации подготовки кадров высшей квалификации требует осмысления содержания и психологической составляющей учебного плана аспирантов. Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы в современных условиях актуализирует необходимость рефлексии по поводу использования психологических знаний в организации преподавательской деятельности, в определении дизайна собственных дидактических практик, в форматировании взаимодействия с субъектами образовательного процесса. Осмыслением вопросов о том, кого учить, как учить, зачем учить, и схожих с ними занимаются теоретики и практики от психологии высшей школы – самостоятельной учебной дисциплины и современной отрасли психологической науки. В настоящей статье мы предприняли попытку выделить основные направления современных исследований в пространстве психологии высшей школы, обозначить ведущие проблемы и направления теоретического поиска и эмпирических изысканий. Свообразным «контекстом» для наших размышлений послужили материалы дискуссии, представленной на страницах журнала «Вопросы образования», посвященной обсуждению темы, которая была оформлена как «Пять моих главных вызовов в преподавании» [1]. Пафос представленной дискуссии был связан с обозначением тех локусов в работе преподавателя высшей школе, которые представляются конфликтными, то есть требуют актуализации рефлексивной позиции и поиска новых способов понимания профессиональных ситуаций и работы с ними. Обобщив мнения, которыми делились в формате дискуссии преподаватели разных дисциплин, имеющие различный стаж, мы определили несколько «вызовов», конструктивная «встреча» с которыми требует определенной психологической подготовки. Систематизировав материал дискуссии, в настоящей статье мы представляем три «вызова», которые, на наш взгляд, репрезентируют основные направления современных исследований в психологии высшей школы: психологические ресурсы студентов, психодидактические проблемы и психологические аспекты организации пространственной среды высших учебных заведений.

Первый «вызов» связан с анализом психологических ресурсов студентов, то есть требует обращения к исследованиям, предметно ориентированным на изучение индивидуально-психологических особенностей студентов как факторов, связанных с академической успешностью. Ядром данной темы в современной психологии высшей школы является конструкт «академическая мотивация», а контент темы оформлен дихотомией «отчуждение – включенность» студентов в образовательные практики. Операционализация феномена «отчуждение от учебы» реализована в работах Е.Н. Осина и его коллег, чьи исследования связаны как с осмыслением теоретических аспектов академической мотивации, так и с обозначением направлений эмпирических поисков: выявлением особенностей учебной мотивации студентов, демонстрирующих разные академические достижения, анализом связи особенностей учебной мотивации со стратегиями академической

саморегуляции, интерпретацией отчуждения от учебы как показателя выгорания у студентов вуза и др. [2]. Подчеркивая роль организации образовательной среды, в частности наличие/отсутствие условий для удовлетворения потребностей в автономии, позитивной оценке и связности и с другими субъектами образовательного процесса, авторы доказывают наличие взаимосвязи между степенью удовлетворения указанных потребностей в образовательной среде вуза и психологическим благополучием студентов. Тема психологического благополучия студентов операционализируется исследователями в контексте анализа феномена переживания. Авторами разработан опросник, позволяющий эмпирически исследовать особенности переживаний в учебной деятельности, и на основе полученных эмпирических данных сделан вывод о связи между осмысленностью учебной деятельности, и удовольствием, «оптимальностью» переживания [3]. Представленные в данном направлении исследований данные свидетельствуют о значимости для преподавателя высшей школы учета потребностей студентов в организации всех «компонентов» его профессиональной деятельности.

Второй «вызов» сопряжен с обращением к пространству дидактических ресурсов, которые могут быть использованы преподавателем для передачи содержания учебного курса слушателям. Предметом рефлексивных действий в обозначенном контексте могут быть психологические ресурсы и дефициты традиционных и инновационных педагогических технологий. История обращения к педагогическим технологиям как к предмету психологического анализа имеет глубокие корни как в дидактике, так и в педагогической психологии. Современная ситуация позволяет «ретроспективно» отнестись к дидактическому наследию и систематизировать технологические подходы к организации образовательных практик, выделив как отечественные, так и зарубежные варианты дидактического проектирования образовательного пространства. Тезаурус данного направления исследований весьма разнообразен, а в сферу психологического анализа педагогических технологий попадают такие классические и современные дидактические практики, как традиционное обучение, инновационное обучение, активное и интерактивное обучение, проектное обучение, дистанционное обучение и др. Самостоятельным феноменом является цифровизация обучения, психологические эффекты которой могут стать предметом осмысления уже довольно скоро. Одна из попыток систематизации инновационных обучающих практик и технологий предпринята М.В. Клариным, который не только обозначил дидактические возможности как отечественных, так и зарубежных педагогических технологий: традиционного обучения, обучения как исследования, обучения как игры, развивающего обучения, инновационного обучения в образовании взрослых, но и подчеркнул психологические, а именно интеллектуальные, эмоциональные, личностные аспекты – влияния использования этих технологий как на обучающихся, так и на обучаемых [4]. В резюмирующей части своей монографии исследователь подчеркивает, что возможность педагога быть готовым к использованию различных

технологических подходов в образовательных практиках является «вызовом» для педагога, поскольку требует серьезной рефлексии по поводу восприятия и осмысления различных уровней осмысления педагогического опыта: «...условий обучения (окружения); действий (поведения); освоенного инструментария (способностей); дидактических приоритетов (ценностей/убеждений); ролей и позиций (идентичности) и смыслов – образовательного идеала (миссии/смыслов)» [4, с. 559].

Третий «вызов» определяется нами как «фон», на котором разворачивается образовательная практика, и который аккумулирует особенности материалов двух указанных выше «вызовов». Это – пространственная организация образовательной среды высших учебных заведений. Безусловно, физическая среда, пространство не являются предметом психологического исследования, однако в своей взаимосвязи с субъектами образовательного процесса пространственная среда становится важным фактором, требующим к своей организации внимания психологов. В качестве примера научного осмысления роли пространственной среды в обеспечении психологического благополучия студентов мы приводим исследование, посвященное сравнительному анализу национальных политик по развитию кампусов исследовательских университетов, выполненное Н.В. Исаевой и Л.В. Борисовой [5]. Одна из идей этой статьи, важных для нашей репрезентации проблематики современных исследований в психологии высшей школы, посвящена необходимости обращения к потребностям студентов и преподавателей, для которых организуется образовательное пространство. При всей очевидности сформулированного тезиса, смысл этот не всегда, и даже почти никогда не реализуется в организации пространственной среды высшей школы. Вместе с тем, пространственная среда вуза сегодня является одним из актуальных направлений академической рефлексии в психологии высшей школы.

В настоящей статье мы представили несколько проблем, иллюстрирующих современные направления исследований в психологии высшей школы: психологические ресурсы студентов с акцентом на изучение академической мотивации и психологического благополучия, психодидактику как область анализа психологических ресурсов и дефицитов различных педагогических технологий и психологические аспекты организации пространства образовательной среды вуза. Мы предполагаем, что освоение содержания этих тем преподавателями высшей школы может быть своеобразным средством развития профессиональных компетенций, влияющих на эффективность их деятельности.

### Библиографический список

1. Радаев, В. В. Пять моих главных вызовов в преподавании / В. В. Радаев, С. А. Медведев, Е. В. Талалакина, А. В. Дементьев // Вопросы образования. – 2018. – № 1. – С. 200–231.
2. Осин, Е. Н. Отчуждение от учебы как предиктор выгорания у студентов вуза: роль характеристик образовательной среды / Е. Н. Осин // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20. – № 4. – С. 57–74.
3. Леонтьев, Д. А. Переживания в учебной деятельности и их связь с психологическим благополучием / Д. А. Леонтьев, Е. Н. Осин, С. Ш. Досумова, Ф. Р. Рзаева, В. В. Бобров // Психологическая наука и образование. – 2018. – Т. 23. – № 6. – С. 55–66.
4. Кларин, М. В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта : монография / М. В. Кларин. – М. : Луч, 2016. – 640 с.
5. Исаева, Н. В. Сравнительный анализ национальных политик по развитию кампусов исследовательских университетов / Н. В. Исаева, Л. В. Борисова // Университетское управление. – 2013. – № 6. – С. 74–87.

УДК 159.0

### ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ

*Пятун Дарья Эдуардовна, начальник отдела управления персоналом,  
Октябрьская дирекция ОАО РЖД*

***Аннотация:** В статье рассматривается феномен «жизнестойкость» и его компоненты «вовлеченность», «контроль», «принятие риска». Рассмотрены теоретические аспекты жизнестойкости и проведен анализ исследования компонентов жизнестойкости.*

***Ключевые слова:** жизнестойкость, вовлеченность, контроль, принятие риска, уровни жизнестойкости (высокий, средний, низкий).*

Феномен жизнестойкости рассматривается как способность личности быть готовым к стрессовым ситуациям, уметь адаптироваться к происходящему, сохранять свое психологическое здоровье и эмоциональное благополучие. В связи с этим в психологии личности жизнестойкость рассматривается в двух направлениях: адаптация и копинг (совладающего) поведения.

Проблемы психологической адаптации рассмотрены в работах Ю.А. Александровского, Л.И. Анцыферовой, В.А. Бодрова, В.П. Казначеева, В.И. Медведева и др. Вопросы, посвященные профессионально-личностной адаптации исследуются в работах таких авторов, как Л.Г. Дикая, С.В. Овдей, А.С. Шапкин, Б.А. Ясько и др. Изучение копинг-поведения представлено в

различных направлениях и концепциях личности: в гуманистической психологии (К. Роджерс, К. Коул), теории социального научения (Дж. Роттер, Д. Эфран), в когнитивной и психозволюционной теориях стресса (Р. Лазарус, С. Фолькман, Р. Плутчик, Г. Келлерман, Г. Конте). Проблемы личностных ресурсов противодействия жизненным и профессиональным стрессам (синдром эмоционального выгорания, деформации личности профессионала) исследованы в работах К.А. Абульхановой, Л.А. Китаева-Смык, А.Б. Леоновой, Д.А. Леонтьева, В.И. Моросановой, А.О. Прохорова, В.В. Бойко, Ф.Е. Василюка, Е.С. Старченко и др. Несмотря на то что феномен психологической адаптации исследуется во многих работах, остаются открытыми вопросы жизнестойкости и ее психологических предпосылок [1].

Исследования феномена жизнестойкости представлены в зарубежной психологии в работах С. Мадди, С. Кобейса, в отечественной психологии феномен жизнестойкости исследовали Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. Проблема жизнестойкости обозначена как объект психологического исследования, находящийся на пересечении теоретических воззрений экзистенциальной психологии и прикладной области психологии стресса и совладания с ним. Жизнестойкость представлена как ключевая личностная переменная, которая играет роль в успешном противостоянии личности стрессовым ситуациям, прежде всего в профессиональной деятельности, а также как переменная, опосредующая влияние стрессогенных факторов (в том числе хронических) на соматическое и душевное здоровье, а также на успешность деятельности [2].

По мнению С. Мадди, жизнестойкость сформирована из трех компонентов: вовлечённость, контроль и принятие риска [3]. Далее представим каждый из трёх компонентов в отдельности:

- 1) вовлечённость проявляется как возможность найти в жизни что-то стоящее и интересное в происходящих событиях;
- 2) контроль – это своеобразная установка на проявление жизненной активности;
- 3) принятие риска характеризуется как получение опыта из любого жизненного события, как позитивного, так и негативного, что способствует личностному развитию.

В современных условиях социокультурных и экономико-политических преобразований актуальны вопросы формирования жизнестойкого поколения. Это связано с тем, что жизнестойкость определяют как важный компонент личности. Обществу необходимо знать основные детерминанты развития жизнестойкости людей, создавать механизмы преодоления трудностей, формировать готовность человека и всего общества выстраивать стратегии будущего развития, обеспечивать самореализацию, успешность в эпоху глобализации. Основные аспекты жизнестойкости субъекта в социокультурном пространстве просматриваются через его ориентацию на трудовую активность, приобщение к здоровому образу жизни, умение справляться со стрессом в

меняющихся условиях жизни, мотивации достижения задуманного, роста уровня образования, адаптации, социализации и др. [4].

Для изучения данного феномена нами проведено исследование среди работников железной дороги. Исследование проводилось среди дежурных по станции, так как эта категория работников связана с обеспечением безопасности на железнодорожном транспорте. Основная функция дежурных по станции – эффективная работа всех сотрудников, задействованных в сменной работе, и безаварийная работа. К дежурным по станции выдвигаются серьезные требования – как к профессиональным, так и к личностным качествам. Одним из важных качеств личности для успешной работы в данной сфере является жизнестойкость. Для изучения уровня жизнестойкости и его компонентов мы использовали методику «Опросник жизнестойкости» С. Мадди [3].

Цель данного метода: оценка способности и готовности человека активно и гибко действовать в ситуации стресса и трудностей, степень его уязвимости к переживаниям стресса и депрессивности.

В исследовании приняли участие 300 человек. Вся исследуемая выборка дежурных по станции была разделена на три группы. Анализируя результаты по компоненту «Вовлеченность», мы получили следующие данные: во всех трех группах – средний уровень вовлеченности (около 90% выборки). Это говорит о том, что люди заинтересованы в происходящем, как в личной, так и профессиональной сфере, что позволяет успешно справляться с текущими задачами и преодолевать возникающие стрессовые ситуации.

Анализируя результаты по компоненту «Контроль», мы получили следующие данные: в группе 1 (44%) и в группе 2 (29%) – средний уровень контроля, умение принимать самостоятельно решения и активная жизненная позиция. В группе 3 (27%) – у 18% средний уровень компонента, у 9% – низкий уровень, для низкого уровня характерно отсутствие принимать решения самостоятельно, не активная жизненная позиция.

Анализируя результаты по компоненту «Принятие риска», мы получили следующие данные: во всех группах средний уровень (около 95% выборки), это свидетельствует о том, что все события воспринимаются с точки зрения получения опыта (как положительного, так и отрицательного).

Обратим внимание на анализ полученных данных по общему уровню жизнестойкости:

- *Высокий уровень жизнестойкости* (20% выборки) характерен для свободных людей, уверенных в себе, с активной жизненной позицией, ответственных и воспринимающих любые жизненные ситуации как толчок к развитию;
- *Средний уровень жизнестойкости* (80% выборки) характеризуется неудовлетворенностью своей жизнью, предпочтительно «плыть» по течению, цели выдвигаются ситуативно и несамостоятельно, уровень тревожности между высоким и средним, низкая социальная активность.

– Низкого уровня жизнестойкости не обнаружено, так как сотрудники проходят отбор по профпригодности, одним из важных компонентов оценки является стрессоустойчивость (в приоритете высокий уровень, допустим и средний). Лица с низким уровнем не допускаются к работе.

Таким образом, мы видим, что для сохранения оптимальной работоспособности, активности в стрессогенных ситуациях и, самое главное, психологического здоровья особо важна высокая развитость каждого из трёх представленных компонентов жизнестойкости.

### **Библиографический список**

1. Евтушенко Е. А. Жизнестойкость личности как психологический феномен / Е. А. Евтушенко // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2016. – № 60. – С. 72–78.

2. Стецишин, Р. И. Направленность личности и жизнестойкость: психологическое исследование / Р. И. Стецишин // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. – 2008. – № 7. – С. 186–190.

3. Леонтьев, Д. А. Тест жизнестойкости / Д. А. Леонтьев, Е. И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.

4. Конюхова, Т. В. Жизнестойкость личности как особый паттерн установок освоения социокультурного пространства / Т. В. Конюхова, Е. Т. Конюхова // Известия Томского политехнического университета. – 2013. – Т. 322. – № 6. – С. 110–114.

УДК 159.0

### **ФЕНОМЕН «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ» В ПСИХОЛОГИИ**

*Пятун Дарья Эдуардовна, начальник отдела управления персоналом,  
Октябрьская дирекция ОАО РЖД*

**Аннотация:** В статье приводится понятие «психологическое пространство», представлен краткий обзор взглядов на проблему психологических границ личности в психологии, рассмотрены теоретические подходы к определению данного феномена с точки зрения сторонников классических психологических концепций и современных исследователей.

**Ключевые слова:** психологическое пространство, топологические категории, внешняя и внутренняя зоны психологического пространства, пограничная зона психологического пространства.

В настоящее время расширяется понимание личности: если ранее (в период советской науки) изучалась одна плоскость, в которой существует человек и личность, то сейчас, в современном активно развивающемся мире, исследуются различные плоскости, образующие некое объемное пространство. Пространство в



жизнедеятельности человека структурируется на объективных, субъективных и объективно-субъективных основаниях. Это связано с тем, что при изучении разных видов пространства возникают сложности из-за множественности взаимных связей и зависимостей, разнообразия их функций, форм и структур. Несмотря на то, что данный вопрос в настоящее время исследуется активно, поиск и изучение новых форм пространственной организации социальной и психической жизни человека всегда будет одной из важнейших научных задач.

Так, например, конструкт «пространство» в психологии личности исследован в топологических категориях: «пространство – время детства», «пространственное место», «внутренний мир жизни человека», «фактор места и обособления», «внешнее и внутреннее Я», «жизненный мир», «внутренний мир», «внутреннее пространство личности», «бытийные пространства», «суверенность психологического пространства личности», «топология субъекта». В отечественной психологии личность рассматривается как субъект бытия, взаимодействующий с миром (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова, Л.И. Анцыферова, А.В. Брушлинский и др.). В зарубежной науке использование топологических категорий (пространство, границы, дистанция и пр.) представлено в работах К. Левина, Ф. Перлза, З. Фрейда, С. Фишера, Э. Якобсона.

Феномен «психологическое пространство» рассматривается как физическое пространство, ментальное пространство, личное пространство и т.п. Пространство рассматривается как внешняя организация процесса взаимного действия субъектов в работах Ф. Зимбардо, С. Милгрэма, М. Сигала, Е. Холла и как внутреннее пространство отношений субъекта деятельности к окружающей действительности в работах Л.И. Божович, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, Д.Б. Эльконина. По мнению М.А. Шукиной и А.А. Ждановой, в психологическом пространстве личности предложено выделять внешнюю (условия проживания, жилое пространство), внутреннюю (личностные диспозиции, ценности, социальные установки) и пограничную (суверенность личности) зоны [1].

Феномен «пространство» используется как «мир», «сфера», «поле», «зона», такие определения представлены в работах А. Адлера, Э. Богардуса, Г. Зиммеля, К. Левина, П. Сорокина, С.Л. Рубинштейна, Т. Шибутани и др. Жизненный, метаиндивидуальный, внутренний и другие «миры» личности изучались Ф.Е. Василюком, Л.Я. Дорфманом, Д.А. Леонтьевым, В.И. Слободчиковым, В.Д. Шадриковым и др. [2].

Общими характеристиками пространства являются: элементы (окружение), значимость и дистанция (степень выраженности элементов), различные феномены (ценности, смыслы, цели), взаимоотношения с окружением, формальные (чувства, эмоции) и содержательные (содержание, смысл) характеристики.

Таким образом, психологическое пространство личности – это совокупность физических, социальных, психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет (территория, предметы, привязанности, установки). Психологическое пространство личности – это субъективный фрагмент бытия с определенными границами, актуальный алгоритм жизни, наполняющий смысл и определяющий жизненную стратегию [3].

### Библиографический список

1. Щукина, М. А. Зоны психологического пространства личности / М. А. Щукина, А. А. Жданова // Петербургский психологический журнал. – 2017. – № 18. – С. 112–139.
2. Журавлев, А. Л. Психологическое и социально-психологическое пространство личности: теоретические основания исследования / А. Л. Журавлев, А. Б. Купрейченко // Гуманитарные науки: теория и методология. – 2012. – № 2. – С. 10–18.
3. Веселкова, Е. А. Психологическое пространство как условие для самоактуализации педагогов высшей школы / Е. А. Веселкова // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – 2015. – № 53. – С. 86–90.

УДК 371.3:004.738.5

### ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА

*Симан Алексей Сергеевич, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Жиляева Виктория Викторовна, специалист по учебно-методической работе учебного отдела учебно-методического управления, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье представлены основные требования к функционированию электронной информационно-образовательной среды вуза с учетом тенденций информатизации профессионального образования, представлены возможные варианты ее реализации с позиции компонентного состава и механизмов взаимодействия.

**Ключевые слова:** электронная информационно-образовательная среда, информационные и коммуникационные технологии, электронное обучение, дистанционные образовательные технологии, смешанное обучение.

В условиях перманентной информатизации образования в настоящий момент в учебно-воспитательном процессе прочное место занимают информационные и коммуникационные технологии, требования к которым отражены не только в Законе об образовании, но и в Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО). Так, на основании Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» образовательные организации вправе применять электронное обучение (ЭО), под которым понимается организация

образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Помимо реализации электронного обучения образовательные организации также вправе применять дистанционные образовательные технологии (ДОТ), реализуемые в основном с применением информационных и телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

В свою очередь, применение ЭО и ДОТ в вузе невозможно без наличия и эффективного функционирования электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС) [1, 2], что является обязательным требованием ФГОС ВО предъявляемым к образовательным организациям. Таким образом, доступ к ЭИОС должен быть обеспечен обучающимся неограниченно в течение всего периода обучения из любой точки, где имеется доступ к информационно-телекоммуникационной сети «Интернет». ЭИОС представляет совокупность электронных образовательных ресурсов, средств информационно-коммуникационных технологий и автоматизированных систем, необходимых для обеспечения освоения обучающимися образовательных программ в полном объеме независимо от их местонахождения.

ФГОС ВО выдвигает определенные требования к организации ЭИОС, в которых отражена необходимость наличия в ней документационного обеспечения деятельности образовательной организации, электронных образовательных ресурсов, информации о результатах (как промежуточных, так и итоговых) освоения студентами основных профессиональных образовательных программ.

Однако считаем важным отметить, что компонентный состав и конкретные применяемые средства информационных и коммуникационных технологий для организации ЭИОС образовательная организация вправе подбирать сама в зависимости от внутренних ресурсов и возможностей, т.е. самостоятельно определять составляющие такой среды, механизмы их взаимодействия, реализовывать вышеперечисленные требования различными способами, которые, на ее взгляд, являются оптимальными при решении данной задачи. Так, например, доступ к электронным информационным ресурсам, которые включают в себя учебные планы, рабочие программы дисциплин, программы практик и другую документацию, возможно реализовать через официальный сайт образовательной организации, разместив данную информацию в определенных разделах, например «Сведения об образовательной организации» и др. Размещение печатных (адаптированных к ЭИОС) и электронных изданий (учебные, учебно-методические и иные литературные источники) возможно реализовать через специализированные

электронные библиотечные системы, которые должны быть оснащены функционалом для удобного поиска и хранения соответствующих изданий.

Также в соответствии с новыми требованиями для каждого обучающегося обязательно должно формироваться электронное портфолио, в котором осуществляется фиксация хода образовательного процесса и отмечаются любые достижения студента, в том числе и во внеучебной работе. Реализовать эти мероприятия можно через организацию личного кабинета студента, в нем же возможно размещение расписания учебных занятий, графика учебного процесса студента, доступ к рабочим программам учебных дисциплин и практик, а также многое другое.

Важным компонентом ЭИОС, направленным на организацию дистанционной поддержки освоения учебных дисциплин, должен быть учебно-методический портал, который позволит педагогам систематизировать учебные материалы для студентов, представить их в удобном онлайн-формате и проводить педагогическую диагностику в любое удобное время. Здесь же возможно реализовать еще несколько обязательных требований ФГОС ВО к ЭИОС – проведение учебных занятий по синхронной и асинхронной моделям, фиксацию хода образовательного процесса, результатов обучения, а также взаимодействие между участниками образовательного процесса.

Реализовать этот компонент ЭИОС можно благодаря набирающим популярность в образовании во всем мире системам управления обучением – Learning Management System (LMS), которые как раз и предназначены для обеспечения административной и технической поддержки процессов, связанных с применением ЭО и ДОТ. Соответственно, на основе таких платформ осуществляются сбор и учет данных по обучению, т.е. создание единой внутренней базы электронных образовательных ресурсов, в которую входят материалы для обучения студентов (конспекты лекций, учебники, учебные пособия, презентации к занятиям, наглядная анимация и т.д.), а также возможна организация контроля и анализа успеваемости студентов [3].

LMS-система позволяет преподавателям размещать электронный учебный материал в различных форматах, предоставлять информацию индивидуально для каждого обучающегося, заранее определив последовательность доступа к ней, а также контролировать учебный процесс. Немаловажным аспектом является свобода доступа к такой системе, что дает возможность обучающимся заниматься в любое время и в любом месте, позволяя подстроить процесс обучения под возможности как преподавателя, так и обучающихся.

Однако внедрение LMS в образовательный процесс требует больших затрат времени, хорошего технического и технологического оснащения, готовности преподавателей адаптировать привычные формы обучения к применению ЭО и ДОТ.

Все это позволяет отойти от традиционных форм организации обучения и ввести в учебный процесс современные формы, например дистанционное и смешанное обучение [4].

Дистанционное обучение:

- решает проблему предоставления и получения информации, позволяя делать это практически без временных затрат;
- дает возможность получить все необходимые знания с минимальным отрывом от основной деятельности;
- индивидуализирует подход к обучению студентов.

Но в то же время при применении дистанционного обучения сводится к минимуму взаимодействие обучающихся с педагогом и друг с другом, что отрицательно влияет на развитие у студентов коммуникабельности, возникает проблема идентификации (не всегда возможно отследить личный вклад студента в итоговый результат), снижается уровень обучения в связи с недостаточно высокой мотивацией обучающихся и т.д.

Смешанное обучение решает эти проблемы, позволяя комбинировать традиционные аудиторные занятия с дистанционным обучением, обеспечивая обратную связь благодаря личному взаимодействию участников образовательного процесса и учитывая важные составляющие обеих форм обучения. В применении смешанного обучения нет четкой инструкции, определяющей границы использования тех или иных методов и приемов обучения, что дает возможность преподавателю сочетать различные компоненты, группировка которых приведет к улучшенному результату.

Ключевым моментом смешанного обучения является самостоятельное изучение студентами учебного материала, организованное посредством ЭО. При самостоятельной работе обучающиеся могут взаимодействовать с информацией индивидуально, что является асинхронной коммуникацией, а также изучать материал совместно с преподавателем и другими студентами, что является синхронной коммуникацией.

Асинхронное общение позволяет студенту выбирать для изучения информацию по теме, которую ему не удалось полностью усвоить, выполнять задания повышенной сложности и изучать дополнительный материал, при этом учитывая психофизиологические особенности обучающегося (например, дает возможность работать в привычном темпе) без привязки к определенному времени и местонахождению.

В процессе синхронного общения преподаватель и обучающиеся взаимодействуют в режиме реального времени, но при этом они не привязаны к определенному месту. При таком взаимодействии обмен информацией может происходить в групповых чатах, а также при одновременном использовании программного продукта возможно проведение видеоконференций и т.д.

Внедрение в период обучения студентов ЭИОС позволяет реализовать требования ФГОС ВО, дает возможность преподавателям дополнить традиционное обучение новыми методами взаимодействия, что, несомненно, положительно повлияет на итоговый результат обучающихся за счет:

- привычных современному поколению способов взаимодействия с изучаемой информацией, в том числе благодаря электронным изданиям, размещенным в электронных библиотечных системах;

- самостоятельного определения студентами времени прохождения обучения, наиболее важных (на усмотрение каждого обучающегося) разделов учебного материала и последовательности его изучения;
- постоянного доступа к учебному материалу;
- индивидуализации обучения;
- возможности преподавателей комбинировать традиционные и дистанционные методы обучения (желаемых результатов добиться могут как обучающиеся, которым более доступной становится информация при контактном обучении, так и те, которым изучить материал самостоятельно в онлайн-среде гораздо удобнее, чем «лицом к лицу»);
- возможности аккумулировать учебные и иные достижения в рамках электронного портфолио.

Определенная свобода, предоставленная вузам в части компонентного состава и механизмов взаимодействия ЭИОС, и, вместе с тем, ряд федеральных требований к результатам применения позволит каждому обучающемуся выбрать подходящую для него траекторию обучения [5], что будет способствовать формированию самостоятельности – важного профессионального качества, но в то же время обеспечит личное и информационное взаимодействие между участниками образовательного процесса, обратную связь, диагностику учебных достижений студентов и в совокупности приведет к более качественному результату освоения основной профессиональной образовательной программы.

### **Библиографический список**

1. Косырев, В. П. Формирование информационной образовательной среды вуза / В. П. Косырев, В. В. Стрельцов // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2015. – № 2 (64). – С. 214–218.
2. Лысенко, Е. Е. Инновационные подходы к организации учебного процесса в информационно-образовательной среде / Е. Е. Лысенко, О. А. Михайленко, Л. И. Назарова // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. – 2018. – Т. 7. – № 3. – С. 20–25.
3. Симан, А. С. Современные LMS-системы в условиях информатизации профессионального образования / А. С. Симан // Материалы международной научной конференции молодых ученых и специалистов, посвященной 150-летию А. В. Леонтовича. – М. : РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева, 2019. – С. 180–183.
4. Кубрушко, П. Ф. Модель смешанного обучения: организация педагогического процесса / П. Ф. Кубрушко, Е. Е. Лысенко, Л. И. Назарова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 5 (59). – С. 47–51.
5. Кривчанский, И. Ф. Технологизация образовательных процессов / И. Ф. Кривчанский, С. Н. Кривчанская // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2013. – № 4 (60). – С. 125–127.

## **ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ**

*Сладкова Ольга Борисовна, профессор кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация:** Рассматривается роль образовательной среды вуза в социальной адаптации студентов и их профессиональной подготовке. Излагаются подходы к объяснению социальной реальности, основанные на особенностях современного информационно-коммуникативного формата. Подчеркивается роль педагога в ориентации студентов в информационной среде вуза.*

***Ключевые слова:** образовательная среда, психологическая безопасность образовательной среды, оценка образовательной среды студентами, социальная информация, социальная практика, информационно-коммуникативный формат, информационное общество, социальные практики.*

Образовательная среда вуза выступает основным компонентом многих современных исследований [1–4], посвященных педагогике высшей школы. Среда не только выполняет прямую функциональную нагрузку (содействие обучению), но и эстетическую, этическую, социокультурную и т.д., а также способствует решению различных психологических проблем: самоидентификации, контрсуггестивности, психологической адаптации, группового взаимодействия и др. Образовательная среда может как оказать поддержку личности, так и сыграть отрицательную роль в жизни человека не только во время его пребывания в университете, но и в дальнейшей жизни и профессиональной деятельности. Поэтому представляется важным изучение образовательной среды с точки зрения ее восприятия самими студентами в течение их пребывания в университете и роли преподавателей в этом процессе.

Психологическая безопасность и комфортность образовательной среды во многом определяется ее информационной составляющей, потому что для современного человека объекты информационной среды, без преувеличения, приобретают жизненно важное значение [1, 4, 5]. Роль информации в нашей жизни объясняется особенностями сегодняшнего информационно-коммуникационного формата, в котором информация получает новые свойства, связанные с увеличением информационных потоков, нарастающим качественным многообразием источников, равнодоступностью информации для всех членов общества, развитием информационных технологий, облегчающих работу с данными, ускоряющими информационный обмен, стирающими коммуникационные барьеры, совершенствованием средств компьютерной техники и каналов связи. Однако этим обстоятельствам сопутствует

равнозависимость потребителей от источников информации и их носителей, в том числе интервенция виртуальной действительности в реальный мир человека.

Не вызывает сомнения, что главная функция информационного компонента образовательной среды – удовлетворение информационных потребностей, формируемых у студента во время получения высшего образования. К сожалению, часто студент в роли потребителя информации не может четко сформулировать свою профессиональную информационную потребность, но это не означает, что у него нет этой потребности. Поэтому значение усилий педагога в формулировании и нахождении способов удовлетворения информационных потребностей студентов возрастает, а его роль в образовательной информационной практике многократно усложняется.

При этом нужно учитывать обманчивую простоту работы с электронными информационными источниками (которые, как известно, доминируют в современном информационном пространстве), связанную, в частности, с тем, что потребители (в нашем случае студенты) привыкли к общению в виртуальном пространстве, свободно пользуются различными гаджетами, что обеспечивает быстрый результат информационного поиска. Однако, как правило, это – примитивизация процесса информационного оперирования с сетевыми источниками. Большинство современных пользователей даже не подозревают о существовании специальных баз данных, которые генерируются информационными учреждениями; не знают, что результаты поиска с помощью различных поисковиков (Yandex, Google и др.) совпадают только на 10%, и поэтому не следует ограничиваться только одним из них; что существуют специальные отраслевые навигаторы по сетевым информационным ресурсам, сокращающие время разыскания и повышающие качество поиска, а профессиональными информационными организациями создаются информационные продукты, предназначенные именно для удовлетворения информационных потребностей, формируемых в процессе изучения учебных дисциплин в вузе и т.д. [5].

С другой стороны, виртуальное информационное пространство не структурировано, не ограничено количеством акторов, создающих информационные продукты и оказывающих информационные услуги, не управляется из какого-либо центра, что в совокупности приводит к избыточности результатов информационного поиска, информационному шуму, неравноценности информационных ресурсов с точки зрения их потребительских свойств и т.д. Отсюда – важнейшее значение приобретает обучение приемам и способам научного оперирования с информационными источниками. Но не только. Не менее важно объяснить студенту сущностную природу современной информационной среды.

В настоящее время виртуальность понимается не как симулякры, о которых в середине XX века писал Жан Бодрийяр, а как новая форма деятельностной среды. Для нее характерно возникновение новых объектов деятельности, новых профессий и т.д. Виртуализация проникает во все



компоненты реальной классической деятельности. Другую окраску приобретает социальная практика, обеспечивая более широкий охват акторов, включенных в коммуникативный процесс. Любая инновация имеет шанс стать мировым феноменом.

Современный человек обладает беспрецедентной возможностью погружения в мировой контент, что влияет на формирование его кругозора. Приобщение к духовному и социальному контенту в таком временном режиме и в таком объеме не могло в принципе произойти на любой другой стадии доинформационного общества. Информационно-коммуникационный режим обеспечивает свободу доступа и выбора информации, комфортность информационного оперирования, многообразие смыслов и в идеале способствует формированию свободной, толерантной, открытой новому, креативной личности, лишенной комплексов культурной ксенофобии, интеллектуальной провинциальности и т.д. Человек приобретает возможность участвовать в самых разнообразных культурных сообществах (интернет-комьюнити), в различных проектах, акциях.

В наши дни размываются психологические и деятельностные барьеры между социальными и информационными феноменами и уровнями реальности. Человек перестает отделять в своем восприятии классическую реальность от информационной, событие от событийной информации, факт от мнения. Размываются барьеры между собственно деятельностью, личным опытом и созерцаемой деятельностью. Превращение виртуального эксперимента в реальный факт проходит следующий путь (в политологии это называют окном Овертона): демонстрация действия – его многократное повторение в Интернет-пространстве – привыкание к нему – снятие барьера непознаваемости – его проживание – мысленное и эмоциональное воспроизведение. (Такой алгоритм свойственен многим формам социальных практик: на нем основываются информационные войны, профессиональное обучение и др.)

Основываясь на перечисленных фактах, Н.А. Сляднева [4] объясняет информационный подход развития цивилизации и культурогенеза несколькими способами (мы разделяем это подход). Культурологическим: основанном на том, что доминирующий информационно-коммуникативный формат на каждом историческом этапе определяет уровень развития культуры, характер и динамику культурных процессов, формы культурных артефактов.

Антропологическим: человек в каждую историческую эпоху является создателем, пользователем и продуктом данного формата. Формат оказывает духовное, социальное и даже биологическое влияние на человека.

Социальным: социальное развитие есть производное от суммы информационных технологий в соответствующую эпоху. Доминирующий формат определяет социальное устройство своего времени. Под влиянием информационно-коммуникативного формата меняется все – от стандартов мыслительной деятельности, форм и жанров творчества до способов производства, типов экономик, сложности и масштабов социальных систем, адекватных формам инфооперирования.

Именно эти позиции, на наш взгляд, следует иметь в виду, формируя у студентов эффективное информационное поведение, подразумевающее обучение методикам информационного поиска, приемам работы с информацией, личной информационной безопасности и многому другому. Представляется, что отчасти эта проблема может быть решена обучением студентов различных специальностей принципам работы с источниками информации в Интернет-пространстве и в условиях традиционных информационных объектов. Это может составить предмет обучения в рамках специально разработанных курсов или отдельных тем в дисциплинах гуманитарного цикла.

### **Библиографический список**

1. Антопольский, А. Б. Перспективы развития научной коммуникации / А. Б. Антопольский // Культура: теория и практика. – 2019. – № 2. – С. 17.

2. Панюкова, Ю. Г. Психосемантический анализ пространственных и темпоральных характеристик разных видов информационной среды / Ю. Г. Панюкова // Вестник Удмурского ун-та. Сер. Философия. Психология. Педагогика. – 2017. – Т. 27. – № 3. – С. 339–347.

3. Сладкова, О. Б. Измерение объектов цифрового культурного пространства в аналитике социокультурной сферы / О. Б. Сладкова, Н. В. Лопатина // Научно-техническая информация. – Сер. 1. – 2016. – № 7. – С. 1–5.

4. Сляднева, Н. А. Социально-кибернетические механизмы гомеостатического регулирования социума / Н. А. Сляднева // Социальная философия и проблемы современного общества (Материалы «круглого стола»). – Ч. 1. – М. : МГУКИ, 2003. – С. 49–56.

5. Царапкина, Ю. М. Создание информационно-коммуникационной среды как основы управления инновационными проектами / Ю. М. Царапкина // Вестник Московского городского педагогического университета. Сер. Информатика и информатизация образования. – 2019. – № 2 (48). – С. 23–33.

УДК 371.3:004.738.5

### **ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПОКОЛЕНИЯ Z**

*Собина Евгения Павловна, методист, ГБПОУ г. Москвы «Колледж автомобильного транспорта № 9»*

*Аннотация:* В статье рассматриваются дидактические возможности применения информационных и коммуникационных технологий для создания электронных учебно-методических комплексов. Показаны особенности их разработки и применения в условиях среднего профессионального образования с целью преодоления негативных проявлений «клипового мышления».

**Ключевые слова:** *электронный учебно-методический комплекс, информационные и коммуникационные технологии, электронные образовательные ресурсы, электронный учебник, поколение Z, «клиповое мышление».*

В последние годы во всех сферах жизни, в том числе и в системе образования, происходят глобальные изменения, о чем свидетельствуют исследования образовательного пространства. Это связано с тем, что влияние современных компьютерных технологий и мировой сети Интернет становится заметным во всех аспектах человеческой жизни, и, разумеется, в системе образования невозможно игнорировать данный факт.

Новое поколение обучающихся не похоже на предыдущие поколения – никогда ранее обучающиеся не пользовались такой обширной базой данных, как Интернет. Обучающиеся – представители нового поколения имеют свои особенности, ценности и цели. В социологии это поколение получило названия «поколение Z», «цифровое поколение», «центениалы». Поколение «Z» (2000–2020 гг. рождения) – дети и молодые люди, рожденные в век цифровых технологий. Они взаимодействуют с миром на принципиально другом уровне, не известном ранее (интернет стал неотъемлемой частью их жизни, включая общение и досуг, учебу и работу). В этих условиях становление личности происходит при непосредственном и активном участии цифровых технологий [1], способствующих формированию одной из отличительных особенностей нового поколения – «клипового мышления», которое имеет свои положительные и отрицательные черты (табл. 1). Вследствие этого в процессе обучения необходимо учитывать особенности современных обучающихся: высокую эрудированность в цифровой среде; многозадачность; сосредоточенность на краткосрочных целях; среднюю продолжительность концентрации внимания; «клиповое мышление»; склонность к аутизации – погружению в себя. Необходимо изменить способы обучения, чтобы приспособиться к ценностям и стилям обучения поколения Z. Методы обучения, содержание и способы должны быть релевантными и привлекательными для нового поколения учащихся, в том числе за счет использования современных цифровых учебных материалов и внедрения электронных образовательных технологий [2, 3].

Электронные образовательные технологии в учебном процессе помогут создать условия для эффективного усвоения различного вида информации и формирования необходимых компетенций у нового поколения, в частности эти технологии помогут сделать учебный процесс ярким, зрелищным, наглядным, а также дадут возможность борьбы с недостатками нового поколения – клиповым, поверхностным мышлением.

Широкий спектр возможностей для повышения эффективности образовательного процесса дает создание электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК), которые позволяют четко структурировать учебный процесс, обеспечить «обратную связь», сделать учебный материал ярким и интересным.

Электронный учебно-методический комплекс – программный мультимедиа продукт учебного назначения, обеспечивающий непрерывность и полноту дидактического цикла процесса обучения и содержащий организованные и систематизированные теоретические, практические, контролирующие материалы, построенные на принципах интерактивности, информационной открытости, дистанционности и формализованности процедур оценки знаний [4, 5].

Таблица 1

**Положительные и отрицательные стороны «клипового мышления»**

Плюсы	Минусы
<i>Ускорение реакции</i> (вследствие постоянно возникающих сообщений, картинок человеку учится улавливать их информацию, быстро реагировать на нее)	<i>Потеря концентрации внимания</i> (анализ, выделение главного, умения обобщения и формулировки выводов становятся непосильной задачей для нового поколения)
<i>Адаптационный механизм к повышенной информационной нагрузке</i> (сознание подстраивается под постоянно меняющуюся и растущую информацию)	<i>Поверхностное мышление</i> (обучающимся сложно понимать и вникать в ход мыслей, что значительно затрудняет обучение)
<i>Развитие навыков многозадачности</i> (необходимость выполнять несколько дел одновременно)	<i>Восприимчивость к различным манипуляциям сознанием</i> (увлечение восприятием краткосрочной информации приводит к непониманию сути явлений)

Эксперимент по выявлению отличительных черт нового поколения и оценке эффективности использования ЭУМК в обучении студентов проводился на базе ГБПОУ города Москвы «Колледж автомобильного транспорта № 9». Экспериментальной группой стали студенты 1 курса, обучающиеся по профессии 23.01.02 «Автомеханик». На начальном этапе эксперимента была сформулирована гипотеза: использование ЭУМК в процессе подготовки по профессии «Автомеханик» поможет создать эффективное образовательное пространство для студентов с выраженными признаками клипового мышления.

На констатирующем этапе эксперимента была проведена диагностика элементов клипового мышления, таких как концентрация внимания, быстрота мышления, способность к анализу. Также проверялась гипотеза о том, что процесс обучения для современных студентов более привлекателен, если основан на применении электронных образовательных ресурсов и наглядном представлении информации.

На первом этапе констатирующего эксперимента было проведено анкетирование, которое позволило выяснить предпочтения студентов в способах получения информации, а также наиболее привлекательные формы оценки учебных достижений студентов (табл. 2).

Таблица 2

### Распределение ответов студентов

Процесс обучения станет более интересным с использованием:			Предпочтения в оценке знаний:		
объяснительно-иллюстративного метода обучения	4 чел.	16%	тесты	11 чел.	44%
игровых технологий	9 чел.	36%	устный ответ	2 чел.	8%
электронных образовательных ресурсов	12 чел.	48%	комбинированный ответ	8 чел.	32%
лекционного представления информации	0 чел.	0%	эссе	4 чел.	16%

Как видно из таблицы 2, ведущим способом формирования интереса к процессу обучения является использование электронных образовательных ресурсов, а самым желательным приемом оценки учебных достижений сами студенты выбирают тестовые методики, которые весьма четко попадают в параметры работы с информацией у нового поколения студентов, описанные выше – смену информационных фрагментов, отсутствие акцентуации на деталях, визуальность, ассоциативность.

С целью определения уровня концентрации внимания использовалась методика Пьерона-Рузера. Результатами данного тестирования является число обработанных испытуемыми геометрических фигур. Выявлены следующие уровни концентрации внимания (табл. 3).

Таблица 3

### Уровни концентрации внимания

Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания	Число студентов	
			чел.	%
100	1	очень высокий	0	0
91–99	2	высокий	2	8%
80–90	3	средний	8	32%
65–79	4	низкий	12	48%
64 и меньше	5	очень низкий	3	12%

Таким образом, как видно из таблицы 3, предположение о том, что современное поколение обладает преимущественно низким уровнем концентрации внимания, подтвердилось по результатам данной методики.

Для оценки показателя способности к анализу применялся субтест № 1 из теста структуры интеллекта (TSI) Р. Амтхауэра. Задание содержало 20 вопросов. Правильные ответы на 0–7 вопросов оценивались как низкий уровень способности к анализу, 8–14 вопросов – средний, 15–20 – высокий. Впоследствии осуществлялся перевод в оценочную шкалу эксперимента (табл. 4).

**Уровни сформированности способностей к анализу информации**

	Уровни сформированности					
	Низкий		Средний		Высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Способность к анализу	12	48	8	32	5	20

Согласно данным таблицы 4, у студентов преобладает низкий уровень способности к анализу (48%).

Анализ результатов исследований позволил сделать вывод о необходимости формирующей работы по повышению эффективности учебного процесса с учетом особенностей студентов. Применение информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе колледжа, в частности разработка ЭУМК в сочетании с традиционными средствами обучения, позволит значительно увеличить эффективность усвоения материала.

В ЭУМК с целью обеспечения наглядного и структурированного содержания необходимо включить электронный учебник, в котором представлены опорные понятия, связанные с техническим обслуживанием и ремонтом автомобилей, обозначены направления предремонтной диагностики, описано оборудование по диагностированию и ремонту автомобилей. Такие опорные и ключевые понятия, которые структурированы и обозначены схемами, студентам будет проще освоить, чем большое количество текстовой информации в учебнике или лекционном материале.

Во второй части целесообразно дать преимущественно наглядный материал, с помощью видеороликов по операциям технического обслуживания и ремонта агрегатов автомобилей, кузова и платформы, технологии ремонта агрегатов, двигателей и систем автомобиля, продемонстрировать основные неисправности двигателей.

В состав ЭУМК целесообразно включить виртуальные практикумы, которые являются уникальными инструментами, позволяющими студентам с помощью компьютерных имитаций сформировать и развить базовые профессиональные навыки и подготовиться к работе в реальных условиях, в том числе на сложном дорогостоящем оборудовании и в условиях повышенной опасности. Наглядность и интерактивность виртуальных практикумов повысят мотивацию к обучению и эффективность самостоятельной работы студентов. Практикум может быть представлен в двух форматах – практикум-тренинг и практикум-контроль. К примеру, практикум «Автомеханик» научит определять техническое состояние систем, агрегатов, деталей и механизмов автомобиля, осуществлять техническое обслуживание и производить его текущий ремонт. С помощью практикума-тренинга в виртуальной среде на основе подробных инструкций шаг за шагом происходит отработка и закрепление базовых профессиональных навыков. Практикум-контроль позволяет проверить, насколько сформированы навыки, которые отрабатывались на практикуме-

тренинге. Студент выполняет задания и получает оценку и подробный отчет о том, как освоен материал.

Таким образом, использование ЭУМК может стать эффективным средством прочного и сознательного усвоения студентами содержания предъявляемого учебного материала в условиях преодоления негативных проявлений клипового мышления. ЭУМК позволит объединить полный набор материалов по дисциплине/модулю, наглядно и интерактивно отразить теоретическую и практическую части.

### **Библиографический список**

1. Кубрушко, П. Ф. Модель смешанного обучения: организация педагогического процесса / П. Ф. Кубрушко, Е. Е. Лысенко, Л. И. Назарова // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 5 (59). – С. 47–51.

2. Косырев, В. П. Применение дидактических интернет-сервисов в управлении учебной деятельностью студентов / В. П. Косырев // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития : материалы VI Всерос. научно-практ. конф.; науч. ред.: Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. – Екатеринбург : РГППУ, 2013. – С. 264–266.

3. Трофимов, Е. Н. Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития : монография / Е. Н. Трофимов [и др.]. – М. : Литературное агентство «Университетская книга», 2019. – 188 с.

4. Кривчанский, И. Ф. Использование технологии компьютерного тестирования при итоговой государственной аттестации выпускников вузов / И. Ф. Кривчанский, А. С. Симан // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2010. – № 3 (42). – С. 123–126.

5. Шингарева, М. В. Разработка фонда оценочных средств по учебной дисциплине / М. В. Шингарева // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2016. – № 6 (76). – С. 26–31.

## **ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ**

*Царапкина Юлия Михайловна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** *Цифровая образовательная среда становится неотъемлемой частью образовательного процесса в целом, формирование и развитие ее посредством мобильных приложений позволяет раскрыть особенности организации обучения и повысить качество образования.*

**Ключевые слова:** *цифровая образовательная среда, мобильные приложения, информационные технологии, современные технологии образования, интернет-технологии, Lecture Racing, Plickers.*

Формирование и развитие цифровой образовательной среды посредством мобильных приложений является актуальным на сегодняшний день. Быстро растущий поток информации, основанный на использовании современных информационных технологий в учебном процессе, способствуют стремительному развитию цифровой образовательной среды, ставит проблему использования новых технических, мобильных средств обучения и совершенствования образовательных технологий.

Одной из приоритетных задач образования является оптимизация объективного процесса информатизации. Ориентация на информатизацию образования подтверждает активное использование возможностей, предоставляемых информационными технологиями [1, 2].

Теоретическими аспектами создания и развития цифровой образовательной среды занимаются А. Брунс, М.Е. Вайндорф-Сысоева, Д. Гард-Хансен, С.Г. Григорьев, В.В. Гриншкун, В.В. Готская, Э. Хоскинс, теоретические основы киберсоциализации человека заложены в трудах В.П. Беспалько, В.А. Плешакова, Ф.О. Смирнова.

В нашем исследовании под цифровой образовательной средой понимается информационная среда, сформированная в учебном заведении, основным содержательным компонентом которой являются представление учебного материала и мгновенного доступа к нему посредством образовательного портала или других образовательных ресурсов, совместном создании и реализации продуктов образовательной деятельности в онлайн или в офлайн режимах, организации процесса обучения в очном и дистанционном доступе, управлении новыми рисками и обстоятельствами, влияющими на их обстоятельства и последствия [3, 4].

Важным компонентом формирования и развития цифровой образовательной среды являются мобильные приложения.



В опытно-экспериментальном исследовании, проведенном в 2016–2019 гг. в РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева на гуманитарно-педагогическом факультете, факультете садоводства и ландшафтной архитектуры, факультете зоотехнии и биологии, институте экономики и управления в АПК, приняло участие 529 человек.

Для проведения опытно-экспериментальной работы применялись мобильные приложения Lecture Racing и Plickers.

Lecture Racing – одно из немногих приложений на русском языке. Информация сначала загружается на сайте <http://lectureracing.com/> в виде файла формата ppt, pptx, pdf, jpg. После загрузки информации высвечивается четырехзначный код, который можно отправить на почту, используется для входа в мобильное приложение. Данное приложение работает отдельно для преподавателя и для студентов.

На занятии преподаватель сообщает полученный код студентам и обязательно вводит его на своем мобильном устройстве. На экране появляется информация из загруженного файла, управлять которым может только преподаватель со своего мобильного устройства. Это могут быть наглядные средства, схемы, опорные знаки, тесты. На рисунке 1 представлен фрагмент результатов тестирования, который сразу высвечивается на экране.



Рисунок 1 – Результаты тестирования по учебной дисциплине «Психология»

На рисунке 1 зеленым цветом выделены правильные ответы, красным – неверные. Количество баллов в колонке указывает на рейтинг студента, колонка рядом означает награды, которые получает студент в виде бонуса за отправленный первым правильный ответ.

Данное мобильное приложение позволяет оперативно получить обратную связь, визуализировать рейтинг каждого, исключает предвзятое отношение преподавателя к студенту, потому что оценка выставляется автоматически, без участия преподавателя.

Использование мобильного приложения Plickers позволяет быстро получить результаты опроса. Для использования данного мобильного

приложения необходимо загрузить список группы и необходимый тест по изучаемой дисциплине. Программа присваивает каждому студенту свой Q-код, который можно распечатать в виде отдельных карточек из приложения или приобрести отдельно.

На занятии карточки раздаются студентам, каждый Q-код имеет четыре грани А, В, С, D. Поэтому тесты должны иметь только четыре варианта ответа, один из них верный.

На занятии преподаватель на экране высвечивает один из вопросов теста, студенты при этом должны поднять карточку вверх верным ответом. Преподаватель с помощью мобильного приложения Plickers сканирует по Q-коду одновременно всю группу, где в этот момент на экране мобильного устройства высвечиваются фамилии студентов, с указанием верного и неверного ответа. На рисунке 2 представлен один из результатов ответа на вопрос теста.

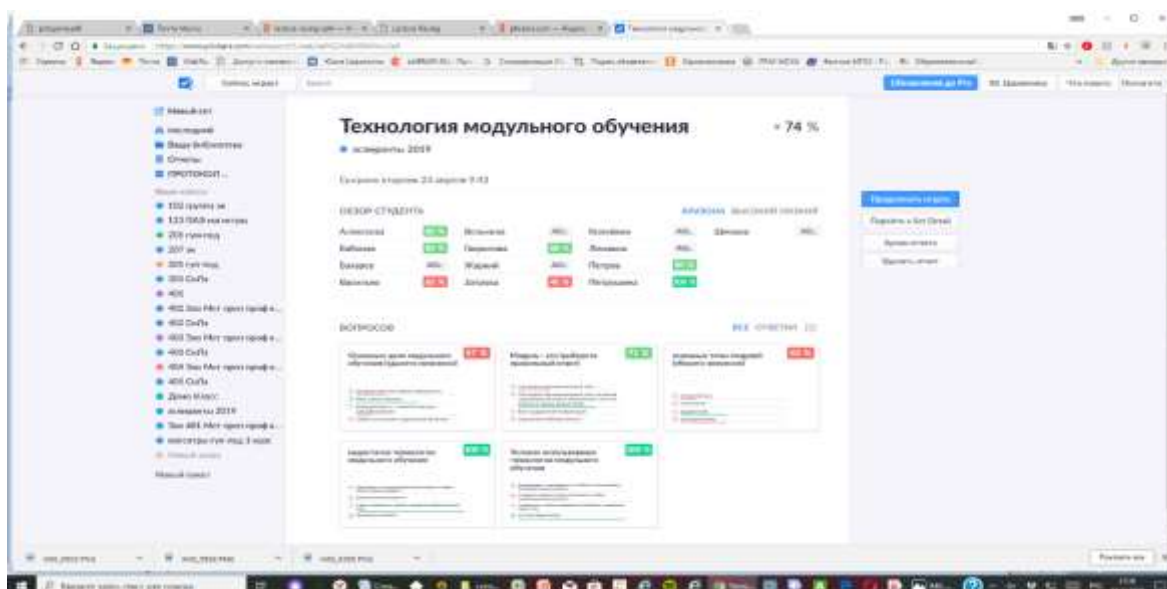


Рисунок 2 – Результаты ответа на один из вопросов в программе Plickers

На данном рисунке зелеными кружочками отмечены студенты, правильно ответившие на вопрос. В случае неправильного ответа студенты были бы отмечены красным кружочком.

На рисунке 3 представлен результат тестирования по теме «Технология модульного обучения» в рамках дисциплины «Технологии профессионально-ориентированного обучения», проводимой с аспирантами очного обучения. Из данного отчета мы видим результаты в процентах по всему тесту: 74% аспирантов освоили данную тему, из 5 представленных вопросов по каждому выведен результат, итоги представлены и по каждому студенту в отдельности.

Результаты данного исследования показали, что в процессе проведения опытно-экспериментальной работы с помощью мобильных приложений Lecture Racing и Plickers, повысилась мотивация студентов к изучению дисциплины на 15%, изменилась успеваемость в лучшую сторону на 12%, потому что исключается возможность списывания, от студентов требуются реальные знания, повысилась посещаемость на 37%, потому что использование мобильных приложений вызвало неподдельный интерес.



**Рисунок 3 – Результаты тестирования по теме  
«Технология модульного обучения»**

Таким образом, можно сделать вывод, что формирование и развитие цифровой образовательной среды посредством мобильных приложений способствует развитию мотивации, повышению качества образования, самосовершенствованию и включению в инновационную деятельность педагога.

### **Библиографический список**

1. Царапкина, Ю. М. Создание информационно-коммуникативной среды как основы управления инновационными проектами / Ю. М. Царапкина, М. М. Петрова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Информатика и информатизация образования. – 2019. – № 1(47). – С. 81–86.
2. Grigoryev S. G., Shabunina V. A., Tsarapkina Y. M., Dunaeva N. V. Digital library system as a means of self-development of generation Z university students (the case study of the learning course “The basic knowledge for summer camp leaders”) // Scientific and technical libraries: Monthly scientific and practical journal for the professionals in library and information science, and related fields. – 2019. – No. 7. – P. 78–99.
3. Гильяно, А. С. Проблемы и ресурсы применения интерактивных методов обучения в высшей школе / А. С. Гильяно // Доклады ТСХА: материалы Международной научной конференции. – 2017. – С. 8–10.
4. Царапкина, Ю. М. Информационные технологии в профессиональном самоопределении молодежи: монография / Ю. М. Царапкина. – Иркутск: ООО «Мегапринт», 2017. – 208 с.

## НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

*Шингарева Марина Валентиновна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФБГОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Атапина Юлия Алексеевна, специалист по учебно-методической работе деканата гуманитарно-педагогического факультета, ФБГОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье на основе ретроспективного анализа рассматриваются этапы развития научно-технического творчества молодежи и современное состояние проблемы вовлечения студентов профессиональных образовательных организаций в научно-техническое творчество.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, научно-техническое творчество молодежи (НТТМ).

На сегодняшний день одной из стратегических задач государственной политики в сфере образования является поддержка и всестороннее развитие технического творчества школьников и студентов профессиональных образовательных организаций [1, 2], поскольку развитие общества напрямую зависит от инициативы, энергии, знаний, способностей, творчества каждого человека.

В формировании личностных и профессионально значимых качеств личности молодых специалистов техническое творчество имеет особое значение – это, прежде всего, средство воспитания таких важных качеств, как трудолюбие, пытливость, целеустремленность, ответственность, воля к победе.

Проблема развития творчества вообще и технического творчества, в частности, с давних времен и по настоящее время является крайне актуальной в силу своей гносеологической, социально-психологической и мировоззренческой многоаспектности.

Большинство авторов в качестве основного признака творчества выделяет создание чего-то оригинального, нового в любой области деятельности. Творчество помогает людям совершенствовать окружающий мир и самих себя, создавать новое, еще неизвестное и несуществующее [3, 4].

Система творчества студентов в Российской Федерации основана на традициях, заложенных в СССР. Проанализировав историю становления и развития научно-технического опыта можно констатировать, что научно обоснованные педагогические теории и успешный опыт организации НТТМ в системе профессионального образования и в общеобразовательных учебных заведениях, преемственность этой работы обеспечивали высокий результат развития технических, художественных и других способностей школьников и

студентов. С распадом СССР и модернизацией системы образования в контексте Болонского соглашения этот опыт был утрачен, а система НТТ школьников и студенческой молодежи практически разрушена.

Выставки НТТМ, проходившие на ВДНХ с 1966 по 1988 гг., были возобновлены только в 2001 г. Это стало первым шагом к возрождению научно-технического творчества российской молодежи. Конкурсы и выставки НТТМ в новом формате дали возможность подрастающему поколению реализовать свой творческий потенциал, воплотить самые смелые идеи в области науки, техники и технологий.

В настоящее время детское техническое творчество организовано в школах, колледжах, вузах, центрах дополнительного образования, досуга детей и молодежи, муниципальных технических клубах, а также других учреждениях и организациях различной ведомственной принадлежности. Проводятся фестивали, городские и окружные соревнования, олимпиады и конкурсы научно-технической направленности. Однако число действующих кружков технического творчества в значительной степени отличается от некогда широкой сети центров детского технического творчества и массового движения научно-технического творчества молодежи, остались лишь отдельные очаги.

Такое положение дел связано с тем, что кружки научно-технического творчества организуются лишь по инициативе отдельных преподавателей или же руководства колледжа, а не являются нормой, как это было раньше (например, в 1980-е гг. участниками движения НТТМ являлся каждый 8-й школьник, каждый 4-й обучающийся профессионально-технического училища (ПТУ), каждый 3-й студент вуза; все школы были «политехническими» – имели мастерские и давали рабочие профессии своим выпускникам). Наглядно демонстрируют проблему данные по числу экспонатов, представленных на Всероссийской выставке НТТМ (ВДНХ) в течение 50 лет (рисунок).

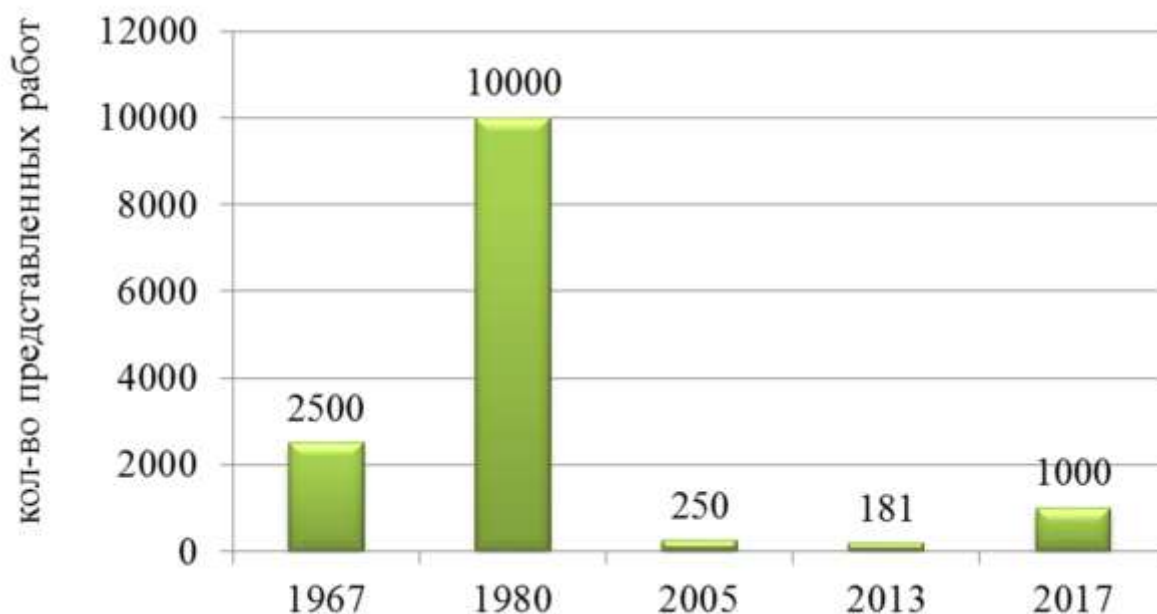


Рисунок - Динамика статистических параметров Всероссийской выставки НТТМ

Положительный опыт форума «Селигер» дал толчок для проведения подобных молодежных форумов на всей территории России. На сегодняшний день почти в каждом федеральном округе есть свои окружные молодежные форумы. Так, например, в Приволжском федеральном округе с 2013 г. проводится молодежный образовательный форум iВолга, в рамках которого хотелось бы выделить такие смены, как «Инновация и техническое творчество» и «Арт-квадрат», поскольку их деятельность непосредственно связана с развитием и поддержкой творческого потенциала молодежи в данном регионе.

В комплекс мер по реализации Стратегии развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации 2013–2020 гг. входят поддержка проведения международных и всероссийских олимпиад и конкурсов профессионального мастерства среди обучающихся профессиональных образовательных организаций и развитие олимпиадного движения WorldSkills Russia. Олимпиадное движение для начального и среднего профессионального образования в России берет свое начало с 2006 г. Данная работа проводится на основании Указа Президента РФ от 6 апреля 2006 г. № 325 «О мерах государственной поддержки талантливой молодежи». В настоящее время более 50 субъектов Российской Федерации активно развивают практику проведения конкурсов профессионального мастерства среди молодых специалистов в формате WorldSkills.

Благодаря проведению конкурсов профессионального мастерства, всероссийских олимпиад и конкурсов по перспективным и востребованным профессиям и специальностям (в том числе Открытого Чемпионата профессионального мастерства среди молодежи «WorldSkills Russia», конкурсов профессионального мастерства «Лучший по профессии» и «Славим человека труда») лучше происходит освоение профессиональных компетенций ФГОС СПО и трудовых функций профессиональных стандартов, улучшается качество среднего профессионального образования, увеличивается доля выпускников, трудоустроенных по полученной специальности, повышается престиж рабочих профессий.

Несмотря на то что ведется обширная работа по развитию научно-технического творчества молодежи, на основании анализа ряда имеющихся фактов нами были выявлены следующие проблемы:

- нехватка в образовательных учреждениях специалистов, способных вести интересные и современные программы НТТМ, из-за недостаточного уровня их квалификации [5]. Кроме того, уровень оплаты труда таких специалистов ниже уровня оплаты труда преподавателей, мастеров производственного обучения в колледжах, несмотря на более высокие требования к уровню теоретических знаний и практическому опыту руководителей кружков научно-технического творчества;
- отсутствие механизма получения экспертной, консультационной, производственно-технологической поддержки и организации производства для разработки и внедрения молодежных проектов в научно-исследовательских и промышленных организациях, отсутствие

системы продвижения на рынок инновационной продукции, разработанной в системе НТТМ;

- отсутствие современных учебно-методических комплексов для программ НТТМ нового поколения (особое внимание следует уделить разработке содержания новых программ, отвечающих современным требованиям); связи с рынком труда (нет реальных задач, отсутствие целевой подготовки талантливых обучающихся, несоответствие требуемому уровню подготовки, слабая профориентационная работа); системы учебно-исследовательских, научно-технических мероприятий, направленных на повышение мотивации детей и подростков к изобретательской и рационализаторской деятельности, а также подмена вышеуказанных мероприятий на бессистемное привлечение к участию в разовых мероприятиях (отсутствует системный подход к формированию перечня городских мероприятий).

На основании анализа вышеуказанных проблем можно прийти к выводу о необходимости дальнейшей модернизации и поиска новых путей развития системы технического творчества студенческой молодежи, поскольку система НТТМ на новом этапе развития должна стать катализатором подготовки специалистов, способных в рамках современной городской техносферы самостоятельно планировать и осуществлять производственно-технологическую, организационно-управленческую, научно-исследовательскую, педагогическую и проектно-конструкторскую деятельность в различных секторах экономики.

### **Библиографический список**

1. Козленкова, Е. Н. Проектная деятельность школьников как средство профессионального самоопределения в области инженерных профессий / Е. Н. Козленкова, И. Ф. Кривчанский // Международный научный журнал. – 2019. – № 4. – С. 62–69.

2. Кубрушко, П. Ф. Межотраслевая интеграция профориентационных образовательных программ / П. Ф. Кубрушко, Е. Н. Козленкова, О. Е. Захаров, Е. В. Попова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. – 2017. – № 14–15. – С. 11–16.

3. Трофимов, Е. Н. Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития : монография / Е. Н. Трофимов [и др.]. – М. : Литературное агентство «Университетская книга», 2019. – 188 с.

4. Коваленок, Т. П. Специальные способности как фактор профессионального самоопределения в рабочих профессиях / Т. П. Коваленок // Доклады ТСХА: материалы международной научной конференции. – М. : РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, 2018. – С. 387–389.

5. Шингарева М. В. Подготовка педагогов профессионального обучения в условиях модернизации системы среднего профессионального образования / М. В. Шингарева // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург : РГППУ, 2018. – С. 180–183.

## **ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Шингарева Марина Валентиновна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФБГОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье рассматривается проблема подготовки магистрантов инженерного профиля в качестве преподавателей вузов, раскрыты особенности профессионально-педагогической подготовки магистрантов Института механики и энергетики имени В.П. Горячкина.

**Ключевые слова:** профессиональное образование, профессионально-педагогическая подготовка магистрантов, педагогическая практика, учебно-педагогические задачи.

В связи с необходимостью улучшения качества подготовки высококвалифицированных кадров для современной экономики становятся все более актуальными вопросы совершенствования теории и практики высшего образования, в том числе уровня магистратуры [1, 2, 3].

В рамках освоения программы магистратуры выпускники направлений подготовки «Агроинженерия», «Теплоэнергетика и теплотехника», «Электроэнергетика и электротехника» готовятся к решению задач профессиональной деятельности разных типов – научно-исследовательской, технологической, организационно-управленческой, проектной и других, в том числе педагогической. Таким образом, имея достаточно глубокие знания в области специальных (отраслевых) дисциплин, магистранты непедагогических профилей получают возможность освоить педагогическую деятельность, примерить на себя роль преподавателя.

На наш взгляд, подготовка магистров как потенциальных преподавателей вузов заслуживает особого внимания. Между тем результаты опроса, проведенного среди магистрантов Института механики и энергетики имени В.П. Горячкина до начала изучения дисциплины «Основы педагогической деятельности», свидетельствуют об отсутствии у них полного и точного понимания об уровне получаемого образования, целях подготовки и будущих профессиональных возможностях. Обучающиеся магистратуры, как правило, понимают, что объективно магистр имеет преимущество перед бакалавром при трудоустройстве на работу, но совершенно не осознает «государственного замысла», в котором сфера потенциальной деятельности магистра – наука и образование (преподавание). Все это говорит о неразработанности вопроса подготовки педагогических кадров для системы высшего образования и о недостаточном внимании к этой проблеме со стороны профессорско-преподавательского состава и руководства университета.



Овладение магистрантами непедагогических профилей технологией педагогической деятельности достигается в процессе освоения дисциплины «Основы педагогической деятельности» и опыта работы в качестве преподавателя во время педагогической практики. Но основы успешной педагогической деятельности должны быть заложены еще на этапе освоения программы бакалавриата. Решающая роль здесь принадлежит дисциплинам «История», «Философия», «Психология и педагогика», призванным развивать педагогическую направленность мышления студентов, вооружать их знаниями психологии личности, возрастных и индивидуальных особенностей современной молодежи, теорией обучения и воспитания учащихся, практическими умениями и навыками организации учебно-воспитательного процесса в вузе.

Дисциплина «Основы педагогической деятельности» входит в перечень обязательных дисциплин учебного плана магистров направлений подготовки «Агроинженерия», «Теплоэнергетика и теплотехника», «Электроэнергетика и электротехника» и является основополагающей для прохождения педагогической практики. Особенностью дисциплины является ее практическая направленность, применение интерактивных образовательных технологий, обращение к личному опыту магистрантов и его рефлексия.

Структурно содержание дисциплины «Основы педагогической деятельности» может быть представлено разделами: «Введение в профессионально-педагогическую деятельность»; «Нормативная и учебно-программная документация»; «Методика теоретического обучения»; «Методика практического обучения».

Такая последовательность изложения материала обусловлена тем, что в самом начале изучения дисциплины преподаватель должен помочь магистрантам понять, с какой по природе деятельностью им придется столкнуться на педагогической практике, раскрыть содержание и сущность профессионально-педагогической деятельности, специфику профессионального образования, способствовать формированию у магистрантов установки на личностное развитие и саморазвитие [4]. Важно, чтобы магистранты смогли увидеть, что педагогическая наука – это основа искусства преподавания и воспитания будущих специалистов, почувствовать, что педагогическое ремесло и творчество тесно взаимосвязаны.

Раздел «Нормативная и учебно-программная документация» знакомит магистрантов с основными документами, регламентирующими учебно-воспитательный процесс в вузе. Для преподавателя-предметника важно понимать, в какой нормативной и учебно-программной документации он может найти требования, методические рекомендации по отбору и построению содержания обучения по своей дисциплине. Содержание обучения регламентируется учебным планом и рабочей программой дисциплины, фиксируется в учебниках и учебных пособиях. Учебный план и рабочие программы дисциплин, в свою очередь, являются частью основной профессиональной образовательной программы, которая реализует требования

федерального государственного образовательного стандарта по конкретной специальности (направлению подготовки).

Разделы «Методика теоретического обучения» и «Методика практического обучения» должны обеспечить методическую подготовку магистрантов к педагогической деятельности. Преподавание любой учебной дисциплины, в том числе относящейся к области механизации и электрификации сельского хозяйства, имеет свои особенности. Кроме того, имеется целый ряд методических вопросов, касающихся в целом процесса профессионального обучения: его содержания, структуризации, организационно-педагогических условий осуществления и т.д. Вместе с тем теоретическое и практическое обучение являются относительно обособленными самостоятельными сквозными линиями образования. Каждый из этих видов обучения имеет свои особенности, формы и методы обучения.

Таким образом, освоение дисциплины «Основы педагогической деятельности» должно способствовать четкому и содержательному представлению методической деятельности педагога профессионального обучения. Ключевая роль в процессе освоения дисциплины отводится организации практических занятий и внеаудиторной самостоятельной работе, в ходе которых магистранты решают разного рода методические задачи, включающие аналитическую работу с нормативными и учебно-программными документами; составление плановой документации; дидактическое проектирование основных компонентов образовательного процесса; анализ деятельности преподавателей. Успешное выполнение магистрантами такого рода заданий обеспечивает формирование у них компетенций, необходимых для прохождения производственной педагогической практики и последующей самостоятельной профессиональной деятельности в качестве преподавателя.

Программа практики также предполагает выполнение магистрантами практических и индивидуальных творческих заданий.

В рамках выполнения первого задания «Анализ учебно-программной документации» магистранты должны изучить ФГОС ВО по одному из направлений подготовки (уровень бакалавриат), основную профессиональную образовательную программу, учебный план, рабочую программу дисциплины. Учебную дисциплину и тему магистрант выбирает с учетом профиля своей подготовки. На основе анализа ФГОС ВО, учебного плана, рабочей программы дисциплины магистрант должен:

- определить место выбранной им дисциплины и темы в подготовке бакалавра, т.е. дать ответ на вопрос: какой вклад вносит изучение дисциплины и темы в формирование системы знаний, умений и навыков, компетенций будущего бакалавра, указать, на каком курсе изучается дисциплина, каков объем и виды учебной нагрузки, распределение учебного времени по видам и формам обучения;
- проанализировать структуру содержания подготовки бакалавра, приведенной в учебном плане, и установить предшествующие, сопутствующие и последующие связи дисциплины, определив базовые

темы, вопросы, другие дидактические единицы из предшествующих дисциплин, а также описать, при освоении каких тем в «последующих» дисциплинах будут использоваться знания и умения из данной дисциплины;

- провести анализ тематического плана, на основе которого установить предшествующие и последующие связи темы.

Второе задание «Разработка методики проведения учебного занятия» предполагает методическую разработку магистрантом теоретического или практического занятия, которая представляет собой подробное описание последовательности действий преподавателя и обучающихся по компонентам занятия.

В рамках третьего задания магистранты должны провести учебное занятие в соответствии с методической разработкой, представленной во втором задании. До этого времени целесообразно посетить несколько учебных занятий в той группе, в которой планируется проведение открытого занятия. На основе анализа рабочей программы и тематического плана дисциплины, соответствующей учебно-методической литературы магистранты проектируют структуру содержания темы открытого учебного занятия, подбирают соответствующую технологию обучения (возможно, элементы разных технологий) для учебного занятия, определяют оптимальные методы и средства обучения на открытом занятии, включая методику оценки учебных достижений студентов [5].

В отчет о выполнении данного задания должен входить протокол обсуждения открытого занятия, проведенного практикантом, и его самоанализ. Члены комиссии должны проанализировать методику организации каждого этапа занятия, оценить результативность работы практиканта в качестве преподавателя, отметить недостатки занятия, выяснить, чем они вызваны, определить возможные пути их устранения, сформулировать предложения по повышению эффективности занятия. Практикант, в свою очередь, проводит самоанализ открытого занятия. Без рефлексивных практик педагогу невозможно улучшить качество своей работы, осознать себя полноценным и полноправным автором своих собственных разработок, какими бы скромными они ни были.

Подобного рода задания позволяют стимулировать интерес магистрантов к изучению дисциплины «Основы педагогической деятельности» и в целом к профессии педагога. В этой связи актуальным является дальнейшее исследование проблемы подготовки магистрантов в качестве преподавателей вуза, разработки содержания и методики использования учебно-педагогических задач и заданий по дисциплине «Основы педагогической деятельности», которые максимально способствовали бы формированию высокого уровня профессионально-педагогической компетентности, устанавливали бы более тесную связь между педагогической теорией и реальной профессиональной деятельностью преподавателя.

### Библиографический список

1. Трофимов, Е. Н. Профессиональное образование: современные подходы и перспективы развития : монография / Е. Н. Трофимов [и др.]. – М. : Литературное агентство «Университетская книга», 2019. – 188 с.

2. Назарова, Л. И. Роль научно-исследовательской практики студентов магистратуры в формировании исследовательских компетенций / Л. И. Назарова, Я. С. Чистова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2015. – № 4 (68). – С. 29–34.

3. Алипичев, А. Ю. Оптимизация содержания и технологии блочно-модульной иноязычной подготовки в рамках программ магистратуры / А. Ю. Алипичев // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет имени В. П. Горячкина. – 2014. – № 4 (64). – С. 103–106.

4. Шингарева М. В. Подготовка педагогов профессионального обучения в условиях модернизации системы среднего профессионального образования / М. В. Шингарева // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. – Екатеринбург : РГППУ, 2018. – С. 180–183.

5. Кривчанский, И. Ф. Особенности диагностики учебных достижений студентов-выпускников профессионально-педагогических образовательных программ / И. Ф. Кривчанский, А. С. Симан // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина. – 2011. – № 3 (48). – С. 54–56.

УДК 378.015.3:37.047

### **ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ**

*Ягунова Татьяна Владимировна, зав. отделением очно-заочного образования Института механики и энергетики имени В.П. Горячкина, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Дунаева Наталья Владичевна, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье дается обзор современных психолого-педагогических технологий, используемых в профориентационной работе, обосновывается важность данной работы.

*Ключевые слова: учебный процесс, психолого-педагогические технологии, профориентационная работа, ее аспекты и признаки, методы и формы, оптант, самоопределение.*

Выбор профессии для выпускника школы – всегда непростое решение, поскольку увидеть себя в какой-либо профессии достаточно сложно, тем более что в этот процесс постоянно вмешиваются родные и близкие, учителя, друзья и приятели. Перед выпускником колледжа также встает выбор – продолжать обучение в вузе по специальности или выбрать новую траекторию профессиональной деятельности, то есть устроиться на любую высокооплачиваемую работу менеджера, а для юношей ещё и предстоящая служба в армии.

Большую помощь в самоопределении молодого поколения может оказать профориентационная работа, проводимая факультетами, кафедрами вузов или отдельными преподавателями. Профессиональная ориентация – это комплекс мероприятий, направленных на выбор будущей профессии, формирование профессионального интереса к выбранной профессии, определение перспектив данной профессии. По мнению С.В. Васильевой, «профориентационная работа – это система научно обоснованных мероприятий, направленных на подготовку молодежи к выбору профессии с учетом особенностей личности и социально-экономической ситуации на рынке труда, на оказание помощи молодежи в профессиональном самоопределении и трудоустройстве» [1]. От организации работы по профориентации во многом зависит сам выбор оптанта, его убежденность в правильности выбора, а также процесс формирования его профессионального интереса, а следовательно, и значимости профессии в условиях рыночной экономики, а также перспективы профессии – возможность карьерного, научного или социального роста. «Оптант», по определению Е.А. Климова, «человек, профессионально самоопределяющийся, «входящий в профессию», осуществляющий первичное освоение профессии [2]. И от того, насколько технологично будет организована профориентационная работа, будут зависеть не только итоги приемной кампании вуза, но и благополучие целого поколения.

Профессиональная ориентация, результатом которой является социально-профессиональное самоопределение, трактуется как система равноправного взаимодействия личности и общества (различные социальные институты, ответственные за решение данной проблемы) на определенных этапах развития человека, оптимально соответствующая его личностным особенностям и запросам рынка труда в конкурентоспособных кадрах.

Технологический процесс профориентационной работы представляет собой совокупность методов, форм, направлений и педагогических технологий, осуществляемых определенным образом и в определенной последовательности. Если этот процесс достигает конкретного результата, то можно говорить о «профессиональном мастерстве», то есть технологический процесс, правильно смоделированный и полностью реализованный, свидетельствует о высоком

профессионализме педагога. Признаками технологического процесса в профориентационной работе являются: цель деятельности (подбор контингента (оптантов) по направлениям и профилям подготовки вуза, привлечение их к поступлению в вуз на конкретные направления и профили подготовки); характеристика педагогической системы образовательного учреждения (уровень подготовки и претендентов, материально-техническая база, спортивно-творческое сопровождение и т.д.); характеристика операционно-деятельностных компонентов (методы, формы и средства обучения).

Проводя профориентационную работу, необходимо учитывать разнообразие форм, средств, методов, направлений. Так, например, формы могут быть коллективные, индивидуальные; средства – вербальные, виртуальные, непосредственные, опосредованные и др. К методам профессиональной ориентации относятся: информационно-справочные, метод профессиональной психодиагностики, морально-эмоциональной поддержки и др. Направления – профессиональное просвещение, цель: ознакомление учащихся с профессиями, их содержанием, функциями, требованиями, предъявляемыми к личностным характеристикам человека; профессиональная информация, цель: ознакомление молодежи с основными профессиями и их специальностями; профессиональная пропаганда, цель: формирование положительного отношения к проблемам выбора профессий и стремления у молодежи к освоению профессий современного производства; профессиональный подбор (профподбор) и профессиональный отбор (профотбор), цель: рекомендовать конкретную профессию в соответствии с возможностями и интересами; профессиональная консультация, цель: сообщение будущим специалистам рекомендаций о выборе рода деятельности на основе всестороннего изучения личности, ее склонностей, способностей, черт характера и т.д.

Анализ работ большинства современных авторов дает право сделать вывод, что оптимальный результат профориентационной работы возможен при использовании современных психолого-педагогических технологий. И здесь возникает уникальная ситуация, когда профориентационная работа, являясь технологией, в своей реализации опирается на психолого-педагогические технологии. В свою очередь, для психолого-педагогических технологий, используемых в профориентационной работе, по заключению ряда авторов, в том числе Е.И. Пилюгиной и Д.М. Ивановой, характерно наличие следующих аспектов:

- психологический – изучение особенностей личности, формирование профессиональной направленности, то есть способности к осознанному выбору профессии;
- педагогический – формирование общественно-значимых мотивов выбора профессии и профессиональных интересов;
- социальный – формирование ценностных ориентиров подрастающего поколения в профессиональном самоопределении молодёжи и др. [3].

Перечисленные аспекты определяют операционно-деятельностные компоненты профориентационной работы, которые являются составляющими психолого-педагогических технологий.

Важно использовать такие психолого-педагогические технологии, которые бы обеспечивали те формы, методы и направления, о которых говорилось выше. К таким технологиям можно отнести, например, объяснительно-иллюстративные технологии, использование которых позволяет сформировать у будущих студентов представление о вузе, специальности, направлении и профиле подготовки. Причем встречи с выпускниками школы или колледжа должны носить историко-познавательные акценты с элементами дискуссии о важности и значимости выбора профессии, востребованной в условиях рыночных отношений. Беседа – неотъемлемая единица профориентационной работы. Во время беседы оптанты узнают о порядке и правилах приема в вуз, условиях обучения и проживания студентов, их спортивной, творческой и научной жизни. С помощью метода примера можно донести до сознания учащихся перспективы трудоустройства, начиная с работы в студенческом совете вуза, а также варианты устройства выпускников факультета в различных организациях, как на территории РФ, так и за ее пределами, продолжения обучения и перспективах научной деятельности. Эмоциональность и аргументированность преподавателя и его коллег, их владение риторико-педагогической техникой, умением увлечь аудиторию интересными фактами, примерами, сравнениями – всё это дает потенциальному студенту возможность самостоятельно сделать выбор.

Для выявления определенных наклонностей и способностей оптанта можно использовать различные тесты на определение профессиональной направленности, например, тест «Классификации профессий», разработанный Е.А. Климовым [2].

В настоящий период объяснительно-иллюстративные технологии в молодежной аудитории невозможны без использования информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Данные технологии представляют собой умение работы в интегрированной среде мультимедиа, реализующей дальнейшее развитие идеи ассоциативно связанной информации, получаемой, обрабатываемой и предъявляемой в различных формах с учётом психолого-педагогических основ использования средств ИКТ [4]. К ним можно отнести электронные буклеты, общение в социальных сетях, электронные портфолио, создание виртуального кабинета профориентации (профориентационный кабинет), который создается на сайте общеобразовательной организации как форма интерактивного общения и является электронным информационным ресурсом.

Среди игровых методов можно выделить имитационные, ролевые и деловые игры, коучинг, квесты, профессиональные пробы. Я.С. Гинзбург отмечает двуплановость игровых технологий: когда «серьезная» деятельность по развитию личности происходит в «несерьезных» игровых условиях [5]. Профессиональные деловые квесты, коучинги, профессиональные пробы представляют собой систему мер сопровождения профессионального самоопределения молодежи с участием преподавателей вузов и работодателей. Деятельностный характер перечисленных методов способствует вовлечь слушателей в искусственно созданные

педагогические ситуации, а психологический эффект игровых методов направлен на осознанное отношение к выбору профессии.

Таким образом, широкий спектр психолого-педагогических технологий, рекомендуемых к использованию в современной профориентационной работе, дает возможность достижения множества результатов различного масштаба как в создании привлекательного имиджа будущей профессии, так и сопровождении образовательного профессионального самоопределения, что, в свою очередь, позволяет достичь принципиально иных позитивных результатов, связанных с возможностями проектной и продуктивной деятельности подрастающего поколения.

### **Библиографический список**

1. Васильева, С. В. Профориентационная работа в школе [Электронный ресурс] / С. В. Васильева // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок». – 2012. – URL: <http://festival.1september.ru/>

2. Климов, Е. А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. А. Климов. – М. : Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

3. Пилюгина, Е. И. Актуальность профориентационной работы в образовательных учреждениях / Е. И. Пилюгина, М. Д. Иванова // Молодой ученый. – 2017. – № 15. – С. 619–623.

4. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании / И. Г. Захарова. – М. : Издательский центр «Академия», 2010. – 192 с.

5. Гинзбург, Я. С. Социально-психологическое сопровождение деловых игр / Я. С. Гинзбург, Н. М. Коряк // Игровое моделирование: Методология и практика. – Новосибирск : Наука, 2010. – С. 61–105.

УДК 165.731

### **К ВОПРОСУ О РОЛИ «ЛИЧНОСТНОГО ЗНАНИЯ» В НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ**

*Ромашкин Константин Игоревич, заведующий кафедрой философии, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Мамедов Азер Агабала оглы, профессор кафедры философии, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Ефремова Дина Владимировна, старший преподаватель кафедры философии, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* Статья посвящена анализу концепции личностного знания известного философа XX века М. Полани. В ней показана роль личностного знания как неявного, имплицитного знания, которое, однако, в процессе познания постепенно расширяет свои рамки периферического знания, включаясь в центральное, явное знание.



**Ключевые слова:** *неявное знание; личностное знание; ученый; научный коллектив.*

Майкл Полани (1891-1976) – британский физик, химик и философ. Он, как и многие другие представители философии науки XX века, не был профессиональным философом, а пришел в философию из области физической химии. М. Полани считается родоначальником т.н. исторического направления в философии науки XX века. Он отказался от позитивистского противопоставления философии науке. Его взгляды идут вразрез с критическим рационализмом К. Поппера. Если К. Поппер исходил из возможности автономного существования «третьего мира» (эпистемология без познающего субъекта) [2, с. 439], то М. Полани решительно опирался на наличие «человеческого фактора» в науке. Основой философской концепции М. Полани является эпистемология неявного знания, представляющая, по мысли автора «иной идеал научного знания». Кроме того, в концепции М. Полани отодвигается на второй план, если вообще не исчезает проблема прогресса научного знания, характерная для «критического рационализма» К. Поппера [3, с. 205].

Основу эпистемологии неявного знания М. Полани составляет существование двух различных типов знания – 1) центрального или явного, эксплицируемого, и 2) периферического или неявного, скрытого, имплицитного знания. М. Полани исходил из того, что в процессе познания познавательная активность субъекта направлена либо непосредственно на объект, либо на систему, включающую этот объект в качестве составного элемента. В процессе познания происходит постепенное расширение рамок неявного, периферического знания, компоненты которого включаются в центральное, явное знание. М. Полани подчеркивает роль чувственных ощущений и восприятий в процессе познания, настаивая на том, что получаемая через чувственное познание информация богаче той, что проходит через сознание: «человек знает больше, чем может сказать».

Неявное знание, как считает М. Полани, есть по определению знание личностное. Роль этого знания определяется личным участием и вкладом ученого в суть исследовательской задачи, выполняемой внутри научного коллектива. Приобретение членами научного коллектива общих интеллектуальных навыков способствует успешному функционированию данного сообщества в научной среде. Но вместе с тем, М. Полани указывает на определенные трудности, связанные с раскрытием содержания неявного знания, обусловленного познавательной характеристикой такого типа знания как скрытого, имплицитного.

М. Полани настаивал на том, что человеку свойственно не абстрактное проникновение в существо вещей самих по себе, а соотнесение реальности с человеческим миром. Поэтому любая попытка элиминировать человеческую перспективу из нашей картины мира ведет не к объективности, а к абсурду.

М. Полани проводит четкое различие объективной научной истины, – с одной стороны, и категорическое неприятие субъективизма и релятивизма, – с

другой. Однако логика рассуждений философа последовательно приводит к другому выводу – отделение научного знания от религиозной веры является принятым самим ученым актом выбора, что, по сути, ведет к конвенционализму, активно критикуемому К. Поппером: «Я не принимаю объяснений в терминах астрологии, ибо не верю в их истинность», – писал М. Полани [1, с. 217].

Характеризуя научные разногласия, М. Полани подчеркивает, что они никогда целиком не остаются внутри науки. Такие разногласия, как можно видеть огромное количество примеров в истории науки, как в эпоху античности (например, между Платоном и Сократом по вопросу фундаментальных свобод личности [4, с. 254]), так и современной философии (между И. Лакатосом и К. Поппером относительно прогресса научного знания [5, с. 221-222]), не приводят к полному идейному разрыву внутри научного сообщества.

М. Полани утверждал, что главным фактором, определяющим принятие ученым той или иной научной теории, является не степень ее критического обоснования, а исключительно степень личностного «вживания» в эту теорию, степень неявного доверия к ней. Категория веры является основой для понимания познания и знания. Она заменяет, вытесняет механизмы сознательного обоснования знания. Исходя из этого, М. Полани делал вывод: критериев истины и лжи не существует.

### **Библиографический список**

1. Полани М. Личностное знание. – М.: Прогресс, 1985.
2. Поппер К. Логика и рост научного знания. Избранные работы – М.: Прогресс, 1983.
3. Шиповская Л.П., Мамедов А.А. Философия. Классический курс лекций для самостоятельной подготовки к экзаменам и поступления в аспирантуру. – М.: ЛЕНАНД, 2015.
4. Мамедов А.А. Историзм и свобода личности//Социально-гуманитарные знания, 2011, №6. С. 251-262.
5. Мамедов А.А. Наука как поле борьбы исследовательских программ: к критике концепции роста знания И. Лакатоса//Социально-гуманитарные знания, 2011, №2. С. 219-226.

**О НАУКЕ В «СВОБОДНОМ ОБЩЕСТВЕ»**

*Ромашкин Константин Игоревич, заведующий кафедрой философии, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Мамедов Азер Агабала оглы, профессор кафедры философии, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Ефремова Дина Владимировна, старший преподаватель кафедры философии, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** *Статья посвящена анализу роли науки в «свободном обществе» в методологической концепции П. Фейерабенда. В ней подчеркивается иррациональное развитие науки: новые теории побеждают и получают признание не в следствие рационально обоснованного выбора и не в силу того, что они ближе к истине или лучше соответствуют фактам, а благодаря пропагандисткой деятельности их сторонников. В этом смысле наука ничем не отличается от мифа и религии, и поэтому, по Фейерабенду, следует освободить общество от «диктата науки», отделить науку от государства и представить науке, мифу, религии одинаковые права в общественной жизни.*

**Ключевые слова:** *наука; свободное общество; пролиферация; традиция; плюрализм; разум; контриндукция.*

Пол Фейерабенд (1924-1974) исходил из того, что существует множество равноправных типов знания, и данное обстоятельство способствует росту знания и развитию личности. Он считает необходимым создание такой науки, которая будет принимать во внимание историю. При этом сама наука является всего лишь одной из традиций. Но Фейерабенда интересует прежде всего роль науки в условиях свободного общества. Что такое свободное общество? Это, в понимании философа, такое общество, в котором все традиции имеют равные права и равный доступ к центрам власти. Для этого нужно лишать науку привилегированного положения в обществе [1, с. 470]. Путь к этому, по П. Фейерабенду, лежит через критику.

Разум, рациональность в понимании П. Фейерабенда, как традиции не могут быть оценены как хорошие или плохие. Традиции уважают плюрализм мнений, и в этом смысле, например, и релятивизм Протагора тоже разумен, поскольку обращает внимание на плюрализм традиций и оценок. Поэтому в условиях свободного общества всем традициям предоставляются равные права и одинаковые возможности оказать влияние на систему образования. Базисная структура такого общества, как полагает П. Фейерабенд, может быть только охранительной, а не идеологической. Идеология в свободном обществе не может быть навязана; дискуссии уважают плюрализм мнений.

Поэтому, считает П. Фейерабенд, необходимо отделить науку от государства.

П. Фейерабенд указывает путь для преодоления схоластики современной философии науки. Это – пролиферация – максимальное увеличение разнообразия взаимно исключаящих гипотез и теорий, как необходимое условие успешного развития науки. Нельзя упрощать науку и ее историю. История науки, и научные идеи, и мышление ее создателей должны рассматриваться как нечто диалектическое – сложное, хаотичное, полное ошибок и разнообразия, а не как однолинейный и однообразный процесс. Наука, ее история и философия должны развиваться в тесном единстве и взаимодействии. Фейерабенд считает недостаточным абстрактно-рациональный, т.е. неопозитивистский, подход к анализу науки, развитию знания. Ограниченность этого подхода в отрыве науки от культурно-исторического контекста, в котором она пребывает и развивается. Чисто рациональная теория развития идей сосредотачивает внимание главным образом на тщательном изучении понятийных структур, включая логические законы и методологические требования, лежащие в их основе, но не занимается исследованием неидеальных сил, общественных движений, т.е. социокультурных детерминант развития науки. Фейерабенд считает односторонним социально-экономический анализ социокультурных детерминантов развития науки [5, с. 221-222], так как этот анализ впадает в другую крайность – выявляя силы, воздействующие на наши традиции, забывает, оставляет в стороне понятийную структуру последних. Он ратует за построение новой теории развития идей, которая была бы способна сделать понятными все детали этого развития. А для этого она должна быть свободной от указанных крайностей и исходить из того, что в развитии науки в одни периоды ведущую роль играет концептуальный фактор, в другие – социальный. Вот почему всегда необходимо держать в поле зрения оба этих фактора и их взаимодействие. Изменение, развитие научного знания есть одновременно и изменение научных методов, методологических директив, которые Фейерабенд не отвергает, но и не ограничивает их только рациональными правилами. Его методологическое кредо «ВСЕ ДОЗВОЛЕНО!» означало, что исследователи могут и должны использовать в своей научной работе любые методы и подходы, которые представляются и заслуживают внимания. Фейерабенд резко выступал против неопозитивистского схоластического конформизма с его требованием оставлять все так, как есть. Он подчеркивает, что методологические директивы не являются статичными, неизменными, а всегда носят конкретно-исторический характер. Наука, как сложный, динамический процесс, насыщенный неожиданными и непредсказуемыми изменениями, требует разнообразных действий и отвергает анализ, опирающийся на правила, которые установлены заранее без учета постоянно меняющихся условий истории. Данные истории играют решающую роль в спорах между конкурирующими методологическими концепциями. И кроме того, эти данные служат той основой, исходя из которой можно наиболее достоверно объяснить эволюцию теории, которую нельзя не учитывать в методологических оценках.

Соединение у Фейерабенда плюрализма теорий с тезисом об их несоизмеримости порождает анархизм. Каждый ученый, по Фейерабенду, может изобретать и разрабатывать свои собственные теории, не обращая внимания на

несообразности, противоречия и критику. Деятельность ученого не подчиняется никаким рациональным нормам. Поэтому развитие науки, по Фейерабенду, иррационально: новые теории побеждают и получают признание не в следствие рационально обоснованного выбора и не в силу того, что они ближе к истине или лучше соответствуют фактам, а благодаря пропагандисткой деятельности их сторонников. В этом смысле наука, считает Фейерабенд, ничем не отличается от мифа и религии. Поэтому следует освободить общество от «диктата науки», отделить науку от государства и представить науке, мифу, религии одинаковые права в общественной жизни. Он вводит правило контриндукции, которое гласит, что необходимо вводить и разрабатывать гипотезы, несовместимые с хорошо обоснованными теориями, существовавшими ранее, с фактами и данными экспериментов. В теории, по его мнению, не менее, а может быть, более важную роль играют внерациональные элементы, зачастую противоречащие элементарной логике. В этом смысле история науки — это история проб, ошибок и заблуждений, она гораздо сложнее и интереснее, нежели ее последующие рационалистические реконструкции [3, с. 204]. Фейерабенд считает, что, по сути, истина навязывается. Из разнообразного исторического дискурса вычлняются только те факты, которые работают на современный стандарт, а все конкретно-индивидуальное и психологически-личностное отбрасывается как случайное и несущественное. Оформляющийся при этом образ науки наделяется характеристиками высшего арбитра в вопросах познания, а это, как убежден мыслитель, категорически недопустимо. Своими установками на объективацию и стандартизацию знания наука пресекает гуманистический интерес к личности, индивидуальности, загоняя человека в искусственные тиски всеобщих истин и штампов. Методологический анархизм, провозглашаемый Фейерабендом, выступает тем самым как способ преодоления консервативных и антигуманных традиций научной рациональности. Итак, ... все дозволено. Мы, говорит Фейерабенд, можем использовать гипотезы, противоречащие хорошо подтвержденным теориям или обоснованным экспериментальным результатам. Можно развивать науку, действуя контриндуктивно [2, с. 31]. Такова, по Фейерабенду, судьба науки в свободном обществе.

### **Библиографический список**

1. Фейерабенд П. Избранные труды по методологии науки. – М.: Прогресс, 1986.
2. Фейерабенд П. Против метода – М.: АСТ, 2007.
3. Шиповская Л.П., Мамедов А.А. Философия. Классический курс лекций для самостоятельной подготовки к экзаменам и поступления в аспирантуру. – М.: ЛЕНАНД, 2015.
4. Мамедов А.А. Основные черты мифологического сознания// Теоретические и практические аспекты развития научной мысли в современном мире. Сборник статей Международной научно-практической конференции в 2 частях, 2016. С. 61-64.
5. Мамедов А.А. Наука как поле борьбы исследовательских программ: к критике концепции роста знания И. Лакатоса//Социально-гуманитарные знания, 2011, №2. С. 219-226.

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОЛОЖЕНИЙ И ПРИНЦИПОВ СИСТЕМОЛОГИИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ

*Григорьев Сергей Леонидович, доцент кафедры философии, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА им. К.А. Тимирязева*

***Аннотация.** В статье проводится сравнение методологий исследования простых и сложных систем: физикализма и системологии соответственно. Физикализм рассматривается как концепция логического позитивизма, системология как фундаментальная инженерная наука. С точки зрения автора особенности этих различных методологий являются основой их диалектического взаимодействия, которое делает познание более эффективным.*

***Ключевые слова:** системология, синергетика, методология, системный подход, физикализм.*

Как известно термин «системология» появился в философской литературе в 1965 году и был введен И.Б. Новиковым, а чуть позже (1981 г.) применен для названия широкой области теории систем. Свой вклад в развитие концептуального определения системологии внесла синергетика. После того, как понятие сложной системы стало стержневым понятием кибернетики, придав ей тем самым недостающее концептуальное единство, происходит отождествление современной кибернетики с системологией.

Сразу следует отметить, что знаковые, языковые, логические, математические и другие идеальные системы остаются вне рамок рассмотрения этих двух наук, являясь для них лишь модельным аппаратом для исследования материальных систем. Это сужение продиктовано методологической необходимостью формулирования не только общих, но и достаточно глубоких законов для рассматриваемых объектов.

В указанных рамках системология на сегодняшний день предстает перед нами как фундаментальная инженерная наука, устанавливающая общие законы потенциальной эффективности сложных материальных систем как технической, биологической, так и социальной природы.

Такой подход выводит нас на понимание системологии как общей методологии системного подхода к анализу не только сложных, но и любых объектов, поскольку любая система может и должна рассматриваться в известном смысле как элемент более сложной.

В известной нам части окружающего мира, при всем его многообразии, существует, взаимодействует три последовательно возникших иерархии. Это

физико-биологическая и социальная, естественно возникшие иерархии и искусственно возникшая техническая иерархия.

Объединение классов систем из разных иерархий или из их составляющих частей приводит к «смешанным» классам. Например, объединение «неживых» классов систем из физической части иерархии с «живыми» классами систем биологической части иерархии приводит к смешанному классу систем, называемому экосистемами. Объединение из классов систем, принадлежащих иерархиям биологической, социальной и технической приводит к промыслово-хозяйственным классам систем и т.д.

Эмпирически установлено, что классы систем указанных иерархий с повышением их уровня обнаруживают ряд закономерностей:

- возрастает разнообразие;
- обилие и распространенность в заданном пространстве убывает, что связано с возрастанием их размеров;
- возрастает сложность. Например, биоценозы имеют от двух до тысячи популяций. Замечено возрастание сложности поведения у классов систем физико-биологической иерархии, по крайней мере до уровня особи;
- усиливается устойчивость;
- эмерджентность (степень несводимости свойств системы к свойствам отдельных элементов, из которых она состоит) возрастает;
- возрастает неидентичность.

Приведенные иерархии возникали последовательно друг из друга. Точнее, каждая иерархия имела свой особый класс систем, который порождал следующую ветвь. Так, стадо породило человека, наделив его новыми социальными качествами. И уже в новом качестве человек породил новую иерархию – техническую, начиная с орудий труда и заканчивая современными глобальными техническими системами.

Целый ряд положений системологии бесспорно применимы к анализу любых систем в независимости от их сложности и отношения к той или иной иерархии.

Современный новейший системный подход знаменует начало нового, третьего периода развития науки, возникшего из потребности актуализации и интенсификации процесса изучения сложных систем. Первый – античный период преднауки характерен умозрительным подходом, оторванным от экспериментального подхода, а также использованием категории цели. Второй – ньютоновский период с его методологией физикализма, который разрабатывался в своем дальнейшем развитии в рамках логического позитивизма (Карнап, Нейрат и др.) характеризуется соединением экспериментального и умозрительного (математического) подходов, «изгнанием» категории цели и сведением изучения целого к изучению его частей.

Объект исследования потребовал целостного рассмотрения его частей, отказ от невозможного (например, для сложных уникальных систем) классического эксперимента, а также восстановления категории цели. Это означало отказ от физикализма и возврат к античной методологии в форме методологии системологии. В связи с этим античную науку можно было бы назвать наивной системологией.

Объектом исследования системологии, объединившей в себе более ранние методологии структурализма и бихевиоризма, стали структурно-поведенческие качества сложных систем, являющиеся определяющими.

Поскольку основанная на системологии теория сложных систем явилась в известном смысле «наследницей» кибернетики в ее широком понимании, а как уже было сказано выше стержневым понятием системологии является понятие сложной системы, настал период зрелого понимания кибернетикой своего предмета исследования (ранее кибернетика исследовала отдельные качества сложных систем) и сегодня она сама может быть отождествлена с системологией.

Таким образом, новый системный период развития современной науки, в отличие от ньютоновского, характеризуется не дифференциацией, а интеграцией науки, что сближает его с античной наукой периода наивной системологии. Сегодня ключевую роль играют науки об искусственном, в частности, системотехника. Она вместе с биологией и социологией подпадает под методологическое влияние системологии и вместе с ними оказывается ареной проявления конкретных общесистемных законов.

Необходимо отметить, что в настоящее время физикализм и системология используются как две различные методологии исследования простых и сложных систем соответственно. В этом проявляется их особенность, но также, на наш взгляд, это является основой их диалектического взаимодействия. Именно соотношение этих методологий делает познание систем более эффективным.

В чем конкретно проявляются отличительные особенности этих методологий, чем они с нашей точки зрения могут быть оправданы?!

Во-первых, системология на место **экспериментальности** выдвигает **умозрительность**. Новая системная методология не сводится к новой классификации наук, она вкладывает иной смысл в традиционные для физикализма представления об эмпирическом и теоретическом разделах традиционного естествознания. Системология в корне меняет представления об этих разделах. Характерный для физикализма классический эксперимент в целом невозможен для уникальных систем из-за их масштабности. Эксперимент над их частями из-за их эмерджентности не может заменить невозможного эксперимента над ними в целом.



Во-вторых, **эмерджентность** вместо **редукционизма**. Важнейшим качеством сложных систем, отличающих их от простых, является эмерджентность, отрицающая возможность применения методов редукционизма к сложным системам.

В-третьих, **целесообразность** вместо **естественности**. Физикализм основывается на естественных законах природы, делая обобщения многочисленных экспериментов над простыми системами. Но простые объяснения свойств сложных систем (законы), изложенные в математической форме, могут быть получены, лишь при гипотезе о целесообразном поведении сложных систем.

И в-четвертых, **объяснение** и **прогностика**. Поскольку чем адекватнее сложной системе ее имитационная модель, ее прогнозируемые качества выше, но при этом ниже объяснительные, постольку привычные для традиционной науки, покоящейся на методологии физикализма, понятия объяснения и прогноза и их отношение к теории и эксперименту в системологии реформированы.

Таким образом, в системологии в отличие от физикализма теория не является единственной носительницей как прогнозируемого, так и объяснительного элементов.

В системологии объяснение имеет другой смысл, чем для физикализма. Физикализм имеет тенденцию объяснять явления на данном системном уровне явлениями на предельно низших системных уровнях вплоть до атомного. В системологии основным принципом объяснения следует считать **рекуррентный одношаговый принцип**. Он состоит в принятии в качестве постулатов свойств и взаимодействий систем непосредственно нижестоящего уровня и вывода из них в виде теорем свойств систем данного уровня.

Вышесказанное с нашей точки зрения и отличает научный подход недавнего прошлого от сегодняшнего.

Описанные основные положения системологии позволяют понять сформулированные на содержательном уровне принципы:

**Первый принцип системологии** - принцип формирования законов. Законы сложных систем выводятся в виде теорем из постулируемых осуществимых моделей. Законы касаются имеющих место или будущих естественных и искусственных систем. И никакие реальные явления не могут опровергнуть или подтвердить эти законы, имеющие дедуктивный характер.

**Второй принцип** – рекуррентного объяснения. Свойства систем данного уровня выводятся в виде теорем, исходя из постулируемых свойств систем непосредственно нижестоящего уровня и связей между ними.

При восхождении на следующий иерархический уровень усложнение формальной структуры системы необязательно, поскольку система предшествующего уровня делается элементом системы следующего уровня.

**Третий принцип** – минимаксного построения моделей. Теория должна состоять из простейших моделей систем нарастающей сложности. Формальная сложность модели не должна соответствовать неформальной сложности системы, поскольку грубая модель сложной системы может оказаться проще точной модели более простой системы.

Представляется уместным также упомянуть эмпирически обнаруженные принципы усложняющегося поведения систем: вещественно-энергетического баланса; гомеостазиса; выбора решений; перспективной активности или потребного будущего; рефлексии.

Замечено, что принципы поведения, впервые обнаруживаемые у систем определенного уровня, продолжают сохраняться у всех систем более высокого уровня сложности. Однако определяющим в поведении системы оказывается принцип, впервые возникший на ее уровне сложности.

Определяя методологическую значимость положений и принципов системологии, следует подчеркнуть, что даже общий поверхностный анализ перечисленных принципов и положений показывает, что мы сталкиваемся с их проявлением даже при исследовании самых простых технических систем.

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что в современной науке диалектическое взаимодействие (соотношение различных) методологий физикализма и системологии делает познание систем более эффективным.

УДК 141.32

## **АУТЕНТИЧНОЕ СУЩЕСТВОВАНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА**

*Котусов Дмитрий Вячеславович, доцент кафедры философии, ФГБОУ  
ВО РГАУ – МСХА им. К.А. Тимирязева*

***Аннотация.** В статье предлагается разбор фундаментальной для экзистенциальной философии дихотомии аутентичное – неаутентичное существование. В качестве существенных моментов аутентичности предлагаются признание собственной смертности, взятие на себя ответственности за себя и окружающий мир, принятие Другого.*

***Ключевые слова:** аутентичное существование, Другой, свобода, ответственность, экзистенциализм.*

Главное напряжение экзистенциальных текстов всегда строилось вокруг идеи того, что человек может жить как аутентично, так и неаутентично. Последнее подразумевает жизнь несобственным существованием, то есть существованием заимствованным, не выбранным индивидом, а вменным ему, навязанным окружающим обществом. Человек всегда рождается в мире, который уже случился, в котором уже случилась какая-то история, и эта

история в лице традиции, идеологии и культуры предлагает ему определенное мировоззрение и ценности. Несобственность существования предполагает их выбор еще до всякой сознательной возможности выбора, что зачастую приводит человека к жизни, не согласующейся с его действительными внутренними устремлениями. Впрочем, человек даже рад «обманываться» таким образом, поскольку жизнь невыбранными иллюзиями снимает с него ответственность, создает подобие «высшего» смысла и, самое главное, позволяет как много дольше убежать от признания факта своей конечности. Однако поскольку фундаментом этого побега все же является некий самообман, постольку он никогда не может быть до конца успешен и рано или поздно, но пасует перед объективной действительностью. К сожалению, за этот период индивид успевает совершить довольно много неаутентичных поступков, следствием которых может стать депрессия, отчаяние и муки совести.

Что же значит жить аутентично?

1. Признавать факт собственной смертности. Страх смерти играет огромное значение во внутреннем опыте человека. Наиболее частый способ справиться с ним – это отрицание, но последнее может привести к весьма деструктивным последствиям для человеческой личности. Надежда на бессмертную жизнь мешает жить здесь и сейчас, более того, обещание будущего бессмертия может заставить совершать разрушительные и бессмысленные поступки в настоящем. Отрицание смерти опасно и на чисто психологическом уровне: вытесненный из сознания страх смерти пускает корни в бессознательном, что зачастую приводит к различным психопатологиям. Психопатология, пишет И. Ялом, «есть результат неэффективных способов трансценденции смерти», только «сознавание смерти может служить фундаментом здоровой и эффективной психотерапевтической стратегии». [4: с. 34]

2. Нести ответственность за себя и окружающий мир. Фундаментом экзистенциальной философии выступает идея того, что нет такой точки, с которой человек мог бы «обозреть» весь мир и, находясь на которой, мог бы говорить от лица вечной истины. Не может быть истины вообще или мира вообще. Истина и мир, о которых только и может говорить человек – это всегда «его» истина и мир. Человек, писал Сартр, является «неоспоримым автором события или вещи». Объективный мир предлагает индивиду лишь контуры вещей, цвета и смысл им придает уже он сам, они не прописаны в самих вещах. Иными словами, смысл окружающего мира не имеет иного основания, кроме самого человека, нет никакого «высшего смысла», независимого от человеческой воли и существующего самим по себе.

Раз наверху нет на человека никакого плана, раз нигде не прописано, что он должен прожить свою жизнь так-то и так-то, он вдруг оказывается безгранично свободен. Он не должен сажать дерево и становиться отцом, не должен идти в армию или заниматься наукой. Мир не предъявляет к нему

никаких обязательств. Обязательства предъявляют другие люди, но ни один из них не может говорить от имени вселенной или бога – пока человек сам не наделит их такими полномочиями. Ни один приказ не ведет к его автоматическому исполнению, ни одна корона не символизирует безграничной власти над кем-либо до тех пор, пока этот кто-то сам им этого не разрешит. Но это же означает и то, что на них нельзя переложить ответственность. Ответственны не командир, король или бог, ответственен тот, кто решил исполнить их волю.

Разумеется, подобная ответственность часто невыносима для человека, он, поэтому, всегда стремится переложить ее на что-то другое: структуру, авторитет, бога, обстоятельства – что угодно, лишь бы оно было «больше» человека и подчиняло его себе. Не он, человек, руководит своей жизнью, но нечто внешнее по отношению к нему – оно и должно нести ответственность. Виноват не тот, кто совершил преступление, а мир, принудивший его к этому. Однако подобное бегство, снимая чувство вины сейчас, отнюдь не гарантирует полного освобождения и того, что это чувство, скрывшись в бессознательном, не будет подтачивать и изводить изнутри. Более того, вверив себя внешней силе (или своей природе как части этой силы), подчиняясь ей, человек и далее может совершать поступки, только усугубляющее это чувство, еще больше разрушающие его личность. Неверие в собственную свободу и возможности не позволят ему остановиться и хоть что-то противопоставить этому движению.

Впрочем, не только груз ответственности заставляет человека вверять себя чему-то внешнему, но и чувство, приходящее вслед за осознанием своей свободы и власти над окружающим миром – чувство «пустоты» и бессмысленности. Как пишет И. Ялом, «в описаниях субъективного опыта сознания ответственности часто используется понятие *пустота*, или *беспочвенность*... Многие экзистенциальные философы описали тревогу отсутствия почвы как «пра-тревогу» - самую фундаментальную из всех, проникающую еще более глубоко, чем тревога, ассоциированная со смертью» (4: с. 248-249). Человек понимает, что окружающий мир не имеет основания. Точнее, оно есть – это он сам, но он настолько беспомощен и конечен, что его вроде как и нет вовсе. Да, сейчас он считает эту медаль, полученную в школе, чем-то очень важным, но где гарантии того, что и завтра она будет столь же важна? Что завтра будут столь же важны его семья, работа, вера и тому подобное? Раз нет объективного смысла, имеет ли значение все то, на что человек тратит свою жизнь? Имеет ли значение сама эта жизнь? Все, что кажется нормальным и правильным вдруг оказывается подвешенным в пустоте. Диплом, медали, удачная любовь – когда того, кто так этим восторгается не станет, это уже не будет иметь значение. Так может ли оно иметь его сейчас, перед лицом этой вечной темноты? Вверяя себя высшей силе, человек таким образом бежит от подобных размышлений. К сожалению, и от самого себя.

3. Уметь впускать в свою жизнь Другого. Аутентичность человеческого существования предполагает бытие свободным, то есть неравным самому себе. Сущность человека состоит в постоянном ускользании. Человек, пишет Камю, есть «единственное существо, отказывающееся быть тем, кто он есть» [1]. Сартр выражается еще более радикально: «человек есть то, что он не есть и не есть то, что он есть» [3]. В подобном ключе высказывается и Ясперс: мы можем знать человека как некий объект, с точки зрения науки, но в таком случае утрачиваем знание о нем как о чем-то подвижном и неопределенном, как о свободе. Однако находиться в постоянном ускользании, быть неравным самому себе невозможно в одиночестве. В одиночестве человек зачастую слеп и не может понять, во власти какой части себя в данный момент находится. Чтобы можно было избавиться от гнета собственной природы, необходимо нечто третье – иное – на что можно было бы опереться в борьбе с ней. Таким иным по-настоящему может стать только Другой. Только он способен совершить «чудо» и отвлечь индивида – лишь бы, как пишет Г. Марсель, «было дано согласие на него, лишь бы его не расценивали как простое вторжение извне – по отношению к самому себе, – но принимали как реальность» [2]. Присутствие Другого позволяет человеку встать выше своего «мира» и освободиться от его влияния: идей, обстоятельств, собственной природы. Поэтому, как утверждает Марсель, «открытость другому и творческий потенциал суть близкие понятия» [2]. Освободившись, человек получает возможность обновления, создания чего-то принципиально нового. Так и только так он от разрушительного произвола, связанного с желанием во что бы то ни стало воплотить в жизнь желания своей «сущности», переходит к аутентичной свободе.

Таким образом можно заметить, что только аутентичная свобода, разделенная с Другим, делает «мир» по-настоящему осмысленным. Раз смысл не существует сам по себе, раз он находится исключительно в самом человеке, только участие в нем других людей может способствовать его существованию. Смысл, существующий в «мире», в котором нет Другого, очень быстро теряет свою силу. Его бессилие оборачивается рабством у того, что предлагает его иллюзорную замену, и так человек оказывается навеки отделен от других людей идеей, вместо того, чтобы разделить с ними жизнь.

#### **Библиографический список**

1. Камю А. Бунтующий человек // Бунтующий человек. Падение. Изгнание и царство. Записные книжки (1951-1959): [сборник: перевод с французского]. М., 2018.
2. Марсель Г. Опыт конкретной философии. М., 2014.
3. Сартр Ж.П. Бытие и ничто: Опыт феноменологической онтологии. / пер. с фр. В.И. Колядко. М., 2000.
4. Ялом И. Экзистенциальная психотерапия / пер. с англ. Т.С. Драбкиной. М., 2014.

## АКСИОЛОГИЧЕСКИ МАРКИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА В МАРКЕТИНГОВОМ ДИСКУРСЕ

*Бугаева Ирина Владимировна, зав. кафедрой связей с общественностью и речевой коммуникации, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация:** Настоящее исследование посвящено изучению изменений базовых для русской лингвокультуры ценностей, которые происходят в настоящее время в русском языке и в русском языковом сознании под влиянием маркетингового дискурса.*

***Ключевые слова:** религиозная терминология, маркетинговая терминология, маркетинговый дискурс, оценочная лексика*

Базовые ценности каждой лингвокультуры представляют для нации наивысший смысл и являются важными ориентирами для членов данного социума. «Национальная аксиосфера формируется на протяжении длительного исторического периода под влиянием религии, истории, культуры, литературы, науки. Время вносит изменения даже в неизменные, веками сложившиеся и закрепившиеся в сознании народа ценности [1, с. 379].

В рекламном и PR-дискурсе для реализации воздействующей и аттрактивной функций традиционно используется оценочная лексика. Слова, в семантике которых заложен положительный смысл, широко распространены в рекламных текстах для характеристики товара или услуги, чтобы подчеркнуть привлекательные для потребителя свойства бренда или торговой марки.

Аксиологически маркированная лексика в маркетинговой коммуникации апеллирует к базовым ценностям, что придает ей особую значимость. Активное употребление слов с оценочной семантикой в рекламном и PR-дискурсе объясняется их манипуляторным потенциалом.

В данном исследовании анализируются две группы оценочной лексики. Во-первых, религиозная терминология, которая имеет в обыденном сознании возвышенное и даже сакральное значение. Во-вторых, абстрактные существительные с положительной оценочностью, которые в рекламном дискурсе употребляются в окказиональных значениях.

Религиозная лексика в современном русском языке активно употребляется не только в религиозном дискурсе, но и в бытовой речи, в текстах СМИ, в художественной литературе. В XX веке в России использование религиозной лексики в разных жанрах и типах текстов часто сопровождалось десакрализацией и семантическими сдвигами, изменениями коннотации и лексически искаженным употреблением. В последнее время религиозная терминология активно проникает в интегрированные маркетинговые коммуникации на русском языке под влиянием англоязычной протестантской традиции. Проведенный нами анализ терминов «евангелист»,

«проповедник», «ангел» опровергает высказываемый некоторыми исследователями тезис о том, что все религиозные лексемы в светском дискурсе подвергаются десакрализации. В маркетинговой терминологии, заимствованной из английского языка, семантический сдвиг произошел у английских религиозных лексем. Именно они утратили сакральную сему и были восприняты русским языком как термины в своем новом значении.

Проанализируем механизм появления нового значения у лексемы *евангелист*, которая в современных маркетинговых текстах имеет дериваты «*IT-евангелист*», «*экс-евангелист*», «*евангелизм*».

Американский маркетинголог Гай Кавасаки, работая в компании Apple и отвечая за продвижение компьютера Macintosh, сравнивал свою работу по убеждению людей перейти на новые технологии с новозаветными евангелистами. Г. Кавасаки выделил главную особенность новой профессии: евангелизм отличается от классического маркетинга тем, что в центре внимания находятся не товар и прибыль, а вера в то, что предлагаемый товар и люди, которые им пользуются, могут сделать мир лучше [3].

IT-евангелист не имеет отношения к религии, но его работу можно сравнить с работой миссионера: он пытается донести до людей преимущества продвигаемой программы. Идеальный IT-евангелист – это эксперт в области информационных технологий, умеющий заинтересовать целевую аудиторию новыми технологическими решениями. Хороший пример – деятельность Илона Маска, который в прямом смысле проповедует глобальные изменения в мире путем внедрения новых технологий, предлагаемых компаниями Tesla Motors или SpaceX.

В России должность IT-евангелиста в последнее время стала уже привычной. Газета «Ведомости» пыталась разобраться в новом явлении, проведя заочный «круглый стол». По мнению А. Носика, бывшего IT-евангелиста компании «Суп», «*Евангелизм* – это новый вид PR, который продвигает ценности технологической платформы. Разница в том, что PR-менеджер за деньги транслирует текст заказчика, а евангелист сам досконально разбирается в предмете и своим примером заражает людей». Другой участник данной дискуссии сказал: «*Евангелист* – это популяризатор технологий. Один человек технологию изобрел, а другой о ней рассказал. Похожей деятельностью занимались евангелисты – последователи Христа» [<https://www.vedomosti.ru/management/articles/2011/02/10/>].

У этого термина есть синоним – *IT-проповедник*, второй компонент которого также относится к религиозной терминологии. Например: *В будущем IT-проповедники будут расширять свое влияние, выходя в «народ»; IT-проповедник должен обладать экспертными знаниями в области информационных технологий, уметь обучать, выступать с яркими речами и заинтересовывать аудиторию* [<https://postupi.online/professiya/it-evangelist/>].

В России термин получил дальнейшее развитие, выйдя за рамки IT-индустрии. В других бизнес-сферах говорят об *евангелистах* как самостоятельной должностной позиции, которая совмещает обязанности PR-

специалиста, маркетолога, рекламиста, журналиста, пресс-секретаря, бренд-менеджера, специалиста по SMM-продвижению. Например, *Евангелист* – это человек, который, в первую очередь, находится посередине между тем, что вы бы назвали «бренд», и внешней аудиторией; Слово «*евангелист*» довольно точное: главное, что от вас требуется, — это вера в то, что это действительно очень крутая вещь, которая изменит мир (потому что если это не изменяет мир, то зачем оно вообще нужно?) и знание, глубокое знание того, что эта штука делает, как же она работает — и почему она работает; *Евангелист* – это не должность, это роль; Если вы сами не в состоянии быть *евангелистом* своего продукта, если вы сами не готовы рассказывать о нем на каждом углу, то зачем вы им вообще занимаетесь?; [<https://habr.com/ru/company/tceh/blog/291572>].

Следовательно, значение современного маркетингового термина можно определить так: **евангелист** – это создатель идеологии для компании и коммуникатор с внешним миром, профессионально занимающийся пропагандой с целью увеличения продаж и прибыли.

В современных русских текстах в последние несколько лет стал активен термин “бизнес-ангел”, который восходит к английским словосочетаниям *business angel*, *angel investor* в значении ‘частный венчурный инвестор, обеспечивающий финансовую и экспертную поддержку компаний на ранних этапах развития’ [1, с. 380]. Приведем примеры: *Известно, что десятки компаний с мировым именем на начальном этапе развития были проинвестированы именно бизнес-ангелами, например, Amazon, Google, Yahoo, Intel; Ангелы-предприниматели являются успешными бизнесменами, готовыми к вложению крупных денежных сумм в перспективные идеи для формирования своего инвестиционного портфеля.*

На сегодняшний день в России насчитывается более 50 признанных бизнес-ангелов [<https://investingnotes.trade/biznes-angely.html>]. Несколько лет назад была создана Национальная ассоциация бизнес-ангелов *Angel Relations Group* [<http://rusangels.ru>], а в бизнес-школе «Сколково» существует Клуб ангелов.

Сочетание лексемы «ангел» с бизнесом и предпринимательством для верующего христианина является недопустимым. Понятна мотивация выбора данного слова: ангел-хранитель, который всегда поможет. Но в религиозном контексте ангел помогает спасти душу для жизни вечной, в то время как в коммерческом значении приводит к поклонению золотому тельцу.

Следовательно, заимствование компьютерных и маркетинговых терминов из английского языка привело к появлению новых значений религиозных лексем сначала в американском варианте английского языка, что допускалось протестантской моралью, и затем в этих новых значениях было воспринято русским языком через профессиональный сленг IT-специалистов и маркетологов в бизнес-коммуникациях.

Далее проанализируем лексику «счастье», которая в рекламном дискурсе подвергается аксиологической трансформации.



Счастье – это категория этики, специфическая вербализация метафизической ценности. Определение счастья варьируется и зависит от личности, воспитания, образования. Как и другие абстрактные понятия, счастье индивидуально, хотя во всех определениях присутствует значение «сверхценности» как жизненного ориентира.

В последние годы в Москве появилась наружная реклама жилых комплексов «Счастье» от строительной компании «Лидер Инвест»: *Счастье на Дмитровке, Счастье на Масловке, Счастье на Таганке, Счастье в Замоскворечье, Счастье в Кусково* и т.д. 2019 год отмечен продолжением этой рекламной компании со слоганами: *Счастье можно выбрать, Счастье можно купить* (рис. 1).



Рисунок 1 – Рекламный баннер в Москве, 2019 год

Идея копирайтеров понятна: без собственного жилья многие люди не представляют семейного счастья, поэтому называют жилой комплекс «Счастье». Следовательно, покупая квартиру, человек покупает себе счастье. Таким образом, у нас есть “счастье-1” – абстрактное имя существительное, “счастье-2” – эргоним, наименование жилого комплекса, появившегося в результате онимизации апеллиатива; “счастье-3” – абстрактное состояние души, материализованное в купленной квартире, то есть совмещение абстрактного и конкретного понятий [2].

Таким образом, в маркетинговой коммуникации счастье из абстрактной категории стало конкретным понятием, материализовалось и получило конкретное местоположение. Во-вторых, счастье стало товаром, которое можно выбрать и/или купить. С духовно-нравственной позиции опасность подобной рекламы заключается во внедрении в массовое общественное сознание мысли о том, что всё можно купить, в том числе и счастье. Аксиологически маркированная лексика в рекламных и PR-текстах иногда употребляется в

переносных и окказиональных значениях, при этом может трансформироваться не только семантика слова, но и позиция на шкале оценочности.

### **Библиографический список**

1. Бугаева И.В. Религиозная лексика в маркетинговой терминологии // Русский язык в поликультурном мире: сб. научн. ст. III Межд. симпозиума «Великое русское слово»/ Отв. Ред. Е.Я. Титаренко. В 2-х т. Том 1. – Симферополь: «ИТ» АРИАЛ», 2019. С. 379-384.
2. Бугаева И.В. Трансформация ценностей в рекламном дискурсе // Аксиологические аспекты современных филологических исследований: Тез. докл. Межд. науч. Конф. (УрФУ, 15-17 окт. 2019) / Отв. ред. Н.А. Купина. – Екатеринбург: ИД «Ажур», 2019. – С. 119- 121.
3. Кавасаки Г. Стартап. 11 мастер-классов от экс-евангелиста Apple / Пер. с англ. М.: ООО «Юнайтед Пресс», 2010. – 240 с.

УДК 316. 77

## **ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ КОДОВ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ**

*Гнездилова Елена Валерьевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева.*

***Аннотация:** Статья посвящена исследованию трансформации национальных кодов в рекламном дискурсе. Используя метод дискурс-анализа, автор на материале современных рекламных аудиовидеотекстов исследует особенности функционирования национальных кодов в рекламном дискурсе на современном этапе развития.*

***Ключевые слова:** рекламный дискурс, национальные коды, креативные технологии, реклама, продвижение компаний, социальная реклама.*

Национальные коды является неотъемлемой частью культуры каждого народа. Поэтому исследование национальной специфики литературы и искусства сегодня является одним из самых актуальных направлений гуманитарной науки. Наряду с литературой и искусством национальные коды активно функционируют в сфере массовой культуры и коммуникации, которые существенным образом влияют на формирование картины мира современного человека. В частности, в рамках рекламного дискурса не только транслируется информация о продуктах или услугах, но и с помощью культурных кодов поддерживаются или трансформируются национальные традиции того или иного общества. Рекламный нарратив, определяющий рекламный дискурс, основан на культурных кодах, которые, с одной стороны, носят архетипический характер и выражают общечеловеческие ценности, с другой стороны, «кодируют» ценности определенного социума [1, с. 65].

Цель исследования – определить на материале современных рекламных аудиовидеотекстов, используя метод дискурсанализа, особенности

функционирования социокультурных кодов в рекламном дискурсе на современном этапе развития. К изучению феномена социокультурного кода в отечественной науке обращались такие исследователи, как Ю.М. Лотман, О.О. Савельева, Л.Н. Федотова, С.Н. Комарова, К.К. Васильева, Е.В. Бочарова, О.Т. Гаспарян и другие. Среди зарубежных исследователей необходимо выделить работы Р. Барта, Х. Кафтанджиева и К. Рапайя. В частности, последний определяет культурный код, как «подсознательный смысл, который мы применяем к любой применяемой нами вещи – машине, блюду, отношениям, даже стране – через призму той культуры, в которой мы воспитаны» [2, с. 23].

Главной функцией культурного кода является конструирование социальной реальности, которое помогает воспринимать эту реальность и адаптироваться к ней, развивать социальное воображение. В каждом обществе есть свой национальный код, который включает образы, ценности, определенные установки, характерные для данной культурной традиции. Активное использование национальных и социокультурных кодов в рекламе приводит к ее эффективности, реализации главной интенции рекламного текста – продать тот или иной товар или услугу. Так, например, к традиционным социокультурным и национальным кодам россиян, которые активно используются в рекламном дискурсе, можно отнести концепты духовность, коллективизм, семья, взаимопомощь. Именно их можно обнаружить в основе рекламы продукции компаний «Мираторг», «Фрутоняня», «Славянка», «Россия – щедрая душа» и других отечественных производителей. Уже в названии этих компании можно обнаружить апелляцию к национальным ценностям россиян, к особенностям мировосприятия наших соотечественников.

Таким образом, кодирование социально значимой информации начинается уже на этом уровне и далее разворачивается посредством использования определенных образов, слоганов, видео и аудиоряда.

#### **Библиографический список:**

1. Гнездилова Е.В. Миф в сфере коммуникации//Российская школа связей с общественностью: ежегодный альманах. - Вып. 11 – Москва, 2018. С. 63-72.
2. Рапай К. Культурный код. Как мы живем, что покупаем и почему. М., 2007. – 230с.

УДК 316.622

#### **АЛГОРИТМ ПОСТРОЕНИЯ КАРТЫ МАРШРУТА ПОКУПАТЕЛЯ В WEB-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ**

*Александрова Ирина Юрьевна, доцент кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация:** Рассматривается понятие «карта маршрута покупателя» (Customer Journey Map). Анализируется специфика методики построения карты маршрута покупателя в маркетинговых исследованиях поведения интернет-пользователей. Предлагается авторский алгоритм построения карты маршрута покупателя в web-коммуникационной среде.*

**Ключевые слова:** карта маршрута покупателя, поведение интернет-пользователей, маркетинговая web-коммуникационная среда

Исследование поведения потребителя в web-коммуникационной среде может проводиться как на эмпирическом, так и на теоретическом уровне. Теоретический уровень научной исследовательской деятельности характеризуется разнообразными познавательными инструментами, в том числе общелогическими методами [4]. Один из них – теоретическое моделирование, представляющее собой исследование объекта действительности посредством мысленного построения его идеализированного аналога – модели. На основе разработанной модели могут проводиться последующие эмпирические исследования.

В процессе построения модели используются такие теоретические методы как абстрагирование, идеализация, формализация и др., вместе с тем разработанная исследователем модель должна отвечать требованиям адекватности действительности и информативности.

В маркетинговых исследованиях поведения интернет-пользователей метод моделирования лежит в основе методики построения Customer journey map (CJM) – карты маршрута (пути) покупателя. В наиболее общем виде карту маршрута покупателя можно определить как схематичное представление оптимальных шагов взаимодействия покупателя с компанией-продавцом (торговой маркой/брендом) [5]. При этом важно понимать, что «оптимальность» в процессе построения карты всегда должна рассматриваться исключительно с позиций покупателя. Customer journey map может моделировать как оффлайн, так и онлайн покупательскую активность, а также их миксовый формат.

Карта маршрута покупателя для web-среды представляет собой поведенческую модель интернет-пользователя, отражающую совокупность его последовательных действий, как потенциального покупателя определенного товара/услуги, в результате реализации которых полностью выполняются поставленные маркетинговые задачи. То есть маркетинговая карта маршрута интернет-пользователя – это эталонная (гипотетическая) версия этапов движения покупателя в web-среде к конечной целевой точке, например, факту покупки товара в интернет-магазине. Однако необходимо отметить, что в CJM часто фиксируются и потенциальные проблемы маршрута, которые требуют особого контроля или оптимизации.

Customer journey map является гибким инструментом, который может и должен совершенствоваться и изменяться в соответствии с изменением объекта моделирования и системы, в которой объект функционирует.

Отметим, что на практике понятие «customer journey map» также используется для обозначения, выявленного в эмпирическом исследовании, фактического пути покупателя, который, в некоторых случаях, далек от эталонного [3]. Выявление фактического движения интернет-пользователя в web-среде крайне важно, однако эти данные целесообразно использовать для диагностики коммуникативных проблем пользовательского интерфейса посредством сравнения фактического пути потребителя с модельным, т.е. с собственно CJM, разработанной аналитиками на основе тщательного изучения большого объема первичных и вторичных данных.

Процесс построения маркетинговой карты маршрута интернет-пользователя позволяет провести глубокий системный анализ поведения покупателя в web-среде, в том числе анализ его различных психологических реакций, детерминирующих те или иные целевые действия, а также анализ потенциальной эффективности коммуникационного поля компании, в которое интегрирован покупатель. Базовая цель построения CJM – оптимизация маркетингового web-коммуникационного процесса посредством изучения аналитиком субъективной картины мира потребителя и его пользовательского опыта.

Построенная карта маршрута покупателя визуально может выглядеть по-разному, ее форма и структура не унифицированы, так как зависят от конкретных решаемых аналитиком задач, специфики рынка, компании, продукта, потребителя, а также выбранных инструментов проектирования. На рисунке (см. рис. [3]) представлена простейшая версия построения карты, включающая в себя только указание этапов маршрута и последовательность их прохождения покупателем.

При создании карты маршрута покупателя с помощью специальных сервисов она обычно имеет более сложную структуру и представлена в виде таблицы, горизонтальные ячейки которой символизируют динамику поведения покупателя, отражая основные этапы его маршрута, вертикальные – инструменты моделирования маршрута, выбранные аналитиком [2]. Например, для каждого этапа маршрута в таблице могут быть указаны цели покупателя, способы получения им маркетинговой информации, особенности его психологических и поведенческих реакций, а также потенциальные проблемы, возникающих на том или ином этапе маршрута и возможные способы их нивелирования.

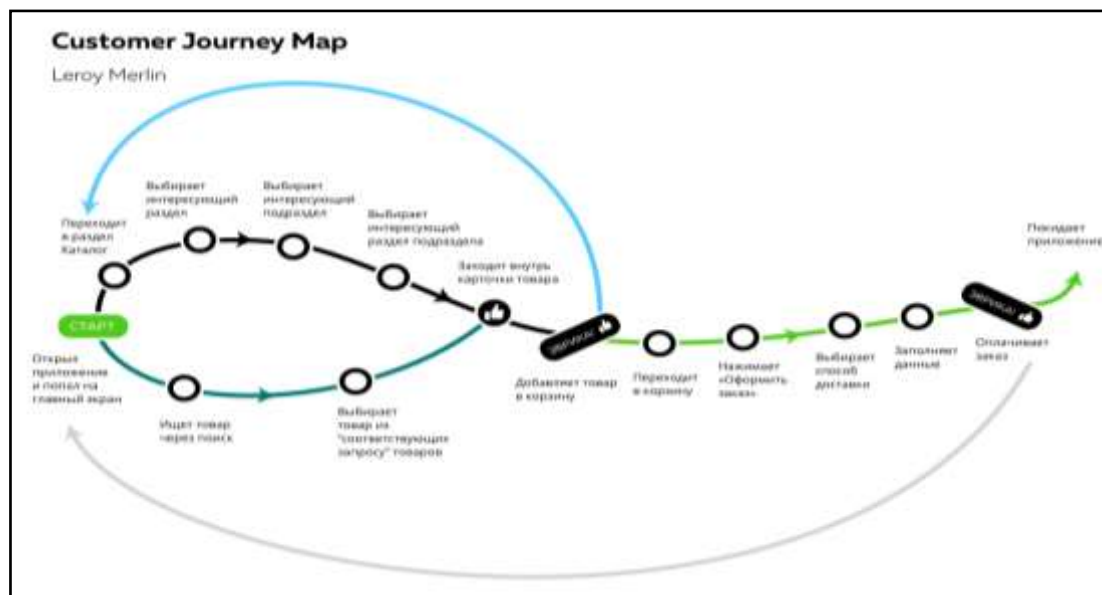


Рисунок - Карта маршрута покупателя для веб-приложения Leroy Merlin

В наиболее общем виде алгоритм построения маркетинговой карты маршрута интернет-пользователя включает в себя два этапа – аналитический и проектный. Ниже представлены действия маркетолога, которые, с нашей точки зрения, с необходимостью должны быть реализованы на каждом этапе.

#### 1. Аналитический этап:

1.1. Постановка приоритетной цели построения CJM, например, повышение коммуникативной эффективности пользовательского интерфейса интернет-магазина.

1.2. Сбор и анализ необходимых первичных и вторичных маркетинговых данных. В фокусе внимания исследователя должен находиться анализ потребителей (для этого используются различные методы и методики исследования интернет-пользователей [см. 1]), а также актуальные конкурентные предложения, с которыми интернет-пользователи взаимодействуют в web-среде.

1.3. Выбор и описание конкретной целевой группы потребителей, для которой будет проектироваться CJM. Этот этап обычно включает создание персоны покупателя – в качестве персоны должен быть выбран типичный представитель целевой группы, полностью соответствующий ее психологическому портрету.

#### 1.4. Выбор инструментов построения CJM:

- «вручную» на материальном носителе;
- с помощью компьютерных программ Microsoft Office, например Excel;
- с помощью специальных сервисов для проектирования CJM, например, Touchpointdashboard;
- с помощью специальных сервисов для создания ментальных карт, например, Coggle, XMind, Freemind.

#### 2. Проектный этап:

2.1. Определение всех этапов процесса покупки (например, все этапы от актуализации потребности до совершения покупки и желания совершить повторную покупку) – это и будет собственно «маршрут покупателя». Визуально этапы на карте могут быть представлены линейно (слева направо) или более сложной траекторией (в том числе циклом), отражающей, например, особенности психологического состояния потребителя на каждом этапе.

2.2. Определение значимых целей, которых пытается достичь потребитель на каждом этапе процесса покупки: важно понять и отразить на карте, что хочет получить в результате прохождения каждого этапа реальный потребитель, а не маркетолог или разработчик сайта. Например, интернет-пользователь в процессе «пути» может пытаться достичь таких целей как выбор интернет-магазина, вызывающего доверие с удобным пользовательским интерфейсом; выбор бренда с оптимальным соотношением «цена-качество»; выбор удобной и быстрой формы доставки и т.п. Этот этап является очень важным, так как именно анализ целей потребителя позволяет исследователю понять насколько реально существующая web-коммуникация может быть далека от ожиданий покупателя.

2.3. Распределение точек взаимодействия (touch points) – определение конкретных контактных точек покупателя с компанией в web-среде, прохождение которых потребителем является оптимальным для совершения итогового целевого действия. От качества реализации этого этапа построения карты зависит ее практическая ценность.

2.4. Описание опыта потребителя – прогноз поведенческих, когнитивных, чувственно-эмоциональных реакций потребителя на каждом этапе и в каждой контактной точке маршрута покупателя. Целесообразно на этом этапе включать в карту информацию о среднем значении длительности прохождения потребителем каждой контактной точки маршрута.

2.5. Анализ, выявленных в процессе маркетинговых исследований поведения интернет-пользователей потенциальных проблем – проблемных точек (pain points), т.е. коммуникативных сбоев, психологических барьеров, возникающих в процессе движения потребителя по маршруту, а также анализ наиболее удачных точек – точек удовольствия (delight points).

2.6. Определение ключевых возможностей – планирование приоритетных инноваций с учетом возможностей роста, например, выдвижение конкретных обоснованных предложений по усовершенствованию web-коммуникационного процесса компании. При условии реализации этого этапа CJM приобретает статус действующего организационного документа.

Типичными ошибками, которые могут быть допущены в процессе проектирования Customer journey map, являются следующие:

- некорректный выбор персоны покупателя, характеристики которой не соответствуют целевой группе;
- игнорирование аналитического этапа алгоритма построения CJM, и, как следствие, нарушение базовых принципов метода моделирования, неадекватное отражение в модели объекта исследования;

- отсутствие логичности и системности в определении этапов и контактных точек маршрута покупателя, неполное воспроизведение элементов маршрута;
- разработка CJM на основе бизнес-процессов компании, а не целей и действий потребителя.

Отметим, что внутренние системы и процессы компании, участвующие в создании и поддержке маршрута покупателя могут быть отражены на карте в позиции backstage, однако приоритетным для разработчика CJM должно оставаться поведение потребителя (frontstage). Интеграцию Frontstage map и Backstage map специалисты называют картой экосистемы.

### Библиографический список

1. Александрова, И.Ю. Методология маркетингового исследования интернет-пользователей / И.Ю. Александрова // E-Management. – Том 2, № 1. – 2019. – С.7-18.

2. Андреев, А. Customer journey map : Как понять, что нужно потребителю / А. Андреев [Электронный ресурс] // digital-агентство UPLAB. – Режим доступа : <https://www.uplab.ru/blog/customer-journey-map/> (дата обращения : 23.10.2019).

3. Готов ли рынок DIY к работе с мобильной аудиторией? [Электронный ресурс] // 123ru.net. – Режим доступа : <https://123ru.net/smi/retailer/210638815/> (дата обращения : 25.10.2019).

4. Липчиу, Н.В. Методология научного исследования / Н.В. Липчиу, К.И. Липчиу. – Краснодар : КубГАУ, 2013. – 290 с.

5. Customer Journey Map : The key simplifying your customer experience // PODIUM. Режим доступа : <https://blog.podium.com/customer-journey-map/> (дата обращения : 20.10.2019).

УДК 659

### ПОСЕВДОСРАВНЕНИЕ КАК ПРИЕМ АРГУМЕНТАЦИИ В РЕКЛАМНЫХ СООБЩЕНИЯХ

*Морозов Валерий Эдгартович, профессор Российского государственного аграрного университета – МСХА им. К.А.Тимирязева*

**Аннотация:** Доклад посвящен приемам сравнения, которые применяются рекламных текстах.

**Ключевые слова:** реклама, предмет рекламы, логика, понятие, сравнение, классификация.

В предыдущих докладах я отмечал [1,2], что в трудах,



затрагивающих тему логики рекламы, речь идет о соотношении рациональной и эмоциональной аргументации в рекламных текстах и видеороликах. Суть этого соотношения выражена в книге Брайони Томас «Watertight Marketing» в виде сэндвича, в котором два толстых эмоциональных слоя разделены узенькой логической прослойкой. Дело, однако, в том, что логические категории в рекламе это далеко не прослойка, а стержень, основа, на которой строится все содержание рекламного сообщения, как рациональная ее часть, так и эмоциональная. И хотя в большинстве случаев логические отношения в рекламе примитивны, в своей простоте они обладают такими особенностями, без изучения которых не удастся исчерпывающе понять, как в рекламе создаются посылки, позволяющие подвести потребителя к заключению о том, что хорошо бы воспользоваться тем, что в ней предложено.

Одним из приемов формирования таких посылок служит псевдосравнение предмета рекламы с чем-либо еще, выгодно представляющее, по мнению разработчика, этот предмет. Почему псевдосравнение, а не собственно сравнение?

Сравнение понятий – это мыслительное (логическое) действие, которое заключается в поиске общих и особенных признаков двух и более понятий. Наличие общих признаков дает основание для сравнения понятий, в то время как обладание особенными признаками является основанием различия.

Понятие, отражающее предмет рекламы, будем считать основным. Именно оно подлежит усвоению, или приятию, адресатом в том виде, который предпочтителен для продвижения рекламируемого предмета. Основным в рекламе обычно является единичное понятие, выражаемое собственным названием рекламируемого объекта. Далее, можно выделить два ряда понятий: необходимые и избыточные. Необходимые понятия используются для того, чтобы передать адресату ту или иную объективную информацию об основном понятии для обеспечения его осведомленности о нем или вызвать у него определенные эмоции для развития интереса, положительной оценки и, в конце концов, личного приятия. Именно к таким относятся понятия, упоминаемые в рекламе при сравнениях и псевдосравнениях. Прочие понятия с точки зрения целей рекламы являются избыточными, но они необходимы для создания рекламного продукта как определенного произведения.

С логической точки зрения, сравнение является суждением, выводимым из деления родового понятия на видовые. Деление, производимое по признаку, важному для понимания основного содержания видовых понятий и/или роли и места его объема в рассматриваемом фрагменте картины мира, называется классификацией, а остальные случаи – простым делением.

В рекламе делимым обычно становится то понятие, содержание которого равно родовой части содержания основного понятия, например:

видовое понятие “Ariel”, родовое, соответственно, «стиральный порошок». Но в рекламе обычно производится не классификация, и даже не простое деление, а выделение одного вида из рода, которое заключается в том, что этому виду приписывается некоторый признак, например, наличие некой особой формулы, а чаще даже не вся формула, а лишь ее отдельные элементы. Выделяемым видом становится основное понятие. Аналогичные признаки других видов обычно не рассматриваются. Поэтому-то данный прием невозможно посчитать ни делением, ни сравнением в точном смысле логических терминов.

В статье 5 закона Российской Федерации «О рекламе» признается ненадлежащей реклама, содержащая некорректное сравнение предлагаемых в ней товаров и услуг с другими товарами и услугами. Использование такой рекламы может быть запрещено надзорными органами в сфере рекламы или судом. Например, в соответствии с решением по делу № 3-5-45/00-08-15 Федеральной антимонопольной службы России было прекращено использование рекламы порошка “Ariel”, в которой утверждалось, что он лучше других порошков удаляет пятна с первой стирки, в то время как проведенная по заказу ПАО «Нэфис Косметикс» экспертиза сравнения свойств этого порошка и «Persil» выявила превосходство последнего.

Этот же закон применяется и к журналистским статьям, содержащим описание продукции и услуг. Например, в определении по делу № 42/Р-2016 Кемеровского УФАС России было усмотрено нарушение пункта 1 части 3 статьи 5 ФЗ «О рекламе» в № 01 (404) газеты «Седьмой день» от 21.01.2016 г., в которой «без должного документального и фактического обоснования» утверждалось о преимуществах управляющей компании «Академия ЖКХ» перед другими такими компаниями.

Для действительного широкого, доказательного, сравнения товаров в рекламе, как правило, нет места. Поэтому разработчики ограничиваются выделением рекламируемого предмета из общего рода. Тем не менее описанию придается видимость дихотомической классификации, основанной на противоречии (отрицании признака), например:

*Коли порошка осадок,  
То со стиркой непорядок!  
Новый “Tix” закинул в таз –  
Растворил его на «раз».*

Здесь рекламируемому порошку приписывается отсутствие нежелательного признака **порошка осадок**, наличие же его предполагается у других стиральных порошков, из которых можно более или менее уверенно предположить только старый “Tix”.

Классификации бывают естественными, критерием которых служат признаки понятий: сущностные (например, химических состав стирального порошка) или собственные (например, степень растворимости, качество стирки), и искусственными, основывающимися на несобственных, но важных для данного случая признаках предмета:

цена товара, его количество в упаковке, ее удобство и т.п. Сравнительное заключение, то есть вывод о том, что предпочтительнее приобрести рекламируемый товар, чем другие, адресату рекламы предоставляется сделать самостоятельно. Оно прямо не выражено, а кроется в подтексте, доказать наличие которого весьма трудно даже опытному эксперту.

Кроме псевдосравнений, в рекламах используется сравнение нескольких предметов, предлагаемых рекламодателем. В зависимости от числа разновидностей рекламируемых объектов эти сравнения основываются на дихотомических, трихотомических или политомических классификациях, в которых применяются соотносимые друг с другом вариативные признаки. Например:

*«– “Tide”? Правильное решение! ...Но с маленькой пачкой вы платите не только за порошок, но и за картонную упаковку. – А есть другое решение? – Конечно. Покупая порошок в большой упаковке, вы не платите за картон и при этом получаете 20% экономии».*

Сравниваемые характеристики отражают реальные признаками объекта далеко не в каждой рекламе. Тогда возникают псевдосравнения, основанные на псевдоклассификациях: Вот пример:

*«Наслаждайтесь свободой по всем направлениям с кроссоверами “Hundai”. Темпераментный “Hundai-Creta”. Решительный “Tucson”. Неудержимый “Santa fe”. И благородный “Grand Santa fe”. Выбрать кроссовер с вашим характером теперь проще».*

Здесь «критерием» псевдосравнения автомобилей оказывается характер потребителя. Ему предлагается самому сделать вывод о том, какой из рекламируемых товаров приобретать, поскольку в сообщении нет подтекста, содержащего такое заключение. Цель рекламы лишь заинтересовать его рядом новых моделей “Hundai”.

Намеченный в докладе подход к анализу рекламных текстов с успехом может быть использован для проведения практических занятий по логике при подготовке бакалавров по рекламе и связям с общественностью.

### **Библиографический список**

1. Морозов В.Э. Неправдоподобное в рекламе // Доклады МСХА. М.: Российский государственный аграрный университет им К.А. Тимирязева, 2019. – С.193-196.

2. Морозов В.Э. О некоторых логических свойствах содержания реклам // Доклады МСХА. М.: Российский государственный аграрный университет им К.А. Тимирязева, 2018. – С.508-509.

*Abstract:* The report is devoted to the methods of comparison that are used in advertising texts.

*Keywords:* advertising, the subject of advertising, logic, concept, comparison, classification.

## МЕХАНИЗМЫ И СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИОННОГО ВЛИЯНИЯ

*Симакова Мария Сергеевна, доцент кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** Эффективность коммуникационного воздействия обусловлена соблюдением баланса между широким выбором вариантов выражения своих стремлений и устойчивым влиянием социокультурного окружения целевых аудиторий. Тяготение к персонализации компенсируется апелляцией к нормативам, что дает возможность быть воспринятым адресатами.

**Ключевые слова:** коммуникация, высказывание, традиция, медиа, культурный сценарий.

Управление коммуникацией подразумевает такой уровень владения ситуацией, который позволяет интерпретировать как вербальные, так и невербальные ее составляющие. Во многих случаях коммуникационные решения, определяющие воздействие на собеседника или широкую аудиторию, не очевидны.

Формулируя послание для другого, необходимо учитывать контекстные связи, благодаря которым оно или окажет эффективное воздействие, или будет отвергнуто. Чтобы управлять коммуникацией, необходимо видеть ее глубинные составляющие, причем не просто уметь их обнаружить, но и воспользоваться заложенных в них потенциалом.

В настоящее время коммуникационные запросы целевых аудиторий очевидно варьируются, что производит впечатление некой новизны. Однако скорость изменения далеко не всегда означает качественные перемены, и по современным каналам коммуникаций в модных форматах порой транслируется архаичное содержание, маркируя сформировавшуюся в глубине веков коммуникативную потребность.

Любая культурная традиция предлагает собственные варианты коммуникационного влияния, начиная от восходящих к архаическим верованиям ритуалов и заканчивая их современными интерпретациями и аналогами.

В русской традиции это особенно ярко проявляется, например, в заговорах, в которых слово и действие не только сочетаются, но и замещают друг друга. В наше время, когда заговорная практика для большинства не актуальна, общеупотребительное «дай Бог тебе здоровья», порой в сопровождении конкретизирующих пожелание формульных сочетаний, или же его негативные варианты, является пожеланием, а значит, вербализованным

воздействием, потенциал которого может и не осознаваться в силу частотности таких высказываний.

Стремление людей оказать воздействие особенно проявляется на временных рубежах, как, например, новолетие. Традиционные новогодние нарративы предлагают достаточно ограниченный набор ситуаций и образов, обусловленных патриархальным бытовым укладом. Появившаяся с течением времени потребность высказывания более широкого спектра значений оказала влияние на изменение жанровой парадигмы, при этом складывавшаяся веками потребность в выражении пожелания осталась. Ритуальные подблюдные песни-гадания ушли в прошлое, и сейчас очень популярны электронные открытки, дизайн и текстовые пожелания которых, образуя сложный симбиоз визуально-вербальных сочетаний, порой возвращают нас в далекое прошлое.

Чем проще формат, тем больше у него возможностей быть адаптированным к любому содержанию и тем большей устойчивостью он обладает. Так, святочное гадание с тенью не утратило актуальности до сих пор, поскольку оно не столь ритуализировано, как подблюдное, и не предполагает запоминание и исполнение малопонятных для современной ментальности текстов. Такое гадание может вмещать в себя любое содержание, интерпретация которого зависит исключительно от осведомленности гадающего.

«Найдем бумажку, на какую-нибудь плоскую поверхность, всю ее поджигаешь и потом комок пепла смотришь там при свете свечи на стене, на что это похоже.

Соб. А ты так делала?

Делала. Я не знаю, как-то я все время посмотрю что-то... помню, у меня было похоже прямо на поросенка. Ну, поросенок – это вроде хороший какой-то символ» [1].

«Волкова Т. Я вот слышала, одна девчонка тоже таким же методом гадала, у нее в общем вышел силуэт корабля какого-то, там четко виден был корабль. Она летом, ну, в общем, в ближайшее лето она ездила в круиз какой-то. Там сбылось.<...> [2].

Данные примеры выявляют коммуникационные механизмы, из которых складывается динамика общения. Стабильность коммуникационной потребности коррелирует с вариативностью реализации сценария взаимодействия.

Выбор становится поведенческой стратегией, одним из ключевых факторов коммуникационного воздействия. Свободный или навязываемый – не столь важно, поскольку внимание фокусируется на актуальном для настоящего момента содержании и совершаемых действиях.

Освободившись из оков традиции, исполнитель желает выразить свое содержание, быть услышанным, а значит, понятым другими. Оказываясь в ситуации выбора, он совершенно естественно начинает апеллировать к общепризнанному, нормативному, а значит, возвращается к тому, что уже сформировано его предшественниками.

Механизм узнавания, фактически распознавания знакомого, а значит, понятного и воспринимаемого содержания, является эффективным для медийных коммуникаций, поскольку здесь складывается максимальное соответствие коммуникационным установкам целевой аудитории. Это «мягкое» влияние позволяет установить взаимопонимание и, говоря с ней на понятном языке, расширять вариативность коммуникационных сценариев.

Любое новаторство, являясь раздражителем, порождает коммуникационный всплеск, который по сути реализуется как когнитивный процесс, являющийся напряженным поиском соответствия между ожидаемым и полученным эффектом. Интенсивность возникающего при этом риска несовпадения зависит от готовности целевой аудитории следовать за новатором, которая не в последнюю очередь обусловлена стабилизирующим воздействием тех социокультурных факторов, которые общепризнаны в данном обществе и составляют его окружение.

Обусловленная все возрастающими возможностями выбора коммуникационная подвижность и сохраняющие устойчивость социокультурные поведенческие модели образуют баланс, который и обеспечивает коммуникационное влияние на слушателя или значительную массу людей.

### **Библиографический список**

1. Архив кафедры русского устного народного творчества МГУ имени М.В. Ломоносова. МГУ ФЭ 2004. Записано п. Воскресенское Воскресенского района Нижегородской области от Смирновой Марины Алексеевны, 1985 г.р., местная. № 215.

2. Архив кафедры русского устного народного творчества МГУ имени М.В. Ломоносова. МГУ ФЭ 2004. Записано п. Воскресенское Воскресенского района Нижегородской области от Смирновой Марины Алексеевны, 1985 г.р., местная, и Волковой Татьяны Александровны, 1986 г.р., местная. № 216.

УДК: 811

## **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ**

*Хлюстова Татьяна Васильевна, старший преподаватель кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация:** Рассматриваются методы и приемы обучения студентов научному стилю речи в устной и письменной форме.*

***Ключевые слова:** научный стиль речи, текст, жанровое многообразие, языковой анализ, план, тезисы, конспект, аннотация, рецензия, устная и письменная речь, типы речи, методы и приемы обучения.*

На занятиях по русскому языку и культуре речи студенты-первокурсники знакомятся с научным стилем речи как функциональной разновидностью русского литературного языка. Сфера функционирования научного стиля – наука и образование – предопределяет задачи, стоящие перед преподавателем в учебном процессе: помочь студентам грамотно читать и осмысливать научные произведения, научить составлять тексты разных жанров в научном стиле и редактировать их, привить навыки устного публичного выступления на научные темы.

Поэтому, приступая к изучению темы «Научный стиль речи», целесообразно проводить практические *занятия-исследования*, на которых преподаватель использует метод языкового анализа текста научной статьи, содержание которой связано с избранной студентами специальностью (тема статьи и рассматриваемая в ней проблема должны соответствовать образовательному уровню студентов). Тогда погружение в содержание и языковые особенности статьи не будет восприниматься как бесполезная и непосильная нагрузка.

Впервые сталкиваясь с такой работой, студенты не смогут обойтись без помощи преподавателя. Поэтому языковой анализ статьи должно предварять ее *чтение* на занятии (возможно предварительное чтение статьи студентами дома) и последующее *обсуждение* темы статьи и поставленной в ней проблемы. Преподаватель прибегает здесь к *методу беседы*, побуждая студентов размышлять, отвечать на вопросы по содержанию текста, пересказывая (или цитируя) его фрагменты.

Из материалов лекций студенты знают, что научная статья – это *результат* творческой работы ее автора. Что это *первичный научный текст* и поэтому важно проследить, как автор использует средства языка науки в тексте вводной части, основной части, где формулируется тезис и приводятся его доказательства, как формулирует выводы.

Известно, что лексика научного текста характеризуется наличием терминов (узкоспециальных, межнаучных, общенаучных), нейтральной лексики, иноязычной, словами, обозначающими абстрактные понятия и, конечно, ключевыми словами. Вчитываясь в текст статьи, студенты должны найти в нем названные языковые единицы. Выписать их в тетрадь, классифицируя понятия в таблице. В качестве домашнего задания следует предложить студентам поработать, например, со словарем иностранных слов, где приводится значение использованных в статье терминов.

На первом же практическом занятии преподаватель учит студентов составлять *простой план* содержания статьи, используя в нем выписанную научную лексику и сохраняя логику рассуждений автора. Это делается для того, чтобы студенты учились анализировать текст, формулировать мысли автора в научном стиле. Обращаем внимание студентов на ключевые слова, которые повторяются в тексте и указывают на тему текста или проблему (их не следует рассматривать как речевую ошибку – тавтологию).

Затем делаем вывод о том, что информация, которая лежит в основе научного сообщения, носит интеллектуальный характер, требует языковой точности, поэтому лексика научного стиля однозначна, слова используются только в прямом (не переносном) значении. Изложение материала требует логичности, доказательности, объективности, стандартизованности (это есть стилевые черты научного стиля речи).

Стандартизованность – качество научного стиля, касающееся *формы* научных произведений (тексты, принадлежащие определенному жанру, строятся в соответствии с определенной моделью, как, например, рассматриваемая статья; она имеет трехчастную структуру согласно стандарту) и *языка* научных произведений: в текстах довольно часто используются стандартные обороты речи (научные фразеологизмы), помогающие автору выразить мысль, подчеркнуть последовательность изложения материала, показать свое отношение к предмету речи, например: *актуальность темы, цель исследования, методы исследования, поставить эксперименты, полученные результаты, сделать расчеты, решение данной задачи, тема статьи посвящена вопросу, в работе дается научное описание, спорным представляется утверждение, нельзя не согласиться с позицией автора, мы пришли к следующим выводам, в работе убедительно доказано* и т.д.

Акцентируем внимание студентов на том, что выбор устойчивых оборотов речи, как и других языковых единиц, зависит от жанра работы, словарного запаса и общей языковой культуры автора текста.

В порядке педагогического эксперимента предлагаем студентам передать основное содержание статьи в устной форме, ориентируясь на вопросы сформулированного и записанного плана и используя специфическую научную лексику. Это задание оказалось трудным даже для сильных студентов, которые показывали хорошие знания при работе над лексическими нормами литературного языка и которые принимали активное участие в обсуждении содержания статьи и составлении плана.

Таким образом, уже на первых занятиях по культуре научной речи преподаватель задействовал все виды речевой деятельности студентов: *чтение, письмо, говорение* и *слушание*. Конечным продуктом такой деятельности должен стать устный *вторичный текст*, созданный в результате изучения и анализа текста первичного. Однако сжатого завершённого текста, близкого к исходному, студенты воспроизвести в устной форме не смогли.

Для этого необходима регулярная работа по чтению, изучению и анализу других научных статей, отражающих теоретические и практические (производственные) проблемы по избранной специальности. И их устный пересказ (доклад). Как мотивировать студентов к такой деятельности? Во-первых, акцентируем их внимание на накоплении научных и профессиональных знаний; во-вторых, на умении анализировать и систематизировать новую информацию; в-третьих, на потребности обогащать свой словарный запас; в-четвертых, на освоении научного стиля речи, представляющего собой довольно замкнутую языковую систему, знать которую



необходимо для написания своих научных произведений: статей, докладов, текстов курсовых работ и ВКР.

Для накопления информации, которую можно использовать при написании своей научной работы, необходимо уметь составлять тезисы первичных текстов – статей, докладов, глав диссертаций, монографий и других источников. Тезисы – положения, истинность которых должна быть доказана. В зависимости от стиля изложения выделяем два типа тезисов: а) тезисы глагольного строя, которые используются составителями довольно часто; б) тезисы номинативного строя, которые встречаются довольно редко. Далее говорим о видах записей, которые можно использовать при написании тезисов: а) *свободный пересказ* - сжимаем (трансформируем) текст первоисточника, передавая его своими словами, но близко к тексту; б) *текстуальный пересказ* - запись делается в виде цитат в кавычках (с указанием в скобках номера страницы первоисточника); в) *смешанные записи* - основные положения автора статьи формулируются своими словами и с помощью цитат из текста.

На этом этапе целесообразно проводить занятия по развитию письменной речи, используя *метод самостоятельной работы* студентов, которые теперь осваивают такие вторичные жанры, как тезисы, конспект, реферат, аннотация и рецензия. Тезисы составляются в аудитории. Написание других вторичных текстов дается на дом. Предварительно обсуждается структура и содержание названных жанров. Теперь научную статью для анализа и выполнения заданий подбирают сами студенты, исходя из своих учебных (и профессиональных) интересов.

Важно подчеркнуть следующее: на примере текстов статьи и составленных тезисов студенты выполняют ряд заданий, направленных на изучение *морфологических и синтаксических* особенностей научного текста.

К морфологическим средствам создания стиля научных текстов относятся различные части речи в определенной грамматической форме.

Возможные такие задания студентам:

1. *Прочитайте текст. Найдите имена существительные, образованные от глаголов и обозначающие абстрактные понятия. Почему имена существительные в тексте преобладают над глаголами?*

*«Культивирование лекарственных растений – выращивание лекарственных растений на плантациях. Включает комплекс мероприятий, направленных на изучение закономерностей развития растений в новых условиях произрастания и разработку агротехнических мероприятий по их выращиванию».*

2. *Определите грамматические формы глаголов в предложенном тексте. Какие другие грамматические формы глаголов возможны в научном тексте? Почему? Используйте для сравнения текст выбранной вами статьи.*

*«Водоохранные леса замедляют движение воздушных масс, обостряют фронтальные процессы в атмосфере, усиливают конвекцию воздуха и ускоряют выпадение атмосферных осадков, выполняя, кроме водорегулирующих, почвозащитные и другие присущие лесам экологические функции».*

Специфика синтаксиса научных текстов определяется структурой использованных в нем словосочетаний и предложений. Нормы современного русского языка на уровне синтаксиса изучены на предыдущих занятиях. Важно проверить, как приобретенные знания студенты сумеют применить, анализируя первичные и создавая вторичные тексты. Сначала анализируется текст статьи, предложенной преподавателем.

Возможные задания: 1. *Какие обороты речи и конструкции предложений использованы в следующих примерах?*

«Выражаясь кратко, мы можем сказать, что механизмы, выработанные растением для защиты от засухи, действуют автоматически при помощи тех самых враждебных сил, с которыми растение вступает в борьбу. Условия, вызывающие или ускоряющие испарение, равно как и наступившие его последствия, обращаются растением в орудия успешной борьбы с грозящим злом».

2. *Объясните знаки препинания в приведенных предложениях.*

«Первым условием испарения является, конечно, соприкосновение с воздухом (у подводных растений, понятно, об испарении не может быть и речи). Наконец, самым совершенным автоматическим приспособлением, очевидно, должно считать вызываемое испарением поднятие воды в растении».

3. Почему для научного стиля предпочтителен прямой порядок слов в предложении? В каком случае возможен обратный порядок слов?

4. Какие типы простых предложений использованы автором текста? Почему?

Знание особенностей научного текста на уровне морфологии и синтаксиса облегчает задачу составления тезисов. Более того, тезисы являются тем материалом, который позволяет студентам свободно восстановить содержание научной статьи *в устной форме*, что важно для приобретения навыка устного выступления в научном стиле речи.

Для написания статьи или текста ВКР полезен навык конспектирования и реферирования первичных жанров. Это требует умения более скрупулезно анализировать первичные тексты, описывать их содержание согласно структуре статьи (введение, основная часть, заключение) и, что важно, давать оценку авторской позиции, высказывать собственное мнение относительно достоинств и недостатков работы.

В зависимости от свернутости первичного текста и от формы представления основной информации различают несколько видов конспекта: а) конспекты краткие, для которых отбираются лишь положения общего характера; б) конспекты подробные, в которых общие положения дополняются доказательствами, пояснениями, иллюстративным материалом в виде таблиц, схем, диаграмм; в) конспекты смешанные, допускающие изложение одних частей первоисточника подробно, других – более кратко.

Творческий подход к составлению конспекта заключается в том, что студент сам устанавливает его объем и форму. Все зависит от объема первичного текста, степени значимости его содержания для составителя. Главное – изложение материала в научном стиле речи, согласно стилевым и языковым требованиям.

Опыт составления плана, тезисов, конспекта важен для написания реферата. Реферат – это не конспект, потому что при наличии сжатого пересказа текста статьи в реферате должны содержаться еще и оценочные элементы типа: в статье представлена точка зрения..., в статье содержатся дискуссионные положения..., нельзя не согласиться с ..., следует подчеркнуть..., автор удачно иллюстрирует..., нет сомнения в том, что..., основная ценность работы заключается..., недостатком работы является... и др.

Пополнить словарный запас студентов научной лексикой можно посредством выполнения ими таких заданий: 1. *Охарактеризуйте структурные элементы научного сочинения, подобрав к ним определения по образцу: проблема – фундаментальная, актуальная, научная; вопрос – теоретический, практический, общий, спорный, правомерный, цель - ..., задача - ..., направление - ..., исследование - ..., наблюдения - ..., эксперимент - ...* 2. *Продолжите список частотных глаголов, употребляющихся при написании рефератов, рецензий, отзывов: рассматривать, анализировать, раскрывать, излагать, показывать, ссылаться...*

Практика показывает, что научиться писать в научном стиле речи можно, если систематически работать над первичными текстами в такой последовательности: чтение, анализ содержания текста, осмысление темы, сущности поставленной проблемы, наблюдение над языком, письменная работа с использованием разнообразных способов трансформации текста (план, тезисы, конспектирование, реферирование, аннотирование).

Именно письменная работа, особенно многократное конспектирование и реферирование научных текстов позволят выработать свой собственный стиль письма, усвоить язык науки для написания текста выпускной квалификационной работы, магистерской диссертации.

### **Библиографический список**

1. Русский язык // Энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1979. – С. 336 - 337.
2. Хлюстова, Т.В. Культура научной речи: Учебное пособие /Т.В. Хлюстова. – М.: Изд-во РГАУ-МСХА, 2016. - 93 с.

**УДК – 159.9.072.42**

### **ФОРМИРОВАНИЕ «ОТНОШЕНИЙ» К ЛИЧНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИИ КАК ЦЕНТРАЛЬНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ PR- ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Данилов Владимир Анатольевич, доцент кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** Статья посвящена психологическим аспектам PR - деятельности в формировании положительного «отношения» к личности и

организации. Рассматриваются принципы и направления работы PR-специалистов по формированию положительного отношения на основе позитивного опыта.

**Ключевые слова:** отношения, теория отношений, принципы PR, аттракция, социальная перцепция, обаяние.

В ходе занятий со студентами РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева по дисциплине «Психология массовых коммуникаций» большой интерес у обучаемых по направлению «Реклама и связи с общественностью» вызвала проблема теории и практики работы связей с общественностью по формированию положительного «отношения» к личности и организации.

Так, исследования подтверждают, что категория *«отношения»* одно из центральных базисных оснований «публик рилейнз». Она очень сложна и имеет разнообразные внешние и внутренние проявления. Выделяют пространственные и временные отношения:

- причинно-следственные;
- отношения формы и содержания;
- целого и частей;
- логические и иные отношения [4].

В социально-психологическом плане «отношения» представляют собой особый метод воздействия на личность, важным средством воспитания и регулирования её поведения и жизнедеятельности [2].

Один из основателей теории отношений, *В.Н. Мясищев*, характеризовал *«отношения»* как силу, потенциал, определяющий степень интереса, степень выраженности эмоций, степень напряжения желания или потребности. Поэтому отношения во многом являются движущей силой личности [3].

От чего же зависят те или иные отношения человека? Практика показывает, что они в первую очередь зависят как от самого человека (состояния его сознания, психологических особенностей восприятия и понимания других людей, сформированных психологических установок на что-либо или кого-либо и пр.), также и от поведения и отношений других людей, с кем у него осуществляются взаимодействия.

*Второй психологический фактор* для нас представляет большой интерес, так как он подлечит внешнему реагированию, а это уже пространство «публик рилейнз». То есть, *всякая PR-деятельность должна быть направлена как раз на формирование положительного опыта взаимосвязей и взаимодействий личности, тогда и будет сформировано положительное отношение.*

Если же опыт будет отрицательным (необъективная или приукрашенная информация, неэтичное поведение и пр.), отношение будет негативным, которое впоследствии очень трудно будет изменить. Это относится ко всем видам PR [4].

Следовательно, можно утверждать, что *психологической сущностью любой PR-деятельности является формирование положительного отношения на основе позитивного опыта.*

## ***Психологические принципы PR по формированию положительного отношения к личности и организации.***

***I. ПРИНЦИП.*** Положительное отношение к власти, политической организации, бизнес-структурам, к персоналу или руководителям, их деятельности формируется только на основе положительного опыта взаимосвязей, общения и взаимодействий. Поэтому *в задачи PR-структур как раз и входит организация взаимодействий, дающих сторонам только позитивный опыт.*

Также, проведенное исследование проблемы свидетельствует, что положительное отношение может иметь специальные виды, отличающиеся психологическим своеобразием и соответственно различной силой регулятивного воздействия.

Одним из эффективных видов такого положительного отношения является ***аттракция.***

Аттракция - это не только отношение, окрашенное исключительно положительными эмоциями, больше того - это симпатия, привлекательность [1].

Аттракция может проявляться так же в виде особой положительной психологической установки на личность, организацию и пр. Возможности аттракции весьма велики. Поэтому усилия PR-специалистов должны быть направлены в первую очередь именно на достижение аттракции.

Рассмотрим, что способствует возникновению аттракции?

Психологические исследования свидетельствуют, что *аттракция возникает прежде всего при восприятии человека человеком.*

Следовательно, *в формировании аттракции особая роль принадлежит субъектам PR-деятельности, то есть PR-специалистам.*

Если они представляют какую-нибудь организацию, то возникшая к ним симпатия потом может как бы автоматически, перенестись и на саму организацию и её деятельность. Тот же эффект может возникнуть и при восприятии сотрудников организации и ее менеджеров или руководителей, если PR-специалисты используют возможности аттракции при их представлении (имидж, репутация) [1].

Конечно, аттракция может возникнуть к самой организации, например, из-за ее высокой деловой репутации, привлекательного имиджа, престижности.

Однако в этом деле роль PR-специалистов все же первостепенная, ведь именно они, их личностные и профессиональные качества являются главной причиной формирования положительного отношения к организации.

***II. ПРИНЦИП.*** Личностные характеристики PR-специалистов, их поведение, деятельность, отношения и общение должны быть такими, чтобы к ним обязательно возникла ***симпатия и доверие.***

Так, проведенные наблюдения в организациях показали, что достижению симпатии и доверия способствуют *психологические факторы в основном*

субъективного характера. Поэтому аттракция возникает в следующих случаях. См. Табл.1.

Таблица 1

<b>Факторы, способствующие возникновению аттракции</b>
<p>➤ <i>определенного сходства (близости) характеристик партнеров по общению</i>; значительные различия скорее вызовут настороженность и недоверие, может быть, и интерес, но не симпатию;</p> <p>➤ <i>частоты контактов («надо чаще встречаться»)</i>, редкие эпизодические контакты воспринимаются как отсутствие заинтересованности, индифферентное отношение;</p> <p>➤ <i>элементов совместной деятельности, особенно когда ее результат является значимым для партнеров</i>; разновидностью такой совместной деятельности является так называемое «помогающее поведение», когда один из партнеров (им, разумеется, должен быть PR-специалист) из самых добрых побуждений стремится помочь партнеру, потребителю и др. что-то узнать или получить;</p> <p>➤ <i>знания характеристик партнеров по взаимодействию и учета их в процессе общения или совместной деятельности</i> и другие [4].</p>

**III. ПРИНЦИП.** PR-специалист должен быть в чем-то похожим на своих партнеров по общению и взаимодействию, ему следует чаще вступать с ними в контакт, особенно участвуя в значимой совместной деятельности, он всегда должен быть к ним доброжелательно настроен, наполнен стремлением оказать помощь или содействие.

К тому же PR-специалист должен быть еще и хорошим практическим психологом, умеющим быстро и точно разбираться в людях.

Как этого добиться? Прежде всего - опираться на закономерности и феномены социальной перцепции - психологической науки о восприятии человека человеком.

В социальной перцепции описана динамика формирования *первого впечатления*, которое играет важную роль в создании установки на личность и отношения к ней [2]. Практика подтверждает, что *благоприятное или положительное первое впечатление производят люди, обладающие характеристиками*. См.Табл.2.

**Положительное отношение к личности возникает в случаях****Положительное отношение к личности возникает в случаях:**

- привлекательной внешностью, с хорошей самопрезентацией, осанкой;
- запоминающейся образной индивидуальностью;
- при осуществлении деловых контактов аккуратные, со вкусом одетые, предпочитающие консервативный стиль в одежде, причесанные;
- уверенные, но весьма доброжелательные;
- в чем-то похожие на нас в поведении;
- общительные, внимательные, умеющие выслушать;
- готовые быстро включиться в совместную деятельность, помочь

Именно к таким людям, как показывают психологические исследования, и возникает симпатия.

**IV. ПРИНЦИП.** При установлении контактов, знакомстве следует вести себя так, чтобы сформировалось хорошее первое впечатление.

Проведенный анализ взаимоотношений также свидетельствует, что симпатия, могущая возникнуть при первом знакомстве или установлении контактов, значительно усиливается, если человек обладает обаянием.

*Обаяние* - ценнейшее личностное качество, которое практически для всех людей, а уж PR-специалистов особенно, является еще и профессионально важным [4]. Обаятельные люди обладают притягательной силой, они быстро располагают к себе, создают обстановку психологического комфорта, а самое главное - они умеют оказывать влияние на людей. *Обаяние зависит от природных качеств личности, но его можно успешно развивать.* Однако для этого надо знать, что же в психологическом отношении представляет собой обаятельный человек?

**Характеристики обаятельной личности****Характеристики обаятельной личности**

- яркая индивидуальность;
- неординарная, с «изюминкой», внешность (лучше, конечно, если внешность привлекательная);
- оптимизм;
- эмоциональная заразительность (речь идет только о положительных эмоциях);
- остроумие;
- внимательное и доброжелательное отношение к партнеру по общению;
- коммуникабельность, направленность на общение, хорошие коммуникативные умения;
- психологическая защищенность.

Изучение источников [1; 2; 4] позволило выделить, что, *личность считается обаятельной, если обладает следующими характеристиками. См.Табл.3.*

Таким образом, психологические принципы, выделенные в статье еще раз подтверждают, что одним из центральных направлений любой PR-деятельности является формирование положительного отношения к личности и организации на основе позитивного опыта. При формировании положительного «отношения» PR-специалистам необходимо учитывать закономерности социальной перцепции, аттракции, развивать личное обаяние.

### **Библиографический список**

1. Бороздина, Г.В. Психология делового общения. Учебное пособие.- М.: Инфра-М, 2011.- 224с.
2. Данилов, В.А. Психология воздействия рекламы и PR в массовых коммуникациях: учебное пособие. - Москва: РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, 2016. -177с.
3. Мясищев, В. Н. Психология отношений. -М.: Воронеж, 1995.- 212с.
4. Резепов, И.Ш. Психология рекламы и PR: Учебное пособие. Москва: Дашков и Ко, 2012. -432с.

**УДК 159.9.070.1**

## **ПСИХОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ПРОДУКЦИИ СМИ В PR КОМПАНИЯХ В СФЕРЕ АПК**

*Данилов Владимир Анатольевич, доцент кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация.** Статья посвящена одной из важнейших проблем - повышения интереса к продукции СМИ в PR компаниях, психологии «усиления» новостей в области аграрного сектора.

**Ключевые слова:** интерес, продукция СМИ в PR-кампаниях, сфера АПК, психологические принципы и факторы формирования интереса, высокорейтинговые СМИ, активность аудитории, правила «усиления» новостей.

Как показали проведенные исследования, *PR-взаимодействия со средствами массовой информации будут результативными, если продукция СМИ будет интересной для аудитории.* Это аксиома, не требующая какого-либо обоснования, однако сегодня далеко не вся продукция СМИ в области



аграрного сектора интересна основной аудитории или хотя бы ее части. Однако факт использования психологических воздействий не является еще гарантией того, что к продукции СМИ будет проявлен интерес. А если нет интереса, то не будет внимания, следовательно, не будет достигнут ожидаемый эффект. Иными словами, при осуществлении PR-деятельности или PR-акций с помощью СМИ в области АПК необходимо добиваться того, чтобы к ним обязательно был проявлен интерес [3].

Как сделать продукцию СМИ в области АПК интересной? Некоторые общие психологические принципы и факторы буквально «лежат на поверхности». Это:

- высокая актуальность обсуждаемой проблемы;
- общественная значимость проблем, событий;
- связь с жизнедеятельностью людей, их насущными проблемами и потребностями.

Интерес вызывает так же то, что представляет угрозу, что может повлиять на социальный статус, образ или уровень жизни людей. Об этих факторах все хорошо знают. Но сеть и такие факторы формирования интереса, которые оказывают влияние не только своим содержанием, но и формой, отражающей психологические феномены восприятия информации. Выделим некоторые результаты проведенных психологических исследований по данной проблеме [1].

Во-первых, по мнению психологов, опытных PR-специалистов просмотр, прослушивание передач, чтение печатной продукции является познавательно оценочной деятельностью, осуществляемой исходя из определенных целей и побуждаемой конкретными мотивами. Если говорить обобщенно, то кто-то хочет «что-то узнать», кто-то - «зарядиться эмоциями», кто-то найти приемлемые для себя образцы поведения, а кто-то поделиться с другими прочитанным или увиденным. Такое внимание к продукции СМИ в целом связано с основными функциями психики человека: когнитивной (познание), аффективной (эмоциональное отношение), регулятивной (поведение), коммуникативной (общение). Иными словами, передача или статья могут дать новые знания о чем-то, вызвать эмоции, повлиять на поведение, дать повод пообщаться [2].

Из сказанного следует, что *продукция СМИ в PR-кампаниях или акциях в области АПК должна быть эмоционально насыщенной, но нести главным образом положительные эмоции, быть оптимистичной*. Она должна быть познавательной и влияющей поведение и отношения. Тогда она будет интересной.

Во - вторых, самым интересным в природе является человек [3]. С этим трудно спорить. Отсюда сразу следует простой вывод: *чтобы возникал интерес к продукции СМИ, необходимо, чтобы прежде всего интересным был бы сам журналист, ее создающий как личность*.

В-третьих, мощным фактором формирования интереса к продукции СМИ в области АПК является *активность аудитории*. Значимость данного

психологического фактора подчеркивали многие исследователи, которые отмечали, что зритель или слушатель всегда рассматривают эфирное общение практически как межличностное [4]. Им нравится не только диалогическая форма общения, но и они сами хотят как-то вступить в контакт. Поэтому и были предложены разные формы взаимодействия, названные интерактивными «звонки в студию», «письма в редакцию», «опросы аудитории», «ток-шоу» и др.

В-четвертых, часто *интерес возникает к чему-то новому, необычному*. Весьма перспективным направлением формирования интереса является создание новых рубрик или передач. Поэтому представляется целесообразным масштабные PR-кампании в АПК связывать с появлением новых передач или проектов.

Впечатление большой информационной насыщенности может быть достигнуто за счет применения общих правил «усиления» новостей. Их несколько, отметим наиболее действенные:

- привязка новости к «круглой дате» (дополнительный довод);
- привязка новости к возможному значимому событию (его надо придумать);
- реализация формулы «новость + событие» на выбор;
- реализация формулы «новость + демонстрация разных взглядов» (множество комментариев порождает интерес);
- сопряжение новости с деятельностью влиятельных лиц;
- реализация формулы «новость + интрига» («приоткрыть завесу»),
- новость с конфликтом (скандалом) [1].

Таким образом, следование данным рекомендациям и правилам позволит значительно увеличить информационную насыщенность материалов СМИ в области АПК и повысить к ним интерес аудитории.

### **Библиографический список**

1. Данилов, В.А. Психология воздействия рекламы и PR в массовых коммуникациях: учебное пособие. - Москва: РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева, 2016. -177с.
2. Электронная библиотека социологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://lib.socio.msu.ru/1/library>
3. Пси-фактор. Библиотека пси-фактора. Психология и общество. [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://www.psyfactor.org/lybr75.htm>
4. Журнал «Наша психология». Раздел «Социальная психология». [Электронный ресурс]. Режим доступа - <http://www.psych.ru/rubric/3/>

## РОЛЬ НАСЛЕДИЯ ВИЗАНТИИ В ФОРМИРОВАНИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ТРУДАХ К.Н. ЛЕОНТЬЕВА

*Донских Ксения Юрьевна, доцент кафедры философии, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** *Понятие византизма — одно из ключевых в философских воззрениях К.Н. Леонтьева. В статье пойдет речь о влиянии византизма на русскую культуру, будет рассмотрено его противопоставление славизму.*

**Ключевые слова:** *византизм, славянство, панславизм, русская философия, консерватизм.*

Родина, православие и монархия — это основы творчества Константина Николаевича Леонтьева, философа, писателя, дипломата. Все его творчество пронизано тревогой за судьбу Родины. Живя в очень сложное не только для России, но и для всей Европы время, Константин Леонтьев с большой опаской относился к изменениям, как в интеллектуальном мире, так и в мире политическом. Будучи ярким противником всякого рода революций и восстаний, которые, по его мнению, являются предвестниками духовного упадка, он всеми силами пытался отвести Россию от европейского пути. Ее спасение состояло в охранении трех основ — родной земли, монархии и православия. Для Леонтьева они неразрывно соединились в понятии византизма. «Отвлеченная идея византизма крайне ясна и понятна. Эта общая идея складывается из нескольких частных идей — религиозных, государственных, нравственных, философских и художественных» [2. С.19]. По мнению философа, Византия сделала Россию своей наследницей, подарив ей свою культуру и религию. Россия же в свою очередь должна суметь не растерять этого подарка, сохранить и по возможности приумножить его. Византизму противопоставляется понятие славизма. По его мнению, нельзя говорить о славянах как о духовной общности, славизм сам по себе не имеет ценности. Леонтьев нисколько не разделяет славянофильского призыва к объединению славян, доказывая в своих произведениях невозможность такого союза. Практически все славянские народы подвержены, по мнению философа, влиянию Запада. А сам западный мир стоит на пороге духовного упадка. Европа не приняла византийского наследия, так как сама на тот момент была уже достаточно богата. Те отдельные элементы, которые она все-таки позаимствовала — переработала под себя. Отсюда и революции, либерализм, мещанство, развитие техники — основные факторы, которые губят и обезличивают культуру западного мира. Этого самого обезличивания Леонтьев

боялся больше всего. Поэтому русское крестьянство, которое, по его мнению, и является подлинным охранителем византийских начал, было ему дороже и милее образованного учителя или доктора, который уже в силу образования «немного европеец». Но и народ, представлял ценность для философа лишь как носитель традиций, если он перестает таковым являться — сразу же теряет свою ценность. Позже об этом напишет Николай Бердяев: «К.Н. любит не народ, а стиль «народа». У него преимущественно эстетическое восприятие народа. Моралистические мотивы народолюбия были ему изначально чужды. Он готов был идеализировать русских мужиков как эстетическую противоположность мещанству. Ему нравились сельские церковки, полукрестьянские монастыри, избы под соломенной крышей, мужики за сохой. К простому народу в России, на Балканах, в Турции у него было эстетико-этнографическое отношение. Ему, прежде всего, нравилась живописность народного быта, своеобразная красочность его, и он хотел бы охранить эту живописность и это красочное своеобразие от разрушительных процессов» [1. С. 132]. Бердяев полагал, что у Леонтьева нет веры ни в будущее России, ни в ее народ. Это и стало, по его мнению, причиной неприятия философом призыва к объединению славян.

Леонтьев действительно с большой осторожностью относился к популярной в то время идее панславизма. Все славянские народы — чехи, поляки, сербы, болгары — так или иначе, подвержены влиянию Западной культуры. Некоторые из них уже совсем европейцы по духу, другие хоть и близки еще славянским традициям, но ориентируются больше на Запад. «Любить племя за племя — натяжка и ложь. Другое дело, если племя родственное хоть в чем-нибудь согласно с нашими особыми идеями, с нашими коренными чувствами» [2. С. 41]. Но эти народы давно растеряли свое духовное родство с Россией, им не важны ее культура и даже историческое родство с ней они с удовольствием забыли бы как нечто постыдное. Желая стать хоть немного европейскими, они полагают, что Россия очень сильно отстала от Европы и поэтому сближаться с ней совсем не выгодно и не презентабельно. Поэтому стремление к подобному рода объединению, приведет в итоге к всеобщему уравнию, которое в свою очередь разрушит культуру и государственность России. Объединение с западными славянами не менее опасно и тем, что они совершенно растеряли дух византизма. Они заражены европейским либерализмом, которого Леонтьев боялся не меньше революций. И именно их зараженность может принести России одни беды. Философ подчеркивает, что эти народы, считающиеся нам братьями, давно забыли об этом родстве. Они не стремятся к русским и часто ищут поддержки со стороны. Россия и сильна только лишь византийскими началами, славизм как таковой не дал ей ничего ценного и важного. Это понятие не несет в себе в отличие от

византизма никакой смысловой нагрузки. Целью должно стать создание своей собственной цивилизации, основанной не на политике панславизма, а на византийских основах — это единственное, что сможет удержать Россию от краха, к которому движется Запад. Сила России в ее самобытности и разнообразии. Множество народов, населяющих ее территорию делают культуру только богаче своими обычаями и ремеслами, они же помогают сберечь исконно русские традиции, от которых порой сами славяне стремятся избавиться.

Стремление обеспеченных и образованных русских людей к европейскому стилю жизни вызывало у Леонтьева неприкрытое негодование и огорчение. Новоевропейский мир, утративший свой былой пафос и величественность, превратился в мир мещанский, блеклый и не умный. Страшнее такого мира не было, пожалуй, для Константина Леонтьева ничего. Здесь берет корни и знаменитая фраза о подмораживании России, за которую на философа обрушилась многочисленная критика. Удивительно, но читатели Леонтьева говорят о нем либо плохо, либо называют пророком и не скрывают своего восхищения. «Подморозить Россию» следует не столько потому, что она начала гнить, а чтобы не сгнила окончательно за время, пока в мире происходят либеральные войны и революции. Сам философ писал следующее: «...я не понимаю французов, которые умеют любить всякую Францию и всякой Франции служить... Я желаю, чтобы отчизна моя достойна была моего уважения, и Россию всякую я могу разве по принуждению выносить» [2. С.173]. Русскую интеллигенцию обидели эти слова, которые, по их мнению, были слишком жестоки и необоснованны. Но, «Русская революция как будто бы подтвердила частичную правоту К.Н. Леонтьева. Он оказался провидцем. Падение организующих и скрепляющих византийских начал привело к процессам разложения в России» [1. С. 133].

Идея Византизма — это первооснова российского духа. И хотя русское не в моде, тем не менее «...наша серебряная утварь, наши иконы, наши мозаики, создания нашего византизма, суть до сих пор почти единственное спасение нашего эстетического самолюбия на выставках, с которых пришлось бы нам без этого византизма бежать, закрывши лицо руками» [2. С. 22]. Эти слова написаны более ста лет назад, но до сих пор не потеряли своей актуальности. По-прежнему лицом России являются иконы, матрешки, украшения. За сто лет, в культурном плане все осталось на своих местах. Западные славяне предпочитают считать себя задворками Европы, нежели парадной России — это хорошее подтверждение невозможности славянофильского объединения славян. Современный исследователь творчества мыслителя — К.М. Долгов отзывается о нем следующим образом: «Леонтьев стал одним из самых беспощадных и последовательных критиков либерализма, либерально-

эгалитарного прогресса, демократии, а также космополитизма, национализма, социализма и коммунизма. Пожалуй, как никто другой он подметил слабые и уязвимые места этих учений» [7.С.300].

Николай Бердяев даже ставил взгляды Леонтьева выше взглядов славянофилов. По его мнению, философ был более независим в своих воззрениях и леонтьевское неприятие панславизма более беспристрастно, нежели его приятие славянофилами. Но несмотря на это, Бердяев, несомненно, преувеличивает факт недооценки русского народа Леонтьевым. Иначе как объяснить стремление последнего сохранить в чистоте в первую очередь именно народ? Простой люд как никто другой может сохранить традиции, культуру и ремесла. Русский народ один из самобытнейших в мире и ценность его отнюдь не в славянском единстве, а, наоборот, в национальном разнообразии. Чем ярче и многообразнее культура, тем, по мнению философа, она богаче. Турки и греки поэтому вызывали его искрению симпатию. Эти народы, в отличие от славянских, чтут и берегут свои традиции. Леонтьева восхищает их уважение к старшим не только по возрасту, но и по званию. Уважение не из страха, а воспитанное с самого младенчества. Они не стремятся к европейскому прогрессу, в этом и заключается их ценность, в том числе и для России. Россия вообще должна быть благодарна туркам, так как, по мнению Леонтьева, именно из-за них на Востоке жив Византизм и христианство в их первоначальном виде. «Власть турок мешала народам Балканского полуострова окончательно ввергнуться в пучину европейского демократического прогресса. Он считал эту власть благоприятной для охранения древнего православия на Востоке: «Пока было жить страшно, пока турки часто насильовали, грабили, убивали, казнили, пока в храм Божий нужно было ходить ночью, пока христианин был собака, он был более человек, то есть идеальнее» [1. С. 63].

Владимир Соловьев, тоже уже после смерти Леонтьева напишет: «Леонтьев религиозно верил в положительную истину христианства в узко-монашеском смысле личного спасения; он политически надеялся на торжество консервативных начал в нашем отечестве, на взятие Царьграда русскими войсками, на основание великой нео-византийской греко-русской культуры; наконец, он эстетически любил все красивое и сильное...» [3. С. 324]. Идея византизма К.Н Леонтьева, долгое время не принималась всерьез, но теперь его имя стоит в одном ряду с именами Н.Я. Данилевского, О. Шпенглера, А. Тойнби. Она популярна и сегодня, дав основу течению евразийцев, полагающих, что у России своя особая миссия и этническое разнообразие ее народов — ее богатство.

### Библиографический список

1. К.Н. Леонтьев: pro et contra. Книга 2. / Сост. А.П. Козырев, А.А. Корольков — СПб.: РХГИ, 1995. — 704 с. — (Русский путь).
2. Леонтьев К.Н. Избранное. — М.: «Рарогъ», «Московский рабочий», 1993. — 400 с.
3. К. Леонтьев, наш современник / Сост. Б. Адрианов, Н. Мальчевский. — СПб.: Издательство Чернышева, 1993. — 464 с. (Серия «Русь многоликая», кн. 1)
4. К.Н. Леонтьев: Pro et contra. Книга 1 / Сост. А.П. Козырев, А.А. Корольков — СПб.: РХГИ, 1995. — 480 с. — (Русский путь).
5. Леонтьев К.Н. Моя литературная судьба. Воспоминания. — М.: Русская книга, 2002. — 528 с.
6. Розанов В.В. Собрание сочинений. Литературные изгнанники: Н.Н. Страхов. К. Н. Леонтьев / Под общ. ред. А.Н. Николукина. — М.: Республика, 2001. — 477 с.
7. Долгов К.М. Восхождение на Афон: Жизнь и мирозерцание Константина Леонтьева. — 3-е изд., перераб. и доп. — М.: «Отчий дом», 2008. — 720 с.

УДК 378:070

### ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕСС-СЛУЖБЫ ПРИ СОЗДАНИИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА АПК РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

*Авхимович Андрей Валерьевич, магистрант кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации, редактор пресс-службы ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В данной статье обосновывается идея реформирования структуры и функций пресс-службы в соответствии со Стратегией и программой развития РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, а задачами, поставленными перед агропромышленным комплексом руководством государства.

**Ключевые слова:** пресс-служба, связи с общественностью, коммуникация, имидж вуза

На сегодняшний день сельское хозяйство является одной из базовых, ключевых отраслей экономики Российской Федерации. От результатов деятельности аграрного сектора зависят выполнение ключевых задач государства – обеспечение продовольственной безопасности и повышение качества жизни граждан.

В 2018 году Президент России Владимир Путин подписал указ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года». В нем перечислены национальные цели, достижение

которых должно быть обеспечено до 2024 года. Одна из национальных целей касается экспорта сельхозпродукции и продовольствия, который должен достичь 45 миллиардов долларов США. В указе говорится, что для достижения поставленного целевого показателя должен быть создан «высокопроизводительный экспортно-ориентированный сектор, развивающийся на основе современных технологий и обеспеченный высококвалифицированными кадрами» [5].

Выполнение указа невозможно без качественных изменений в аграрной научно-образовательной политике. В соответствии с поручением Президента Российской Федерации В.В.Путина прорабатывается вопрос создания пилотного аграрного научно-образовательного центра мирового уровня на базе ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева». Высшее учебное заведение нового формата должно объединить в себе сферы деятельности аграрного образования, науки и бизнеса.

Поручение Президента отражено в Стратегии и программе развития ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева до 2030 года, которые предусматривают достижение стратегической цели – реформатирование вуза в федеральный многофункциональный научно-образовательный центр АПК Российской Федерации [3].

Новые стратегические задачи и глобальная конкуренция на рынке образовательных услуг заставляют пересмотреть значение пресс-службы РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева в общей структуре Университета, штатное расписание, направления деятельности и задачи перед сотрудниками подразделения.

В своей работе «Энциклопедия PR от поколения P-Next» ученые А.В. Бекетов и Д.И. Игнатъев представили три подхода построения пресс-службы, каждый которых определяет место подразделения в общей структуре компании [1].

В рамках первого подхода пресс-служба рассматривается как одно из ключевых подразделений компании и механизмов ее развития. В этом случае пресс-служба напрямую подчиняется руководству компании и имеет широкие полномочия по использованию ресурсов организации.

При использовании второго подхода пресс-службе отводится роль «промежуточного звена» между компанией и внешними субъектами информационной деятельности.

Третий подход предполагает использование инструментов аутсорсинга, то есть делегирования ряда функций сторонним организациям.

На сегодняшний день пресс-служба РГАУ-МСХА является примером второго подхода. Штатное расписание подразделения состоит из шести позиций: руководителя пресс-службы, заместителя руководителя – главного редактора газеты «Тимирязевка», двух редакторов-корреспондентов, фотографа и графического дизайнера.

Среди функций пресс-службы РГАУ-МСХА можно выделить следующие:



1. Формирование актуальной новостной повестки о деятельности вуза.
2. Продвижение образовательных услуг вуза и профориентация абитуриентов.
3. Укрепление позитивного имиджа вуза через PR-коммуникации.
4. Экспертная поддержка руководства вуза в области PR и спичрайтинг.
5. Поддержание благоприятного информационного фона в вузе и развитие корпоративной культуры.
6. Информационное партнерство с медиа.

Пресс-служба РГАУ-МСХА активно использует такие инструменты коммуникации, как официальный портал в сети Интернет [www.timacad.ru](http://www.timacad.ru), официальные сообщества в социальных сетях Вконтакте, Facebook и Instagram, корпоративная газета «Тимирязевка».

На официальном сайте приводится актуальная информация об образовательной организации и ее структурных подразделениях (в соответствии с постановлением Правительства РФ от 10 июля 2013 г. N 582), размещаются анонсы предстоящих событий и лента новостей. Через портал рекламируются образовательные услуги вуза: основные направления подготовки, подготовительные курсы, курсы повышения квалификации, рабочие профессии, а также продукция учебных хозяйств РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева.

Сайт [www.timacad.ru](http://www.timacad.ru) ориентирован как на внутреннюю (студенты и сотрудники), так и на внешнюю аудиторию (абитуриенты, родители, партнеры, общественность).

Официальные сообщества РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева в социальных сетях «Вконтакте», Facebook и Instagram были созданы относительно в 2017 году.

За прошедшее время суммарная аудитория подписчиков официальных сообществ вуза составила порядка 19000 человек. Платформы «Вконтакте» и «Instagram» стали эффективными каналами коммуникации с молодежной аудиторией – студентами и абитуриентами, возраст которых составляет от 18 до 24 лет. Платформа «Facebook» аккумулировала более возрастных и статусных читателей - преподавателей, выпускников, партнеров университета, представителей отраслевого и научно-образовательных сообществ.

Социальные медиа предоставили университету дополнительные возможности для коммуникации с внешней аудиторией. Крайне эффективной оказалась опция прямых трансляций вузовских событий в сообществах.

Например, День открытых дверей вуза, который состоялся 24 марта 2018 года, посмотрело в прямом эфире 106000 пользователей социальной сети «Вконтакте» из различных регионов России и государств так называемого постсоветского пространства. При этом лично на мероприятии смогли присутствовать только 1000 абитуриентов и их родителей.

Эффективным инструментом развития внутрикорпоративной культуры является газета «Тимирязевка», над изданием которой работает коллектив пресс-службы.

В 2019 году газета претерпела ребрендинг. Редакция полностью обновила рубрики и оформление полос. В каждом номере газеты к читателям по актуальной повестке обращается ректор ректора РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, а с полос издания повествуется о событиях из жизни вуза, об успехах и научных разработках студентов, преподавателей и сотрудников. В обновленной газете появилась рубрика «История успеха», в которой выпускники рассказывают о своих достижениях в профессиональной сфере.

При трансформации университета в федеральный многофункциональный научно-образовательный центр функционал пресс-службы станет шире и возрастет роль подразделения в общей структуре организации. Вузу предстоит сформировать широкое комьюнити, в состав которого войдут как внутренние целевые группы – профессорско-преподавательский состав, сотрудники, студенты и аспиранты, так и внешние целевые группы – абитуриенты, родители, выпускники, партнеры, медиа, бизнес-структуры, работодатели, отраслевая и научно-образовательная общественность.

Логичным будет переход к первому подходу функционирования пресс-службы по А.В. Бекетову и Д.И. Игнатьеву, при котором подразделение становится одним из локомотивов продвижения и развития организации [1].

Уместно говорить о трансформации пресс-службы в Управление по связям с общественностью, главной задачей которого станет разработка с руководством вуза PR-стратегии вуза и ее реализация. В сферу ответственности Управления войдет планирование и осуществление внешних и внутренних коммуникаций вуза.

К основным внешним коммуникациям относятся:

- формирование позитивного имиджа вуза;
- профорientационная работа (продвижение услуг вуза);
- повышение престижности бренда вуза;
- мониторинг и анализ информационного поля.

Из внутренних коммуникаций выделим следующие:

- развитие корпоративной культуры среди коллектива;
- создание здоровой информационной среды в вузе;
- горизонтальные связи с подразделениями университета;
- информационная поддержка руководства.

Новые задачи и расширение функционала подразумевают значительное увеличение числа штатных единиц и создание новых подразделений в структуре Управления по связям с общественностью.

При подготовке предложений по формированию штатной структуры Управления по связям с общественностью был использован опыт ведущих вузов в области PR-коммуникаций – Российского государственного гуманитарного университета, Российского нового университета, Высшей школы экономики, Российского экономического имени Г.В. Плеханова,

лидеров рейтинга аграрных вузов «Национальное признание-2019» - Ставропольского государственного аграрного университета и Кубанского государственного аграрного университета имени И. Т. Трубилина, а также одного из ведущих вузов мира - Питтсбургского университета [4].

Оптимальная структура Управления по связям с общественностью вуза выглядит следующим образом:

В структуре общее руководство Управлением возложено на руководителя – пресс-секретаря ректора. Он осуществляет оперативное управление внешними и внутренними коммуникационными процессами в вузе, формирует информационную повестку деятельности вуза, осуществляет поддержку ректора и руководства вуза в области PR.

Руководитель и заместитель руководителя координируют работу следующих подразделений: редакции официального портала, редакции газеты «Тимирязевка», отдела по работе с социальными медиа, отдела по работе со СМИ, отдела по организации мероприятий.

Задачами редакции официального портала являются позиционирование вуза и продвижение образовательных услуг вуза через электронный ресурс [www.timacad.ru](http://www.timacad.ru).

В качестве функционала сотрудников отдела логично закрепить подготовку и размещение качественного новостного контента, официальной информации о вузе и его структурных подразделениях (согласно законодательства), работу с поисковыми системами (SEO), мониторинг и внедрение трендов и успешных практик в области digital-маркетинга.

Перед отделом по работе с социальными медиа стоит задача сформировать отраслевое аграрное комьюнити на площадке социальных сетей вуза.

Среди направлений SMM-деятельности стоит выделить составление контент-планов и их реализацию, продвижение аккаунтов и увеличение количества подписчиков, работу с негативом, информационное партнерство.

Одно из стратегических предложений при создании Управления по связям с общественностью – создание в его структуре отдела по организации мероприятий [2].

Задачи подразделения: планирование и проведение всего комплекса профориентационных и внутрикорпоративных мероприятий, разработка специальных событий, направленных на продвижение вуза (творческие встречи, круглые столы, семинары, открытые уроки, экскурсии). Событийный отдел призван стать «мозговым центром», координирующим работу подразделений вуза при организации и проведении мероприятий.

Еще одно направление PR-коммуникаций, которое необходимо усилить при выполнении Стратегической цели, стоящей перед РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, — взаимодействие с массмедиа.

На специалистов отдела по работе со СМИ будут возложены не только стандартные обязанности по аккредитации и сопровождению СМИ на площадке вуза, ответы на информационные запросы, составление и рассылку

пресс-релизов, но выстраивание профессиональных коммуникаций в информационном пространстве: формирование пула лояльных медиа, создание актуальных информационных поводов, организация событий для прессы, совместные научно-образовательные проекты со СМИ, регулярный мониторинг медиа.

### Библиографический список

1. Бекетов А.В., Игнатьев Д.И. Энциклопедия PR от поколения P-next // Сообщество менеджеров Executive. URL: [e-executive.ru/knowledge/announcement/338164](http://e-executive.ru/knowledge/announcement/338164)
2. Исследование коммуникационных практик научно-образовательных организаций РФ // РБК. URL: [rvc.ru/upload/iblock/70f/201409\\_Study\\_communication\\_practices.pdf](http://rvc.ru/upload/iblock/70f/201409_Study_communication_practices.pdf)
3. Стратегия и программа развития ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева до 2030 года. URL: [timacad.ru/uploads/files/20191007/1570464059\\_strategiya-razviya\\_19.pdf](http://timacad.ru/uploads/files/20191007/1570464059_strategiya-razviya_19.pdf)
4. Шевченко Д. А. Маркетинговая деятельность вуза: структура, управление и содержание // Практический маркетинг. — 2013. — № 9.
5. Указ Президента Российской Федерации «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» // Официальный портал правовой информации. URL: [pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102468157](http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&firstDoc=1&lastDoc=1&nd=102468157)

УДК 811.161.1

## ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ

*Стенина Наталья Семёновна, доцент кафедры русского и иностранных языков, МГАХИ имени В.И.Сурикова*

*Аннотация:* Профессиональная подготовка иностранных учащихся в российских вузах требует включения их в научную деятельность уже на этапе довузовского обучения. Для участия в научно-практических конференциях студенту необходимо не только знать основные функционально-смысловые типы речи, но и уметь создавать тексты разных жанров и типов.

*Ключевые слова:* научная деятельность, языковая подготовка, функционально-смысловые типы текста.

Иностранные учащиеся российских вузов уже на этапе предвузовского обучения вовлечены в различные проекты и занимаются научной деятельностью. На подготовительном отделении в художественном вузе они

изучают и создают тексты разных жанров и стилей: ведут переписку с организаторами выставок, составляют справки о себе как об авторах творческих произведений и описывают свои работы; они знакомятся со статьями и рецензиями, изучают сопроводительные тексты к персональным выставкам, готовятся оформлять информационные биографические панно. Будущие аспиранты составляют аннотации к статьям из профильных изданий, создают тексты мини-экскурсий, пишут эссе, связанные с изобразительным искусством.

В последние годы отмечается повышение интереса студентов к научной деятельности, увеличение количества иностранцев, участвующих в студенческих научно-практических конференциях.

В обучении иностранных студентов языку специальности наблюдается повышение индивидуализации учебного процесса. Произошло смещение акцентов - с преобладания изучающего чтения текстов по специальности на знакомство учащихся с актуальными материалами повседневной жизни, связанными с их будущей профессией.

*На юге Китая открыли самый длинный в мире морской мост (его протяжённость 55 км), связавший Гонконг, Макао и город Чжухай (провинция Гуандун). Благодаря этому грандиозному сооружению поездка из Гонконга в Чжухай займёт не 3 часа, а 30 минут. Мост состоит из ряда надводных частей общей протяжённостью 22,9 км, подводного тоннеля длиной 6,7 км, нескольких искусственных островов, а также пограничных КПП – между материковым Китаем, Гонконгом и Макао. Весящий более 400 тыс. тонн мост рассчитан на 120 лет эксплуатации, способен выдержать сильнейшие тайфуны и землетрясения (из доклада иностранного студента, 2019 г.) [1].*

В марте 2019 года в РГАУ-МСХА им.К.А.Тимирязева в рамках 72-ой Международная студенческая научно-практической конференции, посвященной 145-летию со дня рождения А.Г. Дояренко, на секции «Русский язык как средство профессиональной коммуникации» с сообщениями выступили 28 докладчиков – студентов подготовительного отделения и основных факультетов РГАУ-МСХА из стран Азии, Африки, Латинской Америки, а также иностранные студенты из МГСУ, что повысило статус проводимого академией мероприятия.

Тематика выступлений и презентаций была разнообразной: геология и горное дело, строительство и гидротехника, биология и медицина, экономика и торговля, транспорт и энергетика, национальные богатства и защита окружающей среды. Слушатели проявили активность, каждому докладчику были заданы вопросы по теме его выступления и презентации. Учащиеся, подготовившие лучшие выступления, после окончания конференции продолжили научную деятельность, работая над статьёй для её публикации.

Подготовка доклада и презентации, выступление на конференции и написание статей на русском языке потребовали от иностранных учащихся серьёзной языковой работы, поскольку «язык представляет собой многофункциональную систему, имеющую дело с информацией — с её созданием, хранением и передачей. Функции языка определяются его

сущностью, природой, назначением в обществе, в то же время они в большей или меньшей степени взаимосвязаны. Главнейшей функцией языка является *коммуникативная*, так как язык служит прежде всего средством человеческого общения. К базовым (или первичным) функциям языка относят также *познавательную* (когнитивную), поскольку с его помощью происходит в значительной степени познание, изучение окружающего мира, фиксация полученных знаний, и *эмоциональную*, проявляющуюся в способности выражать чувства и эмоции говорящих, их оценки» [2].

В качестве единицы организации материала при подготовке иностранных студентов к научной конференции выступает тема сообщения, которая позволяет отразить и классифицировать отдельные явления действительности и знания о ней, произвести целенаправленный отбор языковых средств, грамматических структур, лексических единиц в соответствии с её предметным содержанием, организовать развитие речи. Тема имеет функциональную направленность. Она намечает план высказывания и заставляет активизировать определённый языковой материал для построения высказывания, развёртывания и раскрытия темы.

Содержание научных материалов, используемых студентами для подготовки к участию в конференции, как правило, соответствует профилю их специальности. В Российском государственном аграрном университете имени К.А.Тимирязева это инженерно-технический, медико-биологический, естественно-научный и экономический профили. Такое распределение предполагает прежде всего усвоение и адекватное воспроизведение в устной и письменной форме профессионально-ориентированных текстов и материалов: для инженерно-технического профиля подбираются тексты, связанные с такими науками, как физика, механика, математика, геодезия, гидравлика; естественно-научному профилю соответствуют тексты по химии, географии, экологии, геологии; медико-биологический профиль требует изучения текстов по биологии, анатомии, физиологии, генетике; тексты по маркетингу, менеджменту соответствуют экономическому профилю. Однако существуют общие закономерности построения текстов разной тематики.

При создании текста и речи говорящий (пишущий) ставит перед собой задачу, которая определяется назначением речи. Автор по-разному построит текст, если целью его высказывания будет описание объекта, рассказ о событии или объяснение причины каких-либо явлений. В зависимости от назначения речи в русском языке сложились словесные функционально-смысловые типы речи (описание, повествование, рассуждение) – «структуры, схемы, способы, которые используются для передачи смысла и характеризуются типичными грамматическими средствами оформления текста» [3]. Создавая текст-описание, говорящий перечисляет признаки и свойства предмета речи, указывает на его принадлежность к тому или иному классу предметов, определяет его назначение, способы и области его функционирования. Целью создания текста-повествования является рассказ о событии с показом его хода в развитии, с выделением узловых фактов и демонстрацией их взаимосвязи.

Текст-рассуждение требуется для исследования основополагающих свойств предметов и явлений, обоснования их взаимосвязи.

*Экология – это наука, которая изучает связи между живой природой и окружающей средой. Человек – часть живой природы, поэтому современная экология изучает связи между природными системами (леса – воды – воздух – почва – птицы – дикие животные и др.) и системами, которые создал человек (поля – домашние животные – каналы- заводы – транспорт – города и др.) [4].*

Названные особенности отражаются в содержании и форме текстов, так в тексте-описании в начале или в конце даётся представление о предмете в целом, детализация главного проводится с учётом смысловой значимости деталей, структура отдельных частей текста (элементов описания) аналогична структуре текста в целом. При описании часто используются приёмы сравнения, аналогии, противопоставления. В тексте-повествовании соблюдается логическая последовательность, подчёркивается динамизм, смена событий, композиция повествования хронологизирована.

*Однако откуда взялся самый первый биткойн и что он из себя представлял? Человек под псевдонимом Сатоши Накамото придумал этот программный код в 2008 году. В 2009 году был сгенерирован целый блок из 50 биткойнов и проведена первая транзакция – Сатоши Накамото отправил программисту Хэлу Финни 10 биткойнов. А дальше сработала цепная реакция (из выступления иностранного студента на конференции, 2017 г.).*

В тексте-рассуждении приводится тезис (положение, которое доказывается), аргументы (суждения, которые обосновывают правильность тезиса), в нём используются размышления, умозаключения, пояснения, выстроенные в логической последовательности.

Характерные грамматические средства оформления текстов разных типов различаются: хотя в каждом тексте могут встречаться простые и сложные предложения, но для текстов-описаний свойственны составные именные сказуемые с глагольными формами одновременного действия (глаголами настоящего времени во вневременном значении); в повествование включаются глагольные сказуемые совершенного вида, видо-временные формы подчёркивают характер и смену событий, причинно-следственную и временную обусловленность. Для текстов-рассуждений характерны простые широко распространённые и сложные предложения: с причастными и деепричастными оборотами, с обстоятельствами или обстоятельственными придаточными причины, следствия, цели, с глаголами разных видовых форм.

В своей учебной и научной деятельности студенты пользуются справочными изданиями. В научно-технической сфере, инженерии, технических руководствах широко распространены фактографические описания, которые отличаются чёткостью, точностью, полнотой и последовательностью изложения материала, отсутствием эмоциональной оценочности. Описав общее назначение предмета, автор текста переходит к представлению его составных частей (обычно в порядке убывающей важности), их назначению и работе.

*Черноплодная рябина - небольшой кустарник или деревце, высотой около 1,5 метров, с листьями чем-то напоминающими листья вишни [общая характеристика]. Ягоды сладкие, вкусные слегка терпковатые, особенно недозревшие [составные части и их внешние свойства]. Выращивают черноплодную рябину часто как декоративное и плодородное растение, а также как лекарственное садоводами-любителями, дачниками, в специализированных хозяйствах [назначение] [5].*

Структура текста-повествования может быть различной: от следования за естественным порядком событий до изложения необычного, яркого момента, которое было не в начале, а в середине или в конце события. Композиция зависит от конкретных задач, которые ставит перед собой автор, но, как правило, происходит постепенное нарастание заинтересованности адресата до кульминации и развязки в заключении.

*В 2018 году в Лаосе строили плотину на границе Вьетнама, Лаоса и Камбоджи. В июле случилась авария. В регионе шли сильные дожди, которые привели к наводнениям. 5 миллиардов кубометров воды затопили посёлок. Он ушёл под воду. Погибли люди. Сотни человек пропали без вести (из выступления иностранного студента на конференции, 2019 г.).*

Рассуждение имеет своей целью выяснить какое-либо понятие, развить, доказать или опровергнуть какую-либо мысль. С логической точки зрения рассуждение – это цепь умозаключений на какую-либо тему, изложенных в последовательной форме. Рассуждением называется и ряд суждений, относящихся к какому-либо вопросу, которые следуют одно за другим таким образом, что из предшествующих суждений необходимо вытекают другие, а в результате мы получаем ответ на поставленный вопрос.

*Китайская экономика – самая быстрорастущая экономика в мире. В две тысячи пятнадцатом году Китай был второй по величине экономикой в мире, с точки зрения номинального ВВП, на общую сумму около 11 тысяч триллионов долларов США. Если учитывать паритет покупательной способности (ППС), то экономика Китая является крупнейшей в мире. Уровень жизни людей в стране является высоким и продолжает расти. Может быть, очень скоро красный Дракон полностью превзойдёт дядю Сэма (из выступления иностранного студента на конференции, 2016 г.).*

Особенно эффективным при накоплении и обобщении языкового материала для выступления оказывается логико-семантический принцип, который позволяет осмыслить собранный материал, организовать его через установление логических связей, закономерностей, причинно-следственных отношений.

В организации языкового материала преподавателю и студенту помогают теоретические положения семантического синтаксиса, в которых разграничиваются понятийные (мыслительные, логические) категории и языковые семантические функции, в которых реализуются эти категории. В качестве основных понятийных категорий выделяются такие универсальные категории, как субъект, объект, время, место, причина, цель, условие. В



учебных материалах по русскому языку они представлены в виде грамматических тем: выражение субъектно-предикатных, объектных, определительных, временных, пространственных, причинно-следственных, целевых, условных, уступительных отношений. При рассмотрении, например, субъектно-предикатных отношений выделяются языковые конструкции, в которых субъект показан как производитель действия, конструкции со значением наличия/отсутствия, квалификации, характеристики лица, предмета, явления.

Занимаясь научной деятельностью в процессе подготовки к научно-практической конференции, студенты получают важный для их учебы и будущей профессии опыт работы с научной информацией, навыки подготовки презентаций, незаменимый опыт выступления перед аудиторией по научной проблеме, что одновременно способствует совершенствованию их языковых навыков и умений в сфере профессиональной коммуникации.

### **Библиографический список**

1. Арустамова, Д. На юге Китая открыли самый длинный в мире морской мост/Д.Арустамова // Московский комсомолец.- 24 октября 2018. - С. 2.
2. Русский язык и культура речи под ред В.И.Максимова, А.В.Голубевой. [Электронный ресурс].- Режим доступа: URL:<https://mybook.ru/author/kollektiv-avtorov/russkij-yazyk-i-kultura-rechi-3/read/?page=2> (06.11.2019).
3. Функционально-смысловые типы текстов. [Электронный ресурс].- URL:[https://licey.net/free/4russkii\\_yazyk/41kurs\\_russkogo\\_yazyka\\_russkii\\_yazyk\\_i\\_kultura\\_obscheniya/stages/806-73\\_funkcionalno\\_smyslovye\\_tipy\\_tekstov.html](https://licey.net/free/4russkii_yazyk/41kurs_russkogo_yazyka_russkii_yazyk_i_kultura_obscheniya/stages/806-73_funkcionalno_smyslovye_tipy_tekstov.html) (06.11.2019).
4. Человек и окружающая среда / Иванова, Э.И. Наше время. Учебное пособие по русскому языку для иностранцев // Э.И.Иванова, И.А.Богомолова, С.В.Медведева.- М.: Русский язык. Курсы, 2009.- С.94.
5. Черноплодная рябина. [Электронный ресурс].- Режим доступа: URL: <https://yandex.ru/turbo?text=https> (06.11.2019).

УДК 324

### **«КЛОНИРОВАНИЕ» КАК МАНИПУЛЯТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ**

*Оришев Александр Борисович, заведующий кафедрой истории, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* Данная статья продолжает собой цикл работ, посвященных приемам манипулирования и дискредитации политических акторов. Объектом исследования выступает политическая технология клонирования, нашедшая широкое применение на постсоветском пространстве. Главный научный результат: автор делает вывод, что для нейтрализации этой технологии необходимы не только жесткие новации в законодательстве, но и решения, затрагивающие всю политическую систему.

*Ключевые слова:* черные технологии; выборы; избирательная система; избирательная кампания.

Избирательная кампания — это та реальность, в которой участвующие в ней акторы готовы пойти на использование самых разных технологий ради достижения поставленной цели – прихода к власти. В ход идут инструменты, вошедшие в политический лексикон как «грязные или серые технологии», «черный PR». В их основе манипуляция избирателями, т.е. попытка заставить их действовать вопреки электоральным интересам [5, с. 7; 6, с. 8]. Автор настоящей статьи несколько лет назад ввел в научный оборот соответствующий термин — «черные коммуникации», опубликовав на заданную тему ряд статей в научной прессе и издав монографию «Черные коммуникации: как управляют массовым сознанием». На эти материалы был получен отклик со стороны общественности, что стало одним из стимулов продолжить исследования в данном направлении.

Приемом, который можно отнести к категории «серых», т.е. тех, в которых правовые нормы соблюдаются, но при этом нарушаются нормы морали и этики, является «клонирование». Суть этой технологии заключается в том, что в ходе избирательной кампании в качестве кандидата регистрируется некий гражданин, чья фамилия совпадает с фамилией одного из конкурентов. Однофамильцы подбираются таким образом, чтобы их имена, а еще лучше и отчества, начинались с буквы, находящейся ближе к началу алфавита, и, следовательно, «в бюллетене для голосования фамилия однофамильца располагалась бы выше фамилии кандидата — соперника» [1]. Сразу скажем, что эта технология экспертами считается одной из самых эффективных, ее основная цель – запутав избирателя, вынудить его проголосовать за однофамильца того кандидата, за которого он ранее был готов проголосовать. Достаточно сказать, что в некоторых случаях на долю «клона» выпадает до 15% голосов избирателей. Чаще всего это электорат из сельской местности, а также избиратели преклонного возраста, слабо ориентирующиеся в тонкостях современного избирательного процесса. Если электоральный потенциал основных кандидатов примерно равен, то использование «клона» склонит чашу весов в одну или в другую сторону.

Большинство исследователей отмечает, что впервые этот прием был использован на выборах в городское Законодательное собрание Санкт-Петербурга в декабре 1998 г. Имиджмейкерами от «прогубернаторского» блока в целях борьбы с оппозиционными кандидатами по их округам выставлялись кандидаты-однофамильцы: против Сергея Миронова — Алексей Миронов, против Михаила Пирогова — Михаил и Анатолий Пироговы. Петербургские журналисты сразу же окрестили данный процесс «клонированием» кандидатов. В некоторых округах насчитывалось до четырех однофамильцев. Однако автор данной статьи еще в 1996 г. наблюдал «шоу двойников» в Липецкой области. В борьбу за место главы администрации одного из райцентров включились сразу двое Коноваловых и трое Лаухиных.

С тех пор технология «клонирования» стала широко применяться на постсоветском пространстве. И первенствовала здесь Украина. Одной из тенденций парламентской избирательной кампании 2012 г. являлось участие в выборах кандидатов — «двойников», т.е. однофамильцев известных политиков. Эпицентром этих технологий стала Западная Украина. В округе № 126 на Львовщине конкурировали два Канивца, второй из которых являлся самовыдвиженцем.

В 16-м округе Винницкой области баллотировался Алексей Иванович Порошенко, отец будущего президента Украины Петра Порошенко. При этом документы на регистрацию подал еще некий Порошенко Алексей, 1986 г. рождения, проживавший в Чернигове. Но в списках кандидатов в депутаты его уже не было, а заявлений от Алексея Порошенко, что его отказались регистрировать, также не оказалось. Нашлись, видимо, «весомые аргументы», чтобы обошлось без конкуренции одинаково звучащих фамилий. В 83-м округе (Ивано-Франковская область) баллотировались сразу два Сыча. Один — Сыч Александр Максимович, другой — Сыч Александр Владимирович. Первый, председатель Ивано-Франковского областного совета, был выдвинут Всеукраинским объединением «Свобода». 12 августа 2012 г. об этом написала львовская газета «Высокий замок»: оказалось, что Сычом-2 стал бывший член «Свободы» Михаил Кирилук, затаивший на однопартийцев обиду после того, как его исключили из партии за нарушение морально-этических норм. Чтобы отомстить «свободовцам», он изменил фамилию и имя, став конкурентом Сыча-настоящего. Заметим, что изменение фамилий перед началом избирательной кампании имело место на Украине и на более высоком уровне. В 2010 г. во время президентских выборов один из кандидатов изменил свою фамилию Гуменюк на «противсіх».

Своего «клона» не избежал и другой известный украинский политик — Александр Михайлович Волков. Против него был выдвинут некий Волков Александр Григорьевич, 1982 г. рождения, тракторист. Только в чьих интересах, сказать трудно. Против Волкова конкурировали Сергей Кириченко, директор Сумского машиностроительного завода, Андрей Дружченко, городской голова города Ворожба, и Александр Костенко, директор ООО «Украинские аграрные инвестиции», представлявший Партию регионов.

Имел место и вовсе уникальный случай. Назовем его — «взаиморазмен». В 91-м округе в Киеве конкурировали два Бойко. Виктор Григорьевич, пенсионер, и Виктор Алексеевич, советник Владимира Литвина — одного из кандидатов в президенты Украины в 2010 г. Но случилось так, что против них выставили двух Поплавских — безработного Владимира Юрьевича и Михаила Михайловича — ректора Киевского национального университета культуры и искусств.

В нескольких случаях технологию «клонов» использовали против кандидатов от Партии регионов. В 109-м округе против кандидата от этой партии Владимира Юрьевича Медяника шел тоже Медяник, но Тарас Анатольевич, 1986 г. рождения, родом из города Мозырь Гомельской области,

гражданин Украины, проживавший в Славянске Донецкой области. В 108-м избирательном округе ЦИК против кандидата от Партии регионов Юрия Терникова шел Юрий Терников, 1989 г. рождения, работник коммунального предприятия «Киевский водный стадион». Несколько кандидатов - «клонов» на Луганщине не были зарегистрированы Центризбиркомом или сняли свои кандидатуры до регистрации. А в 128-м округе, в Николаеве, официальным кандидатом от Партии регионов был выдвинут Артем Ильюк. Рядом с ним баллотировался и некий Сергей Иллюк, учитель из Житомирской области.

«Клонов», как правило, задействует кандидат, имеющий серьезную финансовую базу. У него должна быть возможность зарегистрировать этого кандидата, внося залог или собрав подписи, что представляет серьезную задачу. Бывает и так: «клон» появляется по собственной инициативе, преследуя меркантильные цели — в надежде на денежное вознаграждение за снятие своей кандидатуры.

С формальной стороны использование «клонов» не нарушает действующее избирательное законодательство, поэтому данному приему трудно что-либо противопоставить. Однако проведенные исследования и анализ избирательных споров позволяют сделать вывод о том, что положение основного кандидата не безнадежно даже с юридической точки зрения, и действующее законодательство на первый взгляд дает возможность применять юридические инструменты в борьбе с этим видом «черных коммуникаций». В законе «Об информации, информатизации и защите информации» в соответствии с положением статьи 17 Конституции Российской Федерации о том, что осуществление прав и свобод человека и гражданина не должно нарушать права и свободы других лиц, зафиксировано: «Персональные данные не могут быть использованы... в целях затруднения реализации прав и свобод граждан Российской Федерации» (ст. 11).

Широкая популярность технологии «клонирования» привела к тому, что российский законодатель еще в 1999 г. предложил достаточно оригинальный способ противодействия манипуляторам: кандидатам во избежание путаницы предлагалось взять псевдоним, используя который можно было вести дальнейшую избирательную кампанию. Если среди кандидатов имеются однофамильцы, то один из них имеет право взять себе псевдоним, который указывается в бюллетени в скобках после фамилии. В прежней редакции Федерального закона «Об основных гарантиях избирательных прав и права на участие в референдуме граждан Российской Федерации» предусматривалась возможность регистрации псевдонима кандидата. Включив положение о возможности регистрации псевдонима, законодатель пытался предоставить дополнительные гарантии при реализации кандидатами пассивных избирательных прав.

Однако этим положением сразу же воспользовались PR-технологи. Их фантазия беспредельна. Например, Юрий Дмитриевич Лодкин, житель города Электростали Московской области, 10 декабря 2000 г. на выборах главы администрации Брянской области выступил в качестве «двойника» кандидата -

действовавшего главы администрации области Юрия Евгеньевича Лодкина. В качестве псевдонима он выбрал слово «Губернатор». В результате кандидат-клон получил более 6% голосов избирателей (37 375 человек), при этом ни разу не появившись перед жителями области. В 2001 г. на выборах в Воронежскую областную думу появился кандидат Виктор Анатольевич Ткаченко, «скромно» взявший себе псевдоним Путин.

В ходе избирательных кампаний комиссиями несколько раз регистрировались псевдонимы «Дед Мороз». Известны и другие псевдонимы, несущие в себе определенную смысловую нагрузку и вводящие в заблуждение избирателей: «Коммунист», «Настоящий», «Мэр» и другие. В данном контексте нарушается право избирателей на достоверную информацию и свободный выбор, так как подобные псевдонимы вводят их в заблуждение. Избиратель воспринимает псевдоним «Губернатор» напротив фамилии кандидата, не являющегося по должности губернатором, как агитационный призыв.

Таким образом, ничего кроме иронии, меры законодателей по введению псевдонимов, не вызвали. Как сообщает статистика, технология «клонирования» как применялась, так и продолжает применяться отдельными кандидатами, став одним из спутников мажоритарной избирательной системы. Только в Нижнем Новгороде в 2016 г. на выборах в Законодательное собрание было зарегистрировано пять клонов, по несколько двойников было зарегистрировано в Санкт-Петербурге, Дагестане, Чувашии, Свердловской и Ярославской областях [2, с. 190]. Председатель ЦИК Э.А. Памфилова сделала несколько публичных заявлений о необходимости внести в законодательство новые нормы, способные нейтрализовать технологию «клонирования». Однако все это так и осталось на уровне декларирования. И это неслучайно, т.к. председатель ЦИК тут же публично признала свою неспособность решить эту проблему, т.к. «у ЦИК нет правовых оснований, чтобы воздействовать на проявление черных технологий» [4].

Свое мнение в отношении технологии по созданию клонирования партий изложил лидер якутских коммунистов Виктор Губарев: «Это не двойники, а партии – обманки. Они берут чужие названия и спекулируют на них. Они созданы нашими оппонентами, для того чтобы отнимать у нас голоса. Есть даже КаПРФ – Казацкая партия Российской Федерации. Все они даже не имеют четко оформленной политической программы и с настоящими коммунистами не имеют ничего общего. Руководителей и состав таких партий как «Коммунистическая партия социальной справедливости» и «Коммунисты России» я лично не знаю» [Цит. по: 3].

По словам политтехнолога Дмитрия Носкова, работавшего на выборах в городскую думу Твери в 2013 г., в той кампании спойлеры набрали 19% голосов. Таким образом, технология «клонирования» была и остается объективной реальностью современной политики. И если на уровне отдельных кандидатов этому процессу еще можно поставить заслон, введя в законодательство новые нормы, предусматривающие уголовную ответственность за «обман избирателей» и относя это преступление к категории

тяжких преступлений, то противодействие технологии «клонирования» на уровне политических партий потребует серьезных усилий, затрагивающих всю политическую систему. И это уже предмет для отдельного исследования [7].

#### **Библиографический список**

6. Захаров, О. Избирательная технология «двойников» // [http://www.compromat.ru/page\\_12742.htm](http://www.compromat.ru/page_12742.htm) (дата обращения 20.09.2019).
7. Камалов, Р.Н. Кандидаты-двойники на выборах как способ обмана избирателя // Конституционное и муниципальное право. – 2017. - № 3. – С. 190-192.
8. Михайлов, Д. На выборах будут воевать партии –двойники // <http://sakhakprf.ru/?p=15354>. (дата обращения 15.08.2019).
9. Памфилова приготовила для двойников «черные метки». URL: <https://www.vesti.ru/doc.html?id=2778350&cid=1> (дата обращения 20.09.2019).
10. Тарасенко, В.Н. Политическая организация: поэтапное управление избирательной кампанией // Бизнес и дизайн ревю. 2019. № 3 (15). С. 7.
11. Травинова, А.М., Шестакова, И.Р. Манипуляции в управлении // Бизнес и дизайн ревю. 2019. № 3 (15). С. 8.
12. Мамедов А.А. Историзм и свобода личности //Социально-гуманитарные знания – 2011. – №6. – С. 251-262.

УДК 7.035

### **ИССЛЕДОВАНИЕ РОМАНТИЧЕСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО СТИЛЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.К. АЙВАЗОВСКОГО И А.И. КУИНДЖИ В СМОЛЕНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГАЛЕРЕЕ**

*Тарасенко Виталий Николаевич, доцент кафедры истории, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация:** Понятие жанра сложилось в XV — XVI вв.: разделение искусства на отдельные жанры способствовало более глубокому изучению отдельных произведений и отражению в искусстве действительности, а также выработке и развитию необходимых для этого средств. С тех пор определение жанра стало важной искусствоведческой и культурологической задачей. Исследование работ И.К. Айвазовского и А.И. Куинджи в Смоленской художественной галерее позволило классифицировать их как произведения романтического жанра.*

***Ключевые слова:** Художественная галерея Смоленска; жанр; русская живопись; художники-передвижники; романтический пейзаж; искусство; Клуб исторического туризма.*

Этой статьей члены Клуба исторического туризма продолжают свои исследования в области культуры и искусства [4, с. 52-60]. В ноябре 2018 г. состоялась поездка активистов и соратников Клуба исторического туризма в

Смоленск с целью изучения памятников архитектура и посещение художественной галереи Смоленска.

Из истории художественной галереи Смоленска известно следующее: Смоленский государственный музей-заповедник основан в 1888 г. Он является одним из старейших музеев в стране, имеет интересную историю, восходящую ко второй половине XIX вв. Музейное объединение, сложилось на базе трех музеев: историко-археологического, историко-этнографического и естественноисторического.

В годы Первой Мировой Войны (13 августа 1915 г.) работа музея прервалась, было принято решение о закрытии музея и подготовке его коллекций для эвакуации в Нижний Новгород. Ценные собрания посуды и монет были переданы на хранение в здание музея княгини М.К. Тенишевой, принадлежавшего институту, «а остальные предметы, частью сложенные в ящики, были свалены в меньшую комнату историко-археологического музея».

Княгиня Мария Клавдиевна Тенишева внесла большой вклад в развитие музея. Вначале музей размещался в ее усадьбе Талашкино и представлял собой богатое собрание русских древностей, церковной старины, предметов народного быта и творчества. Первые приобретения, положившие начало указанному собранию, были сделаны М.К. Тенишевой в 1892-1893 гг. Постепенно коллекция музея росла. К апрелю 1898 г. в Талашкино скопилось значительное количество материалов [2].

В залах русской живописи XVIII– начала XIX вв. находятся три картины в жанре романтического пейзажа. Эти картины написали знаменитые художники. Две из них принадлежат кисти И.К. Айвазовского, а одна - А.И. Куинджи.

Иван Константинович Айвазовский - яркий представитель романтического морского пейзажа, выпускник Академии художеств, за 60-летнюю творческую деятельность он создал около 6-ти тысяч картин, большая часть которых посвящена морю. «Чувство величественной красоты морской стихии отличает творчество мастера и выделяет его искусство из всего, что было создано в XIX в. в области маринистической живописи» [2].

Картина «Лунная ночь на берегу моря» (1852) И.К. Айвазовского поступила в 1920 г. из Смоленского историко-этнографического музея имени М.К. Тенишевой.

Вторая картина И.К. Айвазовского – «Зимний обоз в пути» (1857). Она отличается от других произведений художника по жанровой направленности. Однако кроме марины, Иван Константинович, плотно увлекался батальной живописью и известно несколько работ из его коллекции с «сухопутными» сюжетами: «Мельница» (1874), «Зимний пейзаж» (1874) «Зимний пейзаж» (1876) и другие работы [3].

Третья картина принадлежит кисти Архипа Ивановича Куинджи (1842-1910). «Исаакиевский собор при луне» (1869). Тема романтического пейзажа отчетливо видна в работе «Исаакиевский собор при луне» (1869). Это одна из ранних работ мастера. Темой для картины стало наводнение в Петербурге.

Современники отмечали в картине великолепную передачу холодного освещения северной ночи, строгую красоту силуэтов зданий. И действительно, глядя на нее, мы видим особое лунное освещение в романтическом освещении северной ночи.

Входя в зал русской живописи XVIII– начала XIX вв., посетитель обращает свой взор на эти три картины, выполненные в академической манере. Не случайно, что все они расположены рядом друг с другом.

В художественные галереи Смоленска есть и другие картины известных художников. Представлено достаточно много работ художников-передвижников, чьи имена известны нам со школьной скамьи. Именно передвижники создали национальный реалистический пейзаж, противопоставленный академическому идеализированному изображению природы.

Новое понимание природы нашло отражение в работах Исаака Ильича Левитана. Признанный мастер исторического жанра Василий Иванович Суриков представлен двумя небольшими этюдами к знаменитому полотну «Покорение Сибири Ермаком». Здесь же портрет Марии Тенишевой в исполнении Валентина Александровича Серова и другие работы русских художников.

В зале «Русское искусство рубежа XIX-XX веков» представлены работы ведущих мастеров различных жанров: Константина Коровина, Александра Бенуа, Константина Сомова, Льва Бакста, Александра Головина, Николая Рериха и других. Богатое живописное наследие оставил Исаак Израилевич Бродский.

Таким образом, экспозиция Художественной галереи обширна и разнообразна по своему составу. Значительным разделом является коллекция древнерусского искусства княгини М.К. Тенишевой, представленная иконами XV – XIX вв. Гордость собрания – произведения В.А. Тропинина, И.К. Айвазовского, А.И. Куинджи, В.А. Серова, И.Е. Репина, К.А. Коровина, А.Н. Бенуа, Л.С. Поповой и других мастеров русского искусства.

### **Библиографический список**

1. Вагнер, Л. Айвазовский / Л. Вагнер, Н. Григорович. – М.: Искусство, 2013. – 318 с.
2. Кухта, М.С. История искусств. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2010. – 300 с.
3. Саргсян, Минас. Жизнь великого мариниста. Иван Константинович Айвазовский / Минас Саргсян. – М.: Коктебель, 2010. – 384 с.
4. Оришев, А.Б. «Казнь из пушек в Британской Индии»: тайны исчезнувшей картины художника-баталиста В.В. Верещагина // История. Историка. Источники: электронный научный журнал. – 2019. – № 3. – С. 52-60.



**Л.А. ТИХОМИРОВ И РЕЛИГИОЗНЫЙ ВЗГЛЯД НА ИСТОЧНИКИ  
ВЛАСТИ В ОБЩЕСТВЕ**

*Шерстюк Максим Витальевич, к.и.н., доцент кафедры Истории  
ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация: В статье рассматривается религиозный подход к изучению  
процесса возникновения власти в обществе, ее организации и политического  
оформления, использованный видным российским мыслителем и общественно-  
политическим деятелем Л.А. Тихомировым в своем труде *Монархическая  
государственность*».*

*Ключевые слова: Л.А. Тихомиров, власть, общество, свобода, монархия,  
государство, религия*

В условиях нестабильности современного мира, когда на глазах рушатся основы старого миропорядка, а традиционные элиты капиталистического мира уже открыто признаются в неспособности «управлять по-прежнему», вновь становятся актуальны вопросы о власти и обществе, балансе интересов классов, источниках и происхождении власти и властных отношений.

Одним из интереснейших мыслителей России, писавших на данные темы еще на рубеже XIX-XX вв., и в наши дни остается Л.А. Тихомиров. Являясь известным политическим деятелем, прошедшем суровую школу революционного подполья и борьбы с царским режимом, но переосмыслившим свои взгляды и перешедшем в лагерь самодержавия, он в конце XIX- начале XX века внес значительный вклад в дело борьбы с леворадикальными и либеральными силами, угрожавшими основам государства. Наибольшую известность в правом лагере он приобрел как один из главных идеологов монархии. По складу характера он не был «практиком» [2, Лл. 38об.-39.], но тем не менее, находился «на острие» жизни, занимаясь теоретическими сторонами злободневных вопросов. Главное достоинство трудов Тихомирова-теоретика – глубокая проработанность его идей и установок. Стремление подвести под свои выводы прочную базу отличало его на протяжении всей творческой жизни [6, 154.]. На протяжении более 15-ти лет на страницах русской периодической печати Л.А. Тихомиров путем кропотливой работы и мучительных поисков разрабатывал и оттачивал свою философско-политическую концепцию [3, 4.]. Суммировав весь свой прошлый опыт, Л.А. Тихомиров сумел наиболее полно изложить свои взгляды в 1905 году, опубликовав при финансовой поддержке В.М. Васнецова [1, Л. 78об.] труд «Монархическая Государственность», на страницах которого, Тихомиров посчитал необходимым «обрисовать общие основы государственности», «психологические основы самого факта власти», «психологические основы общественности» [4].

Начиная свое исследование Тихомиров отталкивается от естественного постулата, что человек – существо общественное. Но почему человек проявляет склонность к общественному поведению? Л.А. Тихомирова полагает, что загадка факта общественности кроется «во внутренних, психологических условиях», а не во внешних факторах. В общественности Л.А. Тихомиров,

проводя аналогию между биологическим и социальным взаимодействием, так же находит «законы кооперации», однако, в последнем случае во взаимоотношения вступают не клетки, а нервные центры организмов. То есть из этого «психологического источника» развиваются и «законы общественности, и гражданственности, и политики». Одновременно необходимо подчеркнуть, что, будучи верующим человеком и отталкиваясь от своего религиозного миропонимания, Тихомиров решительно отвергает возможность объяснения факта общественности и человеческой кооперации с материалистических позиций. Однако, он отмечает, что при всем этом «психологические основания общественности ничуть не отрицают значения влияний внешних и материальных. Но все эти влияния действуют на общественную среду не прямо, а отражаясь и перерабатываясь в нашей душе, в нашей внутренней сфере чувства, желания и представления» [4, Т. 1, с. 3, 5-7, 8.]. Итак, главный фактор общественности человека кроется в его душе. Это очень важный вывод, позволяющий строить дальнейшие умозаключения.

Человеческая душа, с точки зрения Л.А. Тихомирова, обладает «самостоятельным и постоянным содержанием», доступным для изучения социологами и историками. При том, что чувства, желания и представления человека, определяющие его общественность, хотя и изменяются в колебаниях и в фазах своего эволюционного состояния, вечны, по существу, то есть неизменны, что и позволяет их изучать. Точно так же неизменным «во всех его основных свойствах», по мнению Тихомирова, пребывает и человечество, для которого возможна только эволюция форм на все тех же вечно неизменных основах.

Посему выходит, что психологическое состояние человечества постоянно и неизменно, во все времена. Оно зиждется на вечных основах, изучая которые можно прийти к пониманию природы происхождения таких явлений как Власть и Государство.

По мнению Л.А. Тихомирова, власть – явление такое же древнее, как само человечество, она возникает одновременно с самим человеческим сообществом, являясь необходимым условием осуществления «общественного процесса, направляя его и одновременно подчиняясь «общественным силам», без поддержки которых не может существовать [4, Т. 1, с. 11.]. Тихомиров делает вывод о неизбежности власти, пронизывающей абсолютно все стороны человеческой жизни.

Причина такого все проникновения власти становится понятна, когда встает вопрос о соотношении власти и свободы, которые, с точки зрения Л.А. Тихомирова, представляют собой проявления «самостоятельности человеческой личности». Ведь свобода есть, по-сути, волевое сопротивление воздействию «внешних сил», а власть есть переход этого внутреннего сопротивления к подавлению проявлений действий этих «внешних условий» и их подчинению.

Нагляднее всего это взаимодействие свободы и власти проявляется, по мнению Тихомирова, в межличностных отношениях, когда люди в зависимости от обстоятельств пребывают «попеременно в состоянии свободы и власти» [4, Т. 1, с.11-12.]. Осуществление власти, по Тихомирову, совершенно не

обязательно сопряжено с насилием над личностью, так как людям свойственно искание над собой власти. Эту теснейшую взаимосвязь власти, свободы и подчинения, их совокупную роль в жизни человека и общества необходимо четко представлять и учитывать, чтобы понимать баланс личного и общественного в человеческой кооперации.

Итак, Л.А. Тихомиров властные отношения имманентно присущи любому человеческому обществу. А главная цель власти, получившей «общественный характер», это создание и поддержание «порядка», которому власть старается придать «нравственный характер». Что же такое «порядок»? По-сути, это естественная, жизненно необходимая форма существования организованного человеческого общества, которой люди руководствуются и с которой соотносятся в своей жизни и деятельности. Любой, даже самый несовершенный, нелепый и даже несправедливый «порядок», с точки зрения Тихомирова, лучше неорганизованного хаоса анархии. Стремление к созданию упорядоченной системы отношений настолько естественно для человеческого общества, что, утверждает Тихомиров, «полного отсутствия всякого порядка человечество никогда не знало, ибо при первых же признаках такой анархии люди немедленно начинают самостоятельно организовываться в доступные им группы, вводя в них доступный им порядок» [4, Т. 1, с.14-15.].

Процесс организации порядка осуществляется способной к принуждению властью, которая подчиняет индивидуальные «хотения» определенным «общеизвестным и общеобязательным нормам». Люди самим фактом подчинения власти создают известный порядок.

Из вышесказанного следует, что первоначально порядок – констатация «фактических отношений между людьми». Это естественные рамки отношений между людьми, создаваемые самой природой человека. Привычные отношения между особями, полами, внутрисемейные и общественные, с чужаками «формулируются в правила обычая». Но этот «первый слой порядка», неизбежно вырастающий, не может удовлетворить потребности в порядке в силу своей ограниченности, случайности и субъективности. Однако из самой природы человека, его одухотворенности, с точки зрения Тихомирова, вытекает идея «цели» порядка. Искание же более глубокой «цели», соответствующей более продвинутому порядку, неизбежно приводит к появлению идеи государства и власти ему соответствующей, способной стать над всеми узкими, личностными интересами, то есть верховной власти. Л.А. Тихомиров полагает, что идея государственности вытекает не из хода развития общественно-экономических отношений, но зарождается «в самой глубине психологического существа человека», как неизбежное следствие его божественного творения [4, Т. 1, с. 17.].

«Верховной власти» недостаточно обладать простыми атрибутами обычной сильной власти. С ней неразрывно связано понятие «высшей правды». Тихомиров считает, что людям, исходя из их природы, свойственно искать «высшую правду» – «нравственный источник» их происхождения. Этот взгляд вытекает из христианского учения о свободе, согласно которому человек становится по-настоящему свободным, только осознав себя как «раба Божьего» [4, Т. 1, с.18.].

Очень важно различать, что люди понимают под «высшей правдой», то есть действительностью, основной, высшей реальностью, которой та является, в отличие от всевозможных предположений, гипотез, ошибок или иллюзий. Именно с этой высшей реальностью человек соотносит и справедливость, «ибо справедливо то, что сообразно с правдой». А из понимания справедливости, как из своего источника, проистекает уважение к праву, на котором, в свою очередь, строится государственность. Понимание «высшей реальности», отмечает Тихомиров, необходимо рассматривать в двух аспектах: во-первых, признание или непризнание существования Божества и определение его «свойств» и «направления его влияния». И вытекающий из понимания первого аспекта второй вопрос, какова «высшая политическая реальность»?

Л.А. Тихомиров предполагает три возможных варианта решения. Материалистическое понимание высшей политической реальности как простой физической, «количественной» силы, не имеющей «разумного или нравственного содержания». Представление о преобладании над «силой количественной» «силы качественной» или «героической». И третий взгляд, когда выше всего ставится «нравственный закон, сила нравственного закона», которому подчиняются все нижестоящие силы общества [4, Т. 1, с.19-20.]. Эти различия имеют «нравственный источник», наблюдаются у наций самых разных по «умственной развитости». Решения в выборе того или иного принципа на роль высшей правды могут у наций колебаться в течении их жизни.

В соответствии с тем, какая концепция высшей политической реальности становится доминирующей в обществе, формируются различные принципы и типы верховной власти, которая проявляется в форме государственного устройства, которую Тихомиров разделяет на демократическую, аристократическую и монархическую [4, Т. 1, с.21.]. Таким образом мы видим, что религиозное мировоззрение и понимание исторических и общественных процессов неизбежно приводит Тихомирова к естественному выводу о превосходстве монархического принципа верховной власти над всеми остальными как наиболее естественного для человека и проистекающего из источника нравственного идеала.

#### **Библиографический список**

1. ГА РФ. Ф. 634 (Тихомиров Л.А.). Оп. 1. Ед. хр. 15.
2. РГАЛИ. Ф. 345 (Новикова О.А.). Оп. 1. Ед. хр. 748.
3. Тихомиров Л.А. Единоличная власть как принцип государственного строения. – М.: Унив. тип., 1897. – 135 с.
4. Тихомиров Л.А. Монархическая государственность. 3 тт. – М.: Унив. тип., 1905. – Т. 1. – 250 с. Т. 2. – 244 с.; Т. 3. – 318 с.
5. Тихомиров Л.А. Христианство и политика. – М.: ГУП «Облиздат», ТОО «Алир», 1999. – 616 с.
6. Шерстюк М.В. Одиночество Льва Тихомирова. // Россия XXI век. № 2. М., 2002.

**АФГАНИСТАН И ГЕРМАНИЯ В 1915-1916 гг.:  
НЕСОСТОЯВШИЙСЯ АЛЬЯНС**

*Ряполов Владимир Васильевич, доцент кафедры истории и историко-культурного наследия, ФГБОУ ВО ЕГУ им. И.А. Бунина*

**Аннотация:** В годы Первой мировой войны кайзеровская Германия пыталась найти союзников на Среднем Востоке. С этой целью в Афганистан в 1915 году была направлена специальная военно-дипломатическая миссия Второго рейха. В статье анализируются результаты деятельности данной миссии и причины провала германских планов.

**Ключевые слова:** Афганистан, военно-дипломатическая миссия, кайзеровская Германия, панисламизм, Первая мировая война.

Накануне и в годы Первой мировой войны кайзеровская Германия активно предпринимала попытки установить военное сотрудничество с мусульманскими странами Среднего Востока: занималась поставками оружия, направляла военных инструкторов, инженеров и прочих специалистов для обучения местных войск. Афганистан в начале XX в. являлся объектом еще не завершенных англо-русских противоречий, но английское влияние в нем преобладало. В связи с этим, поставка орудий и снарядов немцами в Афганистан вызывала, конечно же, особое недовольство Лондона. Англичане приложили все усилия к тому, чтобы заставить нового афганского эмира Хабибуллу-хана отказаться от ввоза немецкого оружия. Тем не менее, роль Германии как политического фактора в Кабуле постепенно возрастала.

С одной стороны, это было связано с активной деятельностью в Афганистане союзников Второго рейха – турок. Они распространяли там панисламистские идеи, обучали афганские войска и занимались прогерманской агитацией. С другой стороны, росту влияния Германии в Афганистане способствовали настроения в общественных и политических кругах этой восточной страны. Например, консерваторы-«староафганцы» симпатизировали Германии, в которой они видели главного противника Англии, а значит – своего возможного союзника. А «единоверная» Турция ценилась ими не только по идеологическим причинам, но и по политическим – как фактический союзник Германии.

Во время Первой мировой войны активность германо-турецкой агентуры в Афганистане стала возрастать. Одним из доказательств этой тенденции можно считать военно-дипломатическую миссию Второго рейха, посетившую Кабул летом 1915 г. В её составе первоначально насчитывалось около 350 человек (по разным данным эта цифра колеблется от 80 до 350 – В.Р.): кроме немецких агентов, были также турецкие, австрийские офицеры, индийские националисты Махендра Пратап, Мухаммад Баракатулла и другие,

которые рассчитывали с помощью немцев освободить Индию от британского владычества. Миссию возглавлял офицер германского Генерального Штаба Оскар Риттер фон Нидермайер, а дипломатическое руководство было возложено на сотрудника МИД Вернера Отто фон Гентига [2, с. 55]. Оба были профессиональными немецкими разведчиками с опытом работы на Среднем Востоке. С турецкой стороны в руководство миссии входил чрезвычайный посланник султана офицер Казим-бек.

Перед ними были поставлены следующие задачи: любыми средствами вовлечь Афганистан в войну против Англии и царской России, прибегнув в случае необходимости даже к организации государственного переворота; активизировать борьбу афганских племен на границе с Индией; координировать действия германо-турецкой агентуры в Средней и Центральной Азии; а также более подробно изучить район предполагаемых военных действий. Миссия имела полномочия немецкого правительства и рейхстага на заключение военного и торгового соглашений с Афганистаном и везла письма кайзера Германии и турецкого султана к афганскому эмиру.

При переходе ирано-афганской границы близ Тайбада несколько человек этой миссии вместе с подлинной перепиской и значительной частью багажа были задержаны русским казачьим отрядом из Хорасана [1, д. 145, л. 3]. Перевод и тщательное изучение документов показали, что они составлены в турецкой миссии в Тегеране и являются продолжением ранее переданных эмиру посланий. Их содержание свидетельствовало о том, что переписка с эмиром велась с 8 ноября 1914 г., то есть с первых дней вступления Турции в войну, и представляла собой обзоры военных событий за каждые две недели войны. Турки сообщали эмиру заведомо ложную информацию о ходе военных действий, о победах исламских войск и крупных поражениях стран Антанты. Письма содержали призывы и настойчивые требования присоединиться к войне, «чтобы мстить за ислам», обещая, что в Афганистан сразу будут посланы войска Турции, Персии, Германии и Австрии, готовые «вместе с храбрым войском Афганистана отправиться на завоевание... Индии и Туркестана», а «падишах Хабибулла-хан делается владыкой Афганистана, Индостана и Туркестана, и имя его навсегда останется в истории» [5, д. 2095, л. 9-10, 35-36 об.].

Тем не менее, в ночь с 20 на 21 августа 1915 г. основная часть миссии благополучно перешла границу и вступила на афганскую территорию. Там ей был оказан теплый прием. Объявление турецким султаном Мехметом V джихада против Великобритании и ее союзников было с одобрением встречено населением Афганистана и пуштунами Британской Индии. В афганскую столицу прибыло только 26 человек, многие погибли в пути, небольшая группа во главе с офицером Вагнером осталась в Герате. Благодаря мощному радиопередатчику, развернутому немцами в Исфахане, экспедиция имела постоянную связь с германской военной миссией в Стамбуле. Хабибулла-хан отнесся к появлению экспедиции с большой осторожностью и первоначально даже санкционировал её арест. Официальные контакты с германо-турецкой

миссией противоречили нейтралитету Афганистана в Первой мировой войне, о котором эмир объявил на джирге пуштунских племен и лидеров мусульманского духовенства, собранной в Кабуле в 1915 г. Только на восьмые сутки афганский эмир дал согласие принять миссию и выделил для её размещения одну из правительственных резиденций. Нидермайер, Гентиг и Казим-бек представили Хабибулле-хану предложения кайзера Германии и турецкого султана о вступлении Афганистана в войну на их стороне, обещая содействовать созданию «Великого Афганистана» с присоединением полосы приграничных афганских племен, а также английского и персидского Белуджистана.

В конце ноября 1915 г. был даже подписан проект германо-афганского соглашения, согласно которому Афганистан должен был вступить в войну против России и Англии, а немцы обязывались обучить и возглавить афганские войска. Шифрованный текст этого соглашения в декабре того же года был доставлен капитаном Вильгельмом Пашеном в Тегеран, а оттуда отправлен в Германию.

За относительно короткий период Нидермайер провел в Афганистане ряд мероприятий, которые вызвали у англичан большое беспокойство. Так, например, по его инициативе на границе с Индией проводились маневры афганских войск, и был устроен артиллерийский полигон, где постоянно велись стрельбы. Под руководством немецких офицеров была построена оборонительная линия по защите Кабула, которая демонстративно направлялась против южного соседа.

После Второй мировой войны О. Нидермайер, успевший к тому времени поработать и на Третий рейх, оказался в советском плену и на допросе о своей деятельности в Афганистане 1915-1916 гг. сообщил следующее: «Нам удалось организовать повстанческое движение отдельных племен против англичан. В племена была внедрена немецкая агентура, которая провела большую работу по разжиганию ненависти в этих племенах к англичанам. Обычно мы вербовали вождей племен. При вербовке использовалась личная материальная заинтересованность (вождям племен мы преподносили ценные подарки) и демагогическая агитация. Было также налажено тайное снабжение оружием враждебных англичанам племен. За время нахождения в Афганистане я нелегально встречался с вождями племен, проникавших в западные части Индии» [2, с. 60].

По мнению отечественного исследователя С.Б. Панина, данная экспедиция всё же не была хорошо продуманным и надежно организованным предприятием. Составлявшие ее группы до перехода афганской границы несколько раз распались, формировались во время движения, действовали изолированно. К тому же, соперничество между Гентигом и Нидермайером за лидерство в миссии стало фактором, заметно ослабившим ее значение, так и не превратив их в единую команду [3, с. 99-100].

В ходе переговоров эмир Хабибулла давал весьма неопределенные ответы немцам, просил прислать из Германии еще 100 тысяч винтовок и 200

орудий со всем необходимым техническим материалом, а англичан, назначивших ему ежегодную субсидию до 2,4 млн. рупий, в то же время стремился заверить в своих дружественных чувствах к Великобритании. Кроме того, он, с одной стороны, опасался блокады и оккупации своей страны англо-русскими войсками, а с другой стороны, сомневался в общей победе держав Тройственного союза в мировой войне. Эмир Хабибулла хотел быть готовым ко всем возможным изменениям в международной обстановке того времени. А Нидермайер и Гентиг ошибочно полагали, что все его заявления о нейтралитете служат лишь прикрытием для подготовки войны с Англией. Однако весной 1916 г. немецкие агенты, разочаровавшись в Хабибулле, начали готовить против него заговор. Коварный замысел немцев стал известен англичанам, которые сообщили о нем эмиру, и тот сразу же прервал все отношения с германской миссией. В конечном счете, Афганистан сохранил нейтралитет в Первой мировой войне, а миссия Нидермайера-Гентига не добилась нужных результатов. Основная часть немецких агентов покинула Кабул 22 мая 1916 г. Небольшой отряд Нидермайера на обратном пути через Персию добрался до Турции, а оттуда уже отправился в Германию. В марте 1917 г. Оскар Нидермайер был принят императором Вильгельмом II, который наградил его орденом за операции в Афганистане и Персии [4, с. 133-134].

Таким образом, среди причин, приведших к провалу миссии Нидермайера-Гентига по части выполнения основных задач в Афганистане, можно выделить следующие:

- двойственная позиция эмира Хабибуллы (с одной стороны, он рассчитывал использовать пребывание германо-турецкой миссии в Кабуле, чтобы добиться от Англии уступок; с другой стороны, он рассчитывал на увеличение военных поставок из Германии);
- происки англичан, их давление на афганского эмира;
- поспешность немцев выполнить задание в условиях войны;
- немецкий план заговора с целью устранения Хабибуллы;
- многонациональный состав экспедиции, приводивший к разногласиям среди её участников и руководителей.

#### **Библиографический список**

1. Архив внешней политики Российской империи (АВПРИ). Ф. 133 /Канцелярия министра иностранных дел/. Оп. 470. Д. 145.
2. Оришев, А.Б. Германские миссии на Востоке: от Бисмарка до Гитлера / А.Б. Оришев, В.В. Ряполов. – М.-Берлин: Директ-Медиа, 2016. – 237 с.
3. Панин С.Б. Германо-турецкая миссия в Афганистане в годы первой мировой войны // Вопросы истории. – 2013. - № 10. – С. 99-114.
4. Персия-Иран. Империя на Востоке / Автор-сост. А.Б. Широкоград. – М.: Вече, 2010. – 384 с.
5. Российский государственный военно-исторический архив (РГВИА). Ф. 1396 /Штаб Туркестанского военного округа/. Оп. 2. Д. 2095.



## УЧЕБНАЯ И НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МСХА ПОД РУКОВОДСТВОМ В.С. НЕМЧИНОВА В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ

*Рябова Наталья Юрьевна, старший преподаватель кафедры Истории  
ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А.Тимирязева*

**Аннотация:** В статье рассматривается организация учебного процесса и научной деятельности МСХА имени К.А. Тимирязева в годы Великой Отечественной войны, когда Академия была разделена на две части, одна из которых была отправлена в эвакуацию в Самарканд, а вторая осталась в Москве.

**Ключевые слова:** МСХА имени Тимирязева, Академия, ректор, учебный процесс, преподаватели, студенты, Ученый Совет, эвакуация.

К началу осени 1941 года линия обороны Москвы проходила уже по опытным полям Тимирязевской академии. Начиналась эвакуация из Москвы учреждений и предприятий.

Назначенный в 1940 году ректором МСХА Василий Сергеевич Немчинов, получил указание правительства СССР эвакуировать академию. Тимирязевку решили эвакуировать в город Самарканд, так как это был надежный тыл, а главное, Узбекистан остро нуждался в специалистах в области сельского хозяйства. Кроме того, в Самарканде уже имелся филиал МСХА – сельскохозяйственный институт, открытый в 1929-ом году.

1 сентября вышло Постановление Наркомзема и Наркомпроса об объединении под началом МСХА имени Тимирязева ряда сходных по профилю вузов, с небольшим штатом преподавателей и студентов: Ветеринарной академии имени Скрыбина; Института Водного хозяйства и мелиорации имени Вильямса (затем Университет Природообустройства); Московского института инженеров с-х имени В.М. Молотова (затем Агроинженерный университет имени В.П. Горячкина); Института Рыборазведения и рыбной промышленности (ныне расположен в г.Калининграде); Военного Зооветеринарного института, Лесотехнического института.

Часть укрупнённой академии решили оставить в Москве: агрохимиков, агроинженеров, гидроинженеров, экономистов и пловодов (плодоовощеводов). Остался в Москве и ректор В.С. Немчинов, его знания и опыт выдающегося экономиста, были нужны правительству в столице.

Немчинов, как выдающийся экономист, смог грамотно рассчитать не только перевод академии на самокупаемость в военное время, но и обеспечение нескольких важных объектов. Академия фактически содержала эвакуогоспиталь 2386, лабораторию взрывчатых веществ, стеклодувную лабораторию по производству прицелов для снайперов, снабжала

Тимирязевский и Краснопресненский районы г. Москвы дровами и древесными муляжами для противовоздушной обороны столицы, поставляла свежие овощи для дошкольных и медицинских учреждений Москвы.

Благодаря разработанным и научно обоснованным Немчиновым нормативам «продуктовой единицы» на человека, сотрудники Академии и их семьи в Самарканде и в Москве были обеспечены необходимыми продуктами питания на протяжении всего военного периода.

Возглавить Самаркандский филиал был назначен вице – ректор Тимирязевки, академик Дмитрий Николаевич Прянишников. Дмитрий Николаевич ранее был ректором Академии, причем именно в военное время (во время Русско-японской и I Мировой войн). Самаркандский филиал действовал под руководством Д.Н. Прянишникова с 1941-го по 1943 год.

Из-за введения осадного положения в Москве, 15 октября 1941 года в МСХА были прекращены занятия, а 16 октября началась ликвидация Архива МСХА, основанного еще в 1861 году.

Эвакуация Академии в Самарканд была назначена на 13 ноября 1941 года и ей подлежала только часть преподавательского состава, студентов и сотрудников. Было эвакуировано: 5 академиков, 34 профессора, 45 доцентов и ассистентов, 421 студент, 87 рабочих и еще 102 человека из Чакинского филиала МСХА в Тамбовской области.

Дорога в Самарканд заняла около месяца, и в декабре 1941 года эвакуированных принял в свои стены Самаркандский сельскохозяйственный институт. Сразу же после приезда в Самарканде были начаты учебные занятия. Студенты вечером учились, а днём работали, прилагая все свои усилия, чтобы помочь накормить армию и тыл.

Оставшаяся в Москве часть академии, вскоре так же возобновила учебный процесс.

1 января 1942 года Наркомземом, был утвержден, на время войны, сокращенный - трехгодичный план обучения студентов, для подготовки как можно большего числа специалистов. Уже 2 февраля в Москву возвратилась из самаркандской эвакуации часть уехавших преподавателей и студентов, и занятия в МСХА были возобновлены. Число студентов в Москве составляло 2120 человек.

В столице уже в феврале-марте и в мае-июне 1942 года, по ускоренной трехгодичной программе, было подготовлено два выпуска студентов IV - V курсов и 494 человека были направлены в колхозы восточной части страны. В марте около восьмисот тимирязевцев из Москвы отправилось в колхозы Центральной России и восточных областей страны (на Алтай, в Казахстан) для проведения посевной кампании, а в августе – сентябре студенты поехали помогать убирать урожай.

Одновременно в Самарканде, 9 февраля 1942 года было проведено заседание Учёного Совета Академии, который принял решение о начале специальной подготовки всех студентов, для отправки их, к началу весенней посевной кампании, в колхозы: трактористами, комбайнерами и агрономами.

Помимо учебного процесса, профессора и преподаватели Академии под руководством Д.Н. Прянишникова вели практическую и научную работу по внедрению новых агрономических культур и повышению продуктивности сельского хозяйства Узбекистана.

Первого июня 1942 года Учёный совет Академии принял решение об отправке уже не только студентов, но и всех преподавателей, профессоров и научных работников в помощь колхозам и совхозам. Это решение распространялось, как на московское, так и на самаркандское отделения.

В октябре и в декабре 1942-го года в Москве и в Самарканде были проведены специальные научные сессии МСХА, на которых были заслушаны доклады «О проведенной исследовательской работе для быстреего ускорения победы». В частности, были утверждены такие темы исследований: «Об изобретении капсулей замедленного действия для партизан»; «О консервировании и транспортировке молока»; «О кормовой базе для животноводства в Узбекистане»; «Об анатомии и кровообращении человеческого мозга».

Усилия Академии в помощи фронту были высоко оценены правительством, 26 февраля 1943 года МСХА получила правительственную Благодарность за выдающуюся помощь сельскому хозяйству и фронту, шефство над коллективными хозяйствами, и достижения в подготовке специалистов в исключительно сложных условиях.

31 мая 1943 года состоялось окончательное возвращение филиала Академии из Самарканда, и в Москве был заслушан доклад Самаркандского филиала о проделанной работе.

За полтора года в эвакуации было подготовлено 203 специалиста, и еще 200 агрономов прошли перекалфикацию для вновь образованных свеклосеющих районов Узбекистана. За разработку технологии летней обрезки абрикоса профессор П.Г. Шитт был награжден орденом Трудового Красного Знамени.

Ученые Тимирязевки внесли огромный вклад в развитие экономики Узбекистана, а именно:

- Впервые под руководством Прянишникова внедрены культуры сахарной свёклы и чая в Узбекистане. Благодаря выращиванию свёклы были полностью удовлетворены потребности республики в сахаре. С помощью выращивания свёклы улучшали состояние почв для дальнейшего возделывания хлопчатника. Были разработаны принципы хлопково-свекловичного и богарного земледелия, севообороты, разработана агротехника сахарной свеклы. Академия организовала в Узбекистане, действующие до сих пор, свекловичную и агрономическую опытные станции.

- Благодаря ученым Тимирязевки, впервые в истории Узбекистана была настолько повышена урожайность зерновых, что Узбекистан превратился в район, поставляющий хлеб в другие республики. Средняя Азия и восточная территория всего СССР более не нуждалась в поставке хлеба из других районов СССР, и к тому же компенсировала утрату во время первого этапа Войны пшеничных хлеборобных регионов Союза.

- Был озеленён Самарканд, что привело к сохранению грунтовых вод и нормализации водоснабжения города на ближайшие полвека.

- Были организованы постоянные курсы по повышению квалификации и переквалификации агрономов Средней Азии. Эти курсы закончили более 2000 человек. Также, благодаря академии её Самаркандский филиал превратился в самостоятельный институт.

Сразу же после окончательного возвращения Академии из эвакуации, в июне 1943 года, было выпущено постановление Наркомзема и Наркомпроса о разъединении 6 вузов, объединенных в 1941 году в составе МСХА имени Тимирязева, и возобновлении их самостоятельной учебной и научной деятельности.

2 июня 1943 года состоялось торжественное заседание Ученого Совета МСХА, приуроченное к столетию со дня рождения К.А.Тимирязева. На этом заседании были одобрены разработки учёных Академии по восстановлению сельского хозяйства на освобожденных от оккупантов территориях нечернозёмной полосы России, а также, по повышению урожайности в восточных областях СССР.

27 января 1944 года на заседании Ученого Совета были заслушаны доклады В.С.Немчинова, Д.Н. Прянишникова, П.Г. Шитта и других ученых академии, посвященные вопросу восстановления сельского хозяйства в освобожденных после немецких оккупантов областях СССР.

Эти разработки были признаны полезными, поэтому последовало их немедленное внедрение в экономику страны. Сразу же, только за 1944 год, в сельское хозяйство страны были внедрены: новые сорта клевера; новые виды органических удобрений; способы лечения поврежденных плодовых деревьев; способы повышения плодородия почв в Нечерноземье; внедрены посадки бобовых культур и ячменя.

В течении всего 1944 года, все сотрудники и студенты академии участвовали в посевной и уборочной компаниях в Московской и сопредельных областях, что позволило вывести Московскую область на первое место в Центральной России по сбору урожая хлеба.

За годы войны Академия подготовила 1247 специалистов, и 235 преподавателей для с-х ВУЗов страны. Было защищено 39 докторских диссертаций, 118 кандидатских диссертаций, 3500 человек председателей колхозов и директоров совхозов, специалистов сельскохозяйственного производства закончили курсы переподготовки при Московской ордена Ленина сельскохозяйственной академии имени К.А. Тимирязева.

### **Библиографический список**

1. Архив Музея Истории МСХА. Д. 110. Немчинов В.С.
2. Архив Музея Истории МСХА. Д. 148. Прянишников Д.Н., оп. А, оп. Б
3. Архив Музея Истории МСХА. Д. 54. Великая Отечественная война

**Пичужкин Николай Александрович**, доцент кафедры истории, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева

**Аннотация:** в двух известных литературных произведениях А.С. Пушкина и А.Н. Радищева даны противоположные оценки положения российского крестьянства в конце XVIII – первой трети XIX веков. Статья анализирует эти оценки, дана попытка объяснения причин расхождения позиций Пушкина и Радищева на природу крепостного права.

**Ключевые слова:** крестьяне, крепостное право, путешествие, дороги, деревня.

В этом году исполнилось 220 лет со дня рождения Александра Сергеевича Пушкина. Менее замеченным событием стало 270-летие со дня рождения Александра Николаевича Радищева. Они оставили свой яркий след в русской литературе и истории.

Исследователи жизни и творчества Александра Сергеевича Пушкина утверждают, что он проехал по дорогам России не менее 34 тысяч верст. Родившись в Москве, на третьем месяце своей жизни он отправился в Псков. Потом были Киев, Кишинев, Одесса «пыльная», Крым, Кавказ и степи Оренбурга, везде поэт мерил «колеи и рвы отеческой земли».

Пушкин ездил и «наводнил Россию возмутительными стихами», - как выразился император Александр Павлович. «С детских лет путешествия были моею любимой мечтою», - отмечал сам поэт. Пушкин мечтал и о путешествии в Европу, высказывался об этом весьма не патриотично: «Мое глухое Михайловское наводит на меня тоску и бешенство». В другой раз он говорит: «Святая Русь мне становится невтерпеж». В 1825 году поэт писал императору: «Я умоляю ваше величество разрешить мне уехать куда-нибудь в Европу...». Пушкин намеревался там поправить здоровье, но Александр I порекомендовал ему отправиться к докторам в Псков. «Долго вел я потом жизнь кочующую, скитаясь то по югу, то по северу и никогда еще не вырывался из пределов необъятной России», - пишет поэт в своем «Путешествие в Арзурум».

Не раз Пушкин ездил знакомой дорогой из Москвы в Петербург и обратно. И вот однажды поэт отправился привычным маршрутом из древней столицы в «Северную Пальмиру». Чтобы скоротать время в пути Пушкин запасается книгой. «Собравшись в дорогу, вместо пирогов и холодной телятины, я хотел запастись книгою» - отмечает поэт [3, с. 379]. И вот приятель подобрал ему книгу, «скучную, но любопытную», «Путешествие из Петербурга в Москву» Александра Николаевича Радищева.

Радищев в своей книге показывает безрадостную жизнь русского крепостного крестьянства. Написанная в жанре сентиментального путешествия

книга стала откликом на знаменитое путешествие Екатерины II в Новороссию, свой путь императрица в 1887 году тоже начинала из Санкт-Петербурга. Как известно, императрица пыталась идеализировать жизнь русских крестьян. В письме к Вольтеру она писала, что «каждый крестьянин в России имеет на обед курицу, а по праздникам предпочитает индейку» [2, с. 166]. Императрица также утверждала, что «...лучшей судьбы наших крестьян у хорошего помещика нет во всей вселенной». В приговоре А.Н. Радищеву было сказано, что его книга, наполнена «самыми вредными умствованиями, разрушающими покой общественный».

Радищев, написавший свое произведение через несколько лет после путешествия Екатерины, показывает самые негативные стороны крепостничества. И вот Александр Сергеевич Пушкин, совершая собственное путешествие, дает и собственные оценки. Книгу Радищева Пушкин стал читать с последней главы, у обоих писателей главы названы по именам станций.

Итак, в конце произведения Радищева описан «печальный свадебный поезд», молодые крестьяне не любят друг друга, но вынуждены идти под венец по приказу барина. Пушкин соглашается с Радищевым, проведя анализ свадебного обряда: «Свадебные песни наши унылы, как вой похоронный. Спрашивали однажды у старой крестьянки, по страсти ли вышла она замуж? «По страсти, – отвечала старуха, – я было заупрямилась, да староста грозился меня высечь»» [3, с. 393].

Хорошо известно о заключении в средневековой России ранних браков. В 1830 году правительство установило, что мужчины вступают в брак не ранее 18-летнего возраста, а женщины – не ранее 16 лет. Пушкин ставит под сомнение правильность закона. Он говорит: «Пятнадцатилетняя девка в нашем климате уже на выдании, а крестьянские семейства нуждаются в работницах». Здесь Пушкин затрагивает известную социальную проблему. Крестьянские семьи, в которых рождались преимущественно дочери, стремились «сбыть их с рук» как можно раньше. Если же дочь была одна, с ее замужеством не торопились даже вопреки здравому смыслу.

Пушкин отмечает нестыковки в тесте «Путешествия» Радищева. Радищев описывает жалующуюся на голод крестьянку, она «плачется» и при этом «начала сажать хлебы в печь» [3, с. 393] Поэт не задается вопросом, хватит ли у крестьянки хлеба до нового урожая, он пускается в описание английских рабочих. Пушкин отмечает, что они живут в ужасной нищете, но все это в строгих рамках закона. Изобретения разных машин лишают «их последнего средства к пропитанию». И тут Пушкин делает выводы, которые шокировали советских исследователей и которые так любят цитировать сегодня. Поэт отмечает: «У нас нет ничего подобного. Повинности вообще не тягостны. Подушная платится миром; барщина определена законом; оброк не разорителен (кроме как в близости Москвы и Петербурга)». И далее: «Помещик, наложив оброк, оставляет на произвол своего крестьянина доставать оный, как и где он хочет» [3, с. 394]

«Взгляните на русского крестьянина: есть ли и тень рабского унижения в его поступи и речи? О его смелости и смысленности и говорить нечего. Переимчивость его известна. Проворство и ловкость удивительны.

В России нет человека, который бы не имел своего *собственного жилища*. Нищий, уходя скитаться по миру, оставляет *свою* избу. Этого нет в чужих краях. Иметь корову везде в Европе есть знак роскоши; у нас не иметь коровы есть знак ужасной бедности. Наш крестьянин опрятен по привычке и по правилу: каждую субботу ходит он в баню; умывается по несколько раз в день... Судьба крестьянина улучшается со дня на день по мере распространения просвещения... Благосостояние крестьян тесно связано с благосостоянием помещиков; это очевидно для всякого. Конечно: должны еще произойти великие перемены; но не должно торопить времени, и без того уже довольно деятельного. Лучшие и прочнейшие изменения суть те, которые происходят от одного улучшения нравов, без насильственных потрясений политических, страшных для человечества» [3, с. 395-396].

У Радищева есть эпизод, где слепой старик-певец отказывается от его рубля, так как не желает брать деньги у дворянина. Пирог же от простой бабы старик принимает с «благоговением». Пушкин называет это «пустословием», намекая, что Радищев этот эпизод выдумал для «красного словца».

Пушкин находит очень интересным эпизод в книге Радищева, где тот описывает рекрутский набор. Над одним рекрутом, отмечает Радищев, плачут мать и невеста, оплакивая его словно покойника. Другой рекрут радуется этой повинности, она спасает его от жестокости помещика. Рекрут говорит: *«Трудна солдатская жизнь, но лучше петли. Хорошо бы и то, когда бы тем и конец был, но умирать томною смертью, под батожьем, под кошками, в кандалах, в погребе, нагу, босу, алчущу, жаждущу при всегдашнем поругании государь мой, хотя холопей считаете вы своим именем, нередко хуже скотов, но, к несчастью их горчайшему, они чувствительности не лишены* [4, с. 103]. *Здесь у Радищева несоответствие: рекрутчина – зло, но оно спасает крестьянина от еще большего зла – крепостничества и издевательств со стороны помещика. Пушкин признает: «Самая необходимая и тягчайшая из повинностей народных есть рекрутский набор* [3, с. 398]. Но вместе с тем поэт отмечает, что подобное есть и в европейских странах. Вспоминает и Наполеона, который, по словам Жуковского:

«Чудовище, склонясь на колыбель детей, считало годы их кровавыми перстами. Сыны в дому отцов минутными гостями являлись, чтобы там оставить скорби след и юность их была как на могиле цвет» [1, с. 366].

Пушкин рассуждает о справедливости принципа очередности при отдаче в рекруты, применяемом «помещиками-филантропами». Он говорит: «Лучше употребить сии права в пользу наших крестьян и, удаляя от среды их вредных негодяев, людей, заслуживших тяжкое наказание и проч., делать из них полезных членов обществу.

Безрассудно жертвовать полезным крестьянином, трудолюбивым, добрым отцом семейства, а щадить вора и пьяницу обнищалою — из уважения

к какому-то правилу, самовольно нами признанному. И что значит эта жалкая пародия законности!» [3, с. 399].

В одном из мест своего путешествия Пушкин все же соглашается с Радищевым. Последний пишет: «Каждую неделю два раза вся Российская империя извещается, что Н. Н. или Б. Б. в несостоянии или не хочет платить того, что занял, или взял, или чего от него требуют. Занятое либо проиграно, проезжено, прожито, проедено, пропито, про... или раздарено, потеряно в огне или воде, или Н. Н. или Б. Б. другими какими-либо случаями вошел в долг или под взыскание. То и другое наравне в ведомостях приемлется. Публикуется: «Сего ... дня пополудни в 10 часов, по определению уездного суда или городского магистрата, продаваться будет с публичного торга отставного капитана Г... недвижимое имение, дом, состоящий в ... части, под №... и при нем шесть душ мужеского и женского полу; продажа будет при оном доме. Желаящие могут осмотреть заблаговременно»» [4, с. 92-93].

Пушкин в ответ замечает: «...картина, ужасная тем, что она правдоподобна. Не стану теряться вслед за Радищевым в его надутых, но искренних мечтаниях... с которыми на сей раз соглашаюсь поневоле...» [3, с. 401].

Все мы знаем пушкинскую фразу: «Гений – парадоксов друг». Гениальным и парадоксальным выглядит фраза А.С. Пушкина: «Ничто так не похоже на русскую деревню в 1662 году, как русская деревня в 1833 году» [3, с. 393]

### **Библиографический список**

1. Жуковский, В.А. Полное собрание сочинений и писем. В двадцати томах. Том 1. Стихотворения 1797 – 1814 годов. М.: Языки русской культуры, 1999. – 760 с.
2. Пичужкин, Н.А. История России. Учебник. М.: Мегapolis, 2018. – 332 с.
3. Пушкин, А.С. Собрание сочинений в десяти томах. Том 6. Критика и публицистика. М.: Издательство художественной литературы, 1962. – 584 с.
4. Радищев А.Н. Путешествие из Петербурга в Москву. С-Пб.: Наука, 1992. – 674 с.

УДК 327.8

### **ПОПУЛИЗМ КАК ПОЛИТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН**

*Панин Евгений Леонидович, кандидат исторических наук, доцент кафедры истории ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А.Тимирязева.*

**Аннотация:** В статье анализируется политический феномен популизма, его характерные черты и роль в политическом процессе.

**Ключевые слова:** популизм, политическая элита, демократия, авторитаризм, народ.



В последние годы при рассмотрении политических процессов, при анализе взаимодействия политической элиты и народных масс, изучающие эти аспекты политики специалисты всё чаще, обращаются к феномену популизма. Появляются сборники статей, посвящённые этой проблематике. [4]. Популизм становится одним из ключевых объектов изучения политической науки.

Популизм (лат. *Populus* - народ) – неоднозначное, широко трактуемое и дискуссионное понятие. Чаще всего под этим словом подразумевается деятельность, имеющая своей целью обеспечение популярности в массах; таким образом, популист в современной политике- это деятель, заигрывающий с массами [3, с.306].

Как политики, так и журналисты часто используют этот термин в негативном значении, желая дискредитировать своих оппонентов. Интересно, что политики, которых называют «популистами», как правило, себя таковыми не считают, именуясь «демократами», «патриотами» и т. п., т. е. предпочитая быть популистами, а не слыть ими. Почему же для многих звание популиста связано с весьма сомнительными достоинствами?

Во-первых, думается, потому что популистов, как правило, отождествляют с демагогами, и не без оснований. Популист-это политик, который чаще всего обещает легко и быстро решить сложные экономические и социальные проблемы и таким образом получает дешёвую популярность у народа. Логика популизма в том, чтобы выступать от имени народа, апеллировать к нему, ориентироваться на интересы большинства. Следует различать так называемый «популизм слова», основанный на демагогии и расплывчатых обещаниях, и «популизм действия», связанный с мобилизацией и вовлечением в протестные акции широких масс населения. Деятельность политиков такого рода часто сопровождается антиэлитарной или националистической риторикой. Нередко политики-популисты ведут себя вызывающе, демонстративно нарушают правила политкорректности, вплоть до использования ругательств и ненормативной лексики (возможно, желая таким образом показать свою близость к народу). Популисты могут выступать под лозунгами независимости, территориальной целостности государства, демократизации, борьбы с коррупцией и т.д. Понятно, что такого рода деятели активизируются в переходные и кризисные периоды общественного развития, когда «привилегированные классы...оказываются неспособными услышать чаяния страдающих или чувствующих отчуждение групп населения. Последние, в свою очередь, отказывают в доверии влиятельным слоям и управляемым ими государственным институтам.» За ростом популизма, таким образом, зачастую скрывается попытка широких масс обрести утраченный голос и указать правящему классу на свою преданность ( и его равнодушие) к вопросам общего блага и национальной идентичности.» [1, с.85].

Несмотря на кажущуюся привлекательность, популистские движения имеют и ряд существенных пороков:1) это очень высокая роль лидера (т.н. вожизм), что, несмотря на демократическую риторику, может привести к их трансформации в

авторитарные и даже диктаторские (особенно в случае прихода к власти); 2) обилие обещаний, даваемых без анализа возможности их выполнить.

Кроме того, на волне популизма во власть нередко приходят политические дилетанты, не имеющие опыта государственного управления и не всегда способные сформировать серьёзную команду. Такая ситуация, как уже отмечалось, является следствием утраты доверия большинства к проявившим себя на текущий момент управленцам. Однако, скажем, успешный бизнесмен или артист совсем не обязательно окажется столь же успешным политическим деятелем (в качестве примера можно привести те проблемы, с которыми столкнулись Дональд Трамп в США, Сильвио Берлускони в Италии, Владимир Зеленский на Украине).

Впрочем, показательные популистские черты далеко не всегда означают наличие популизма как такового. Исследователи Э. А. Паин и С. Ю. Федюнин считают главным признаком популизма критику политической элиты от имени недовольного протестующего народа и на этом основании считают президента России В. В. Путина скорее демонстративным, нежели реальным популистом: «... Президент Путин демонстрирует множество внешних признаков популизма ... Российский лидер напрямую “общается с народом” на ежегодных телевизионных прямых линиях; даёт обещания “народу напрямую”, - поверх местных и региональных властей; регулярно использует простонародную риторику и иногда пренебрегает политкорректностью; активно участвует в конструировании образа внешнего врага (США и Запад в целом) ... Но нет в этом имитационном популизме главного признака популизма реального – использования протестных настроений внутри страны для мобилизации масс на антиэлитной основе. В России такие настроения и особенно попытки радикальных оппозиционных движений и лидеров мобилизовать широкие слои населения против власти либо подавляются, либо канализируются в ненависть к внешнему врагу» [2, с. 38-39].

По мнению Э. А. Паина и С. Ю. Федюнина, наибольшую проблему в России представляет элитизм в двух его разновидностях – “патерналистской” (стремление ограничить участие народа в политическом процессе) и “снобистской” (демонстративное презрение к народу). Практика элитизма создает благоприятную почву для деятельности как популистов, так и псевдопопулистов.

Анализ популизма как политического феномена позволяет прийти к выводу: успешным можно считать политика, признанного народом в качестве выразителя своих интересов и чаяний. Впрочем, для того, чтобы одержать победу, такой политик должен не только выступить от имени народа, выразив от его имени недоверие сложившейся политической элите, но и предложить народу определенную позитивную программу, создать образ привлекательного будущего. В противном случае он не получит необходимой ему поддержки масс и дело ограничится только декларациями. Насколько краткой может быть политическая карьера популиста-дилетанта, показала судьба А. Ф. Керенского в 1917 г. Заручиться поддержкой народа и уметь осуществить свои обещания – главные составные части победы в политической борьбе.

### Библиографический список

1. Паин Э. А., Федюнин С. Ю. Нация и демократия. Статья 2. Иллюзии “постнационального” мира и кризис западных демократий. // *Общественные науки и современность* – 2018, №1, с. 82-99.
2. Паин Э. А., Федюнин С. Ю. Популизм и элитизм в современной России: анализ взаимосвязи. // *Полис. Политические исследования*. 2019, № 1, с. 33-48.
3. *Политология. Энциклопедический словарь.* / *Общ. ред. и сост. Ю. И. Аверьянов. М., Изд-во Моск. коммерч. ун-та, 1993.*
4. *Популизм как общий вызов.* / *Отв. ред. К. Кроуфорд, Б. И. Макаренко, Н. в. Петров. М., Политическая энциклопедия, 2018.*

УДК 930.85

### **ТОТАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ 1914 – 1918 ГГ. КАК ФАКТОР СИСТЕМНОГО КРИЗИСА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ**

*Некрасов О. Г. старший преподаватель кафедры истории, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* В статье описываются признаки тотального характера Первой мировой войны и его влияния на развитие внутреннего кризиса, охватившего накануне революции 1917 г. Российскую империю.

*Ключевые слова:* Первая мировая война, «вооруженный народ», кризис вооружений, мобилизация гражданской промышленности, позиционная война, правительственный кризис, Брестский мир.

1 августа 1914 г. явилось началом гибели старой Европы, «великолепного XIX века», с которым связывались все изумительные достижения просветительского проекта модернизации традиционного общества. Безмятежная вера во всеспасительную и всеразрешающую силу европейской цивилизации с ее будто бы бесконечной способностью к саморазвитию сменилась глубинным, затянувшимся на всю первую половину XX столетия духовным кризисом, который привел к «обесцениванию всех ценностей», к пересмотру всех идеологем и прогрессистских догм, составлявшим «символ веры» Европейского Просвещения. Война не только принесла смерть миллионам людей, но и сломала судьбы тех, которые, вернувшись с фронта, не смогли найти достойного места в жизни, заставив заговорить о себе как о «потерянном поколении» [3].

Тем прекрасным летом 1914 г. кровавый казус на Балканах – убийство австрийского наследника престола эрцгерцога Франца-Фердинанда членом тайной сербской националистической организации Гаврилой Принципом в Сараево повлек за собой вмешательство в конфликт России на стороне Сербии и Германии на стороне Австро-Венгрии, а затем последовало лавинообразное обрушение Европы в мировую войну.

Правда, тогда, в августе 1914 г., о мировой войне еще не думали. Все стороны конфликта рассчитывали на скоротечную войну (не более полугода) ограниченной сегментом Европы от Парижа до Варшавы, поскольку считалось, что длительная война в условиях высокой промышленной и торговой связанности и взаимодополняемости Европы приведет к всеобщей финансово-экономической катастрофе прежде, чем какая-либо из сторон сумеет одержать верх, а победители пострадают не меньше побежденных.

Однако глобальный характер военного столкновения не исчерпывался беспрецедентным числом участников (33 государства), временной и пространственной протяженностью (за 4 года крайнего напряжения военных усилий, доведенных до степени маниакального ожесточения, война расползлась по территории большей части Старого света, захватив воды 3 океанов и 7 морей). Первая мировая война явилась и первым опытом тотальной войны, которая вовлекает в себя всю совокупность людских, экономических и информационных ресурсов всех воюющих сторон. Она становится не просто «достижением политических целей другими средствами» (К. Клаузевиц), а на долгие годы способом существования целых наций, войной не армий, а «вооруженных народов». После гибели кадровых армий были призваны «под знамена» все возрасты, способные носить оружие. Война, так или иначе, затронула все слои населения. Специалисты по гендерной истории считают именно Первую мировую войну ключевым событием, повлиявшим на изменение статуса женщины в обществе: после ухода мужчин на фронт женщины заняли доминирующее положение в доме и семье как главы семейств, вовлеченные в общественное производство (работа на фабриках, госпиталях).

Тотальная война потребовала мобилизации большей части гражданской экономики на свои нужды, дала образцы самой изощренной эксплуатации научно-технического и технологического потенциала государств. Война стала индустрией, непрерывная модернизация которой обеспечила создание качественно новых видов оружия (подводных лодок, танков, бомбардировочной авиации и т.д.).

Существуют два объяснения тотальной природы Первой мировой войны. С самого начала она продемонстрировала превосходство средств уничтожения живой силы над средствами ее защиты в наступательном бою. Война быстро перешла в фазу длительного застоя, который ее участники окрестили «тупиком позиционной войны». В условиях могущества огня войска зарывались в землю, оплетались колючей проволокой, постепенно возникли сплошные фронты (на Западе от Северного моря до Швейцарии, на Востоке от Балтийского до Черного морей). Позиционная война означала переход от «стратегии сокрушения», характерной для прежних войн, к «стратегии изнурения» – истощению людских и материальных ресурсов противника.

Застойный характер военных действий, невозможность глубоких прорывов привели к тому, что ни одна из столиц великих держав в Первую мировую войну не была захвачена врагом (ни Париж, ни Лондон, ни Берлин, ни Вена, ни Петроград, ни Рим). Застывшие фронты не только оградили столицы

как военно-политические, экономические и информационные центры ведения войны, но и гарантировали от оккупации большую часть территорий воюющих стран с их промышленным и людским потенциалом. Все это предопределило с одной стороны непрерывное и все возрастающее воспроизводство средств войны (вооружений и «пушечного мяса»), с другой – утрату перспективы достижения каких-либо позитивных целей войны. Война в сознании ее участников приобретала черты «дурной бесконечности»; она представляла как тягучая томительная повторяемость одного и того же с незначительными изменениями.

Вторым фактором, обусловивший тотальный характер войны, явилась пропаганда «мира через войну». Психологическая обработка армии и населения, несших все тяготы войны и все меньше понимавших перспективы ее исхода, была направлена главным образом на внедрение в массовое сознание устойчивой мифологемы – образа врага. Противнику приписывались черты inferнальной жестокости и коварства, которые исключали всякую возможность примирения. Представление, что утраченный мир можно восстановить, только переступив через труп врага, оборачивалось той беспримерной фатальной покорностью, с которой миллионы европейцев убивали и позволяли убивать себя в «мясорубках» Вердена, Соммы и Галиции.

Первая мировая война явилась мощным стимулятором всеобщего кризиса, в который оказалась ввергнутой Российская империя накануне 1917 г. Прежде всего, сказалось невыгодное геостратегическое положение России. Страна, обладавшая в 3-4 раза меньшим военно-экономическим потенциалом, чем ее западные союзники, в течение трех с половиной лет на фронте протяженностью 2000 км (против 400 км Западного фронта) отвлекала на себя до 40% вооруженных сил Центральных держав, вплоть до марта 1918 г. противостоя совокупной мощи трех империй: Германской, Австро-Венгерской и Османской. Все страны-участницы после истощения мобилизационных запасов в кампании 1914 г. стали испытывать кризис вооружений. Однако, если противники и союзники России, опираясь на мощь своих индустрий, быстро сумели преодолеть его, то Россия вплоть до конца 1916 г. ощущала недостаток оружия. Особенно острым стал «снарядный», «патронный», «ружейный голод» весной-летом 1915 г., явившись одной из причин «Великого отступления» русских армий из западных губерний.

Война привела к резкому напряжению всей хозяйственной системы мира, однако наиболее пагубным было ее влияние на экономику России. Наиболее хрупким звеном оказалась инфраструктура страны, прежде всего железные дороги: в 1916 г. четвертая часть локомотивного парка вышла из строя или была захвачена противником, эвакуация западных губерний также до крайности перенапрягла транспорт. Помимо потери западных, наиболее экономически развитых губерний (Польша, часть Прибалтики), положение усугублялось тем, что после вступления в октябре 1914 г. Турции на стороне Центральных держав Россия оказалась фактически в блокаде: сообщения с союзниками через замерзающий порт Архангельска и через Владивосток –

Транссиб превращали ее в «дом, где заколочены все окна и двери и открыта только печная труба» [2]. Традиционный для России вывоз продовольствия и сырья прекратился, как прекратился ввоз оборудования и стратегических материалов.

К концу 1916 г. кризисы – топливный, продовольственный, перевозок стали стремительно нарастать. Но все эти кризисы были порождены не столько экономической и технической отсталостью страны, сколько были проявлением ускоренной и односторонней модернизацией, стимулированной войной [4]. Нужды 10-миллионной армии требовали в помощь казенной военной промышленности мобилизации гражданских частных предприятий, то есть перевода их на выпуск военного снаряжения, что неизбежно потребовало полной перестройки экономики «классического» капитализма свободной конкуренции и замены ее системой государственно-монополистического капитализма, для которой характерно 1) принудительное поглощение крупными предприятиями средних и мелких агентов рынка и 2) активное вмешательство государства с целью контроля и координации усилий всех субъектов в области военной экономики, а такой становилась под влиянием императивов войны по преимуществу вся экономика страны (к 1917 г. более 80 % заводов России были переведены на военное производство).

Мобилизация промышленности поначалу вызвала лихорадочно оживление экономической деятельности, но вскоре обнаружили резкие диспропорции подобного форсированного развития. Производство средств производства, необходимое для обновления основного капитала, сосредоточилось на изготовлении преимущественно средств разрушения («пушки вместо станков»); производство средств потребления, необходимое для воспроизводства рабочей силы, было главным образом направлено на снабжение непродуцированной силы – армии. В сфере производства обнаружился недостаток сырья, топлива, оборудования, квалифицированного труда; в сфере потребления – острый дефицит товаров народного потребления. «Перегрев» экономики, накачивание ее деньгами, в том числе с помощью государственных займов (за 3 года войны государственный долг вырос втрое), вызвал сильную инфляцию: в 1916 г. рубль подешевел в три раза.

Крестьяне отказывались продавать продукты по заниженным ценам, и, несмотря на то, что в 1916 г. в стране имелось до 900 млн. пудов избытка главнейших хлебов, в промышленных центрах стала ощущаться нехватка продовольствия.

Все эти процессы происходили на фоне острого кризиса верхов. Развал правительственной власти выразился в «министерской чехарде», когда в последний год существования империи, ведущей тяжелейшую войну, сменилось четыре премьер-министра, три военных министра, четыре министра внутренних дел, два министра земледелия. Резко усилилось влияние камарильи, придворной клики, «темных сил», группирующиеся вокруг истеричной императрицы и «старца» Распутина. «Распутинщина» означала отчуждение носителя верховной власти не только от своей социальной опоры в лице

правлящего класса, но и от верхов «регулярной» бюрократии. Последствием этого стал психологический надлом власти: верхами овладело чувство бессилия и обреченности. Настроение всеобщей безнадежности и тщеты стало огромным деморализующим фактором перед лицом надвигавшейся революции.

В это же время происходил распад третьеиюньской политической системы, смысл которой состоял в том, что, начиная с 1907 г., Дума имела не одно, а два большинства, консервативное и либеральное, но оба проправительственные, которые попеременно образовывал октябристский «центр», действовавший по принципу качающегося маятника. В августе 1915 г. под впечатлением катастрофических военных поражений на месте двух большинств образовалось одно (Прогрессивный блок), но уже оппозиционное власти, с требованием образовать «правительство общественного доверия» [1].

В условиях самоизоляции правящей династии даже от своего ближайшего окружения, прогрессирующего паралича власти, всеобщего недовольства бессилием правительства и всесилием придворной клики потребовался незначительный повод (срыв подвоза хлеба в столицу), чтобы самая могучая в мире двухвековая империя рухнула в течение недели.

Неудача последнего наступления русской армии летом 1917 г. уже под лозунгом «защиты революционного отечества» обернулось полным разложением последнего имперского института – вооруженных сил государства. Сепаратный Брестский мир, заключенный в марте 1918 г., означал только формальное признание, что Россия уже не обладает сколько-нибудь полноценным инструментом продолжения войны.

### **Библиографический список**

1. Гайда Ф.А. Прогрессивный блок в оценке русской либеральной оппозиции. 1915-1917. Последняя война императорской России. М., 2002. С.93.
2. Головин Н.Н. Военные усилия России в Мировой войне. М., 2001. С. 61.
3. Киган Д. Первая мировая война. М., 2002. С. 16.
4. Stone N. The Eastern Front 1914-1917. London, 1975. С. 97.

**ТРАНЗИТ ВЛАСТИ ПРЕЗИДЕНТСКОЙ КОМПАНИИ 2024 ГОДА  
ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА ВУЗА**

*Лебедева Маргарита Леонидовна, доцент кафедры истории, ФГБОУ ВО  
РГАУ-МСХА имени К.А.Тимирязева*

***Аннотация:** Сфера политического исследования «Reopolisation» раскрывает политическое восприятие личности во властных структурах, а также среди субъектов политической социализации. Предметом исследования является анализ восприятия возможных политических сценариев транзита власти и образов предполагаемых кандидатов президентской кампании 2024 года. В качестве объекта исследования выступают политические явления современности, а также образы ведущих политиков России.*

***Ключевые слова:** исследование, власть, транзит власти, политик, восприятие.*

Появление новой области исследования «Reopolisation», предметом которой является представление личности во властных структурах, анализ методов средств массовой информации, используемых для популяризации политики, является достаточно интересным в рамках развития политологических знаний в России. В настоящее время еще не идет речи об определенной науке с четко обозначенным предметом исследования, речь идет об области научного исследования, новой и быстро развивающейся.

Вопросы предмета «Reopolisation» рассматриваются в России в рамках политической психологии и политической социологии - дисциплин, вытекающих из общей политологии. Зарождение систематизированной политической науки современной России, как и ее институционализация, состоялось еще в советское время. Однако основной этап ее развития пришелся на 90-е годы XX века, поэтому для России политология является достаточно молодой наукой. Политическая наука в России создана на основе заимствования ее определяющих основ у идентичной науки в других странах. Концептуальная основа заимствована на Западе, но в тоже время, всякая общественная наука должна иметь собственную, национальную основу. Следует заметить, что национальная основа политологии в России еще развита в недостаточной мере, так как научные школы, центры подготовки профессиональных кадров мало представлены и востребованы до настоящего времени. Соответственно, появление новых областей политологического знания представляется достаточно актуальным на современном этапе развития научного знания.

Политик является сложным объектом исследования. Он влечет интерес средств массовой информации, общественности, специалистов «Reopolisation» и политологии как науки, в целом. В тоже время понятия «политик» и «власть»



представляют собой единый механизм взаимодействия, два основных элемента политической системы общества, которые не могут существовать одно от другого. Государственная власть нередко сопряжена с проявлением силы, ведь власть как политическая реальность, одна из основных движущих сил политического процесса [2], предполагает «целенаправленное осуществление своей воли вопреки сопротивлению» [1, с.92].

Политик использует разные типы управления, среди которых можно выделить два основных: открытое (явное) и скрытое (тайное). Соотношение этих типов зависит, прежде всего, от степени несовпадения интересов управляемых и управляющих; цивилизованности общества; возможностей и умения правящей элиты использовать различные способы скрытого влияния на массы [5, с.66].

Средства массовой информации позволяют оказывать незаметное политическое влияние. Возможности скрытого управления открывают новые способы влияния на подсознание и сознание (синергетические технологии; технологии манипулирования; технологии программирования психики; технологии информационного обмана). В странах с высоким конфликтным потенциалом спрос на такие методы значителен. В России активно используются различные приемы «черного PR», реклама, связанная с программированием политического выбора и психики граждан в целом, другие средства и методы воздействия.

Средства управления сознанием людей расширяются, а методы становятся изощреннее и эффективнее. Так, в США в послевоенный период сложилась система формирования иллюзорного сознания, программирования общественно значимого поведения американцев. Она включает СМИ, институты опроса общественного мнения, учебные заведения, рекламные агентства и иные политические институты [8]. Деятельность этой системы контролируется правящей элитой [5, с.69]. Необходимость применения скрытых методов управления определяется уровнем жизни населения, а также стабильностью демократических институтов.

Психологическое воздействие на массовое сознание возможно по ряду каналов, но наиболее эффективным является информационный канал. Привлекательность данного метода обусловлена наличием большого количества печатных и электронных средств массовой информации, развитая инфраструктура передачи информации, рост числа пользователей сети Internet [8].

Анализ восприятия образов политиков на рациональном и бессознательном уровнях – одно из важнейших направлений политической психологии, имеющее серьезное прикладное значение. Результаты такого анализа используют в бихевиоральных исследованиях политики, в электоральной прогностике, для успешной коррекции публичного имиджа политиков и т.д. [4].

Президентские выборы 2024 года в России ставят перед политологами ряд вопросов, связанных с отношением граждан к власти, а также возможного

транзита власти. На основе, каких факторов, причин и прочих оснований избиратели делают свой политический выбор? Их решение есть результат веры или диктуется рациональным выбором? Каковы пределы доверчивости избирателей в отношении политической рекламы, которой манипулируют кандидаты? Сохранилась ли психологическая открытость к политическому воздействию, которая досталась российским гражданам от советской политической системы в виде привычки верить всему, что передают средства массовой информации?

В ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А.Тимирязева среди студентов 2 курса гуманитарно-педагогического факультета в октябре 2019 года было проведено исследование относительно возможного транзита власти на предстоящих президентских выборах 2024 года в России, а также характера восприятия политиков, возможно выдвинувших свои кандидатуры на пост президента Российской Федерации. Были опрошены 24 респондента. При анкетировании была представлена одна возрастная группа - 18-19 лет, из них 9 лиц мужского пола и 15 лиц женского пола, студенты, получающие высшее профессиональное образование.

В рамках данного исследования была использована методика доктора психологии политики Е. Б. Шестопал и психолингвиста М.В. Новиковой – Грунд [6]. Исследование базировалось на фокусированных интервью с предъявлением фотографий в качестве стимулирующего материала. При обработке материалов использовалось шкалирование оценок личностных качеств лидеров, а также политико-психологический анализ высказываний отдельных респондентов с последующим выделением в них рационального и бессознательного уровней.

В соответствии с избирательным законодательством современной России выборы Президента РФ состоятся 17 марта 2024 года. В настоящее время пост Президента РФ занимает Владимир Владимирович Путин, избранный на данную должность второй раз (2012 , 2018 гг.). Согласно части 3 статьи 81 Конституции РФ, одно и тоже лицо не может занимать должность президента более двух сроков подряд. Соответственно, на предстоящих выборах кандидатура Путина не может быть представлена. Это означает, что возможен транзит власти. Так, политолог Е.М. Шульман реалистичным считает сценарий уничтожения политических акторов и групп интересов, которые смогли настроить против себя остальные группы субъектов политической реальности, затем установление договоренности между оставшимися группами акторов [9]. Возможны и другие пути решения вопроса.

Первый этап исследования: *ответ на вопрос о возможном транзите власти*. Респондентам были представлены варианты возможных политических трансформаций. Результаты представлены в следующей ниже таблице 1.

**Политические сценарии президентской компании 2024 года**

№п/п	Варианты транзита власти	да, чел, %	нет, чел, %
1	поиск соглашения политической элиты относительно возможного сценария развития событий	22 (91,6%)	2 (8,3%)
2	изменение Конституции РФ в смысле отмены ограничений относительно сроков занятия поста президента	10 (41,6%)	14 (58,3%)
3	расширение полномочий парламента страны	18 (75%)	7 (29,1)
4	сохранение В.В. Путиным президентских полномочий	11 (70,8%)	13 (54,2%)
5	назначение действующим президентом своего преемника	17 (70,8%)	7 (29,1%)
6	возможный перенос выборов	15 (62,5%)	9 (37,5%)
7	открытая политическая борьба	14 (58,3%)	9 (37,5%)

Второй этап исследования: *оценка образов возможных кандидатов на пост Президента России компании 2024 года*. Процедура исследования включала проведение фокусированного интервью с предъявлением фотопортретов 14 российских политиков в качестве материала, стимулирующего реакции и образы респондента: Д.Медведев, С.Шойгу, С.Собянин, Г. Зюганов, М. Орешкин, К. Собчак, П. Грудинин, М. Сурайкин, В. Жириновский, Г. Явлинский, А. Дюмин, А. Турчак, В. Володин и Н.Поклонская.

*Респондентам были предложены следующие вопросы:* оценить внешность и соматические характеристики (одежда, манера поведения, здоровье, возраст, физическая привлекательность); профессиональные и деловые качества; эмоционально-волевые и поведенческие качества (характер, темперамент); морально-этические качества; что нравится в данном политике и что не нравится; ассоциации с животным; цветом, литературными героями или героями кинофильмов.

*Задачи исследования:* поиск психологических инструментов и закономерностей, с помощью которых человек оценивает образы политических лидеров; выявление в ответах респондентов содержащиеся в них скрытые сообщения о том, какие качества лидера расцениваются как важные или второстепенные, положительные или отрицательные; обнаружение в ассоциативных ответах качества лидеров, неосознанно отмеченных респондентами и оцененных ими.

Фиксировались ответы на вопросы о том, что в данном политике нравится и почему, и что не нравится и почему. Нас интересовала степень узнаваемости и готовность проголосовать за них, если бы выборы происходили в момент опроса. Другая часть вопросов была предназначена для получения информации о неосознаваемых установках. Респондентам предлагалось найти ассоциации, которые вызывает данный политик: с животными, с запахами, с

цветом, и с литературными героями. Этот материал позволил получить более непосредственные реакции эмоционального характера.

Анализируя ответы на поставленные вопросы можно выявить несколько характерных деталей. Значительная часть респондентов вообще не высказывается о политических взглядах М. Орешкина, М. Сурайкина, Г. Явлинского, А. Дюмина, А. Турчак. Обращает на себя внимание часто имеющая место эмоциональная окрашенность ответов, в зависимости от симпатии или антипатии к лидеру, что нередко приводит к формированию образа полностью положительного или отрицательного персонажа.

Многие студенты дают слишком лаконичные характеристики, в основном выраженные в 1-2 словах или сжатом предложении; очень много ответов «не знаю» на отдельные вопросы анкеты. При этом характеристики Д. Медведева, С.Шойгу, К. Собчак оказываются самыми развернутыми и объемными. Характеристики В. Жириновского и С. Собянина также развернутые, однако, более лаконичные. Г.Зюганова, С.Лаврова характеризуют менее охотно.

Различия в восприятии касаются внешности и телесных характеристик. На бессознательном уровне привлекательность Д.Медведева выглядит амбивалентно. Большинство респондентов отмечают опрятность одежды, деловой и спортивный стили одежды. Отмечается физическая привлекательность политика. Встречаются указания на системность мышления, уравновешенность, серьезность в оценке кадров, умение держать слово и в тоже время респонденты отмечают такие характеристики как неконтролируемость, необдуманность высказываний, черты плохого хозяйственника, отсутствие профессионализма в политике. На бессознательном уровне у этого политика преобладает положительное восприятие. Он ассоциируется с приятными животными, цвета - в меру холодные и темные. Активность выражена не слишком сильно, но пассивным этого человека не воспринимают.

Ответы респондентов кодируются для их дальнейшей обработки. В анализе ассоциаций были также использованы дополнительные критерии. Так, например, в ассоциациях с животными оцениваются помимо внешней аттрактивности, силы-слабости, размер животного, его агрессивность. Указанные показатели используются для операционализации измеряемых измеряемых неосознаваемых установок и их количественной оценки [3].

Учет особенностей политического восприятия во многом определяет шансы политика. Как показывает опыт последних лет, голосование за кандидата далеко не всегда определяется присутствием в его образе отдельных характеристик, даже, если на рациональном уровне они оцениваются в качестве присутствующих идеальному лидеру. В большинстве случаев образы политиков состоят из взаимоисключающих, на первый взгляд, компонентов: привлекательные характеристики смешаны с непривлекательными. Кроме того, при формировании таких образов существенную роль играют сообщения, восприятие которых происходит на бессознательном уровне.

### Библиографический список

1. Боровых О.В. К вопросу о понятии государственной власти // Вестн. Моск. ун-та. Сер.11, право. 2004. №1. С.91-100.
2. Лебедева М.Л. Методология региональных исследований политического пространства ВОПРОСЫ ПОЛИТОЛОГИИ. 2018. № 4(32). С.7-17.
3. Лебедева М.Л. Творческое мышление студента: процесс обучения // Вестник научно-методического совета по природообустройству и водопользованию. М.: РГАУ-МСХА, 2018. № 11. С.112-115.
4. Пищева Т.Н. Барьеры восприятия публичного образа политика// Полис. Политические исследования. 2000.№4. С.132-134.
5. Пугачев В.П.Технология скрытого управления в современной российской политике// Вестник Моск. ун-та, сер.12, политические науки.2003. №3. С.68-79.
6. Шестопал Е.Б., Новикова-Грунд М.В. Восприятие образов двенадцати ведущих российских политиков (психологический и лингвистический анализ)//Полис. Политические исследования. № 5. 1996 .С.168-192.
7. Шестопал Е.Б. Оценка гражданами личности лидера// Полис. Политические исследования. №6.1997. С. 57-72.
8. Шиллер Г. Манипуляторы сознанием. М.: Мысль, 1980. 326 с.
- Шульман Е.М. Политический режим. Коллективная бюрократия, трансфер власти и новые ренты [Электронный ресурс]. URL: <https://www.inliberty.ru/article/shulman/>.

УДК 321.01

### ИСТОЧНИКИ СОВРЕМЕННОГО ТЕРРОРИЗМА

*Залысин Игорь Юрьевич, профессор кафедры истории, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация.* В статье анализируются причины терроризма в XXI в. Рассмотрены различные точки зрения на источники роста террористической активности в наши дни. Предложена авторская интерпретация факторов, благоприятствующих деятельности террористов. Особое внимание уделено влиянию глобализации на современный терроризм.

*Ключевые слова:* терроризм, политика, интерпретации терроризма, причины современного терроризма, глобализация.

Чем объясняется значительная активизация терроризма в XXI в.? В отечественной и зарубежной террологической литературе высказываются различные точки зрения на причины современного терроризма.

К источникам терроризма исследователи относят рост бедности и углубление социального неравенства, политический произвол, отсутствие социальной справедливости, духовный кризис современного общества,

экспансионизм Запада и др. Как мы видим, обществоведы высказывают различные точки зрения на причины терроризма наших дней.

Признавая, что учеными накоплен позитивный опыт изучения источников террористической активности, мы, тем не менее, считаем, что иерархия факторов современного терроризма выстроена ими не вполне точно. На наш взгляд, он является оборотной стороной, побочным продуктом современной цивилизации, которую характеризуют глобализация, информатизация, технологизация, либерализация и другие процессы. Всеми этими процессами широко пользуются террористы.

«Звездный час» международного терроризма наступил потому, что глобализация, стирание границ, усиление взаимозависимости стран *ухудшают возможности управления социальными процессами, разрешения конфликтных ситуаций*, которые выходят теперь на транстерриториальный уровень. Локальные конфликты превращаются в планетарные, а их участники, в том числе, использующие террористические методы, – в действующих лиц мирового масштаба. В условиях глобализации границы государств становятся прозрачными, что позволяет не только свободно действовать внутри них глобальным политическим и экономическим акторам, но и выводить на глобальный уровень локальных субъектов (этнические и религиозные группы), образующих разветвленные связи.

В условиях глобализации удар по какому-то одному звену мировой системы отзывается в других. Например, социально-политический кризис, начавшись в одной стране способен вызвать цепную реакцию по всему миру. Это хорошо видно на примере ситуации в Сирии. По мнению Ж. Бодрийера, «чем больше система централизуется на глобальном уровне, концентрируясь в пределах единой сети, тем больше она становится уязвимой в любой точке этой сети...» [1. с. 99].

Внешние факторы очень существенно влияют на внутривнутриполитическую ситуацию, их действие трудно нейтрализовать, поскольку в условиях глобализации, появления транснациональных акторов роль национальных государств ослабляется. В результате развивается тенденция к ограничению возможностей государства по регуляции социальных процессов, а также к интенсификации внешних факторов, оказывающих непосредственное влияние на состояние общества. Противоречие между транстерриториальными организациями и локальными социальными системами ведет к нарушению структуры локальных общественных отношений. Современному государству поэтому труднее предотвращать и регулировать деструктивные процессы. Такие, в частности, как терроризм.

Прежние механизмы обеспечения мирового порядка не действуют. Баланс сил между двумя супердержавами, который обеспечивал относительную стабильность в годы «холодной войны», уже не актуален. Попытки США единолично поддерживать устойчивость мировой системы оказались неудачными. Появились новые международные субъекты (ТНК,

международные организации), которые действуют, не подчиняясь никаким правилам. В такой обстановке международному терроризму легче действовать.

В результате нарастает хаос в международных отношениях. Мировая политика характеризуется неустойчивостью и непредсказуемостью. Глобальная нестабильность становится источником новых вызовов и угроз, обостряются противоречия, связанные с неравномерностью, ценностями и моделями развития. Протекание геополитических процессов сопровождается противоречиями между процессами интеграции и дезинтеграции, глобализации и антиглобализации, регионализации, локализации, усилением транснационализма и ростом изоляционизма.

Вследствие хаотизации мировой политики некоторые эксперты считают, что она находится в «зоне турбулентности» (перманентной или периодически повторяющейся нестабильности, амбивалентности и неопределенности процессов). Экономические кризисы, вспышки гражданского протеста в самых, казалось бы, стабильных режимах, неспособность решить острейшие проблемы экологии, неудачи в попытках создать эффективную модель глобального управления, сопровождающиеся «бунтом» развивающихся стран, и другие признаки неустойчивости мировой политики заставляют говорить о тотальном кризисе миропорядка.

Вследствие радикальных перемен планетарного масштаба, происходящих в нашем веке, мир находится на переходной стадии развития, к которой он еще не адаптировался. Происходят дисфункции, порождающие деструктивные реакции. Очевидно, что общество в сложную эпоху транзита является значительно более уязвимым для внешних и внутренних разрушительных тенденций.

Обострение политической напряженности в различных точках планеты создает благоприятную почву для террористов. Так, в последнем докладе Института экономики и мира подчеркивается, что вооруженные конфликты (в Ираке, Сирии, Афганистане и т. д.) являются «критическими факторами» активизации терроризма [5, р. 3].

Одним из негативных процессов современности является то, что некоторые авторы называют «раскалывающей (fractured) глобализацией». В ее результате учащаются контакты различных социальных групп (религиозных, этнических, культурных и др.), которые могут стать источником конфликтов между ними, порой непримиримых. Особенно, если какие-то из них ощущают угрозу со стороны других. Это может вызывать болезненную, деструктивную реакцию [2].

Так, глобализация, происходящая в сфере культуры, способствует в ряде случаев разрушению традиционных идентичностей и ценностей. По сути, речь идет об интервенции западных культурных образцов в инородную среду. Возникает ценностный кризис, подвергается эрозии «локальная идентичность» [4, с. 73]. Унификация глобального пространства культуры вызывает сопротивление со стороны локальных культур, которые формируют идентичности на этнической и конфессиональной основе. Религия становится

объединяющим фактором политического и культурного протеста, который выливается зачастую в экстремистские формы, включая терроризм. Это мы видим на примере ислама, который деструктивные силы умело используют в своих интересах [3, с. 302-303].

Особенно чутко на происходящие перемены реагируют молодые люди, доминирующие среди террористов. Негативные последствия глобализации, связанные с разрушением традиционных культур и подрывом суверенитета некоторых стран Европы и Азии, вызвали взрыв напряженности на почве этничности и религиозной принадлежности молодых людей по всему миру. Они противопоставляют традиционные ценности современным, что служит мощным средством идентификации и интеграции.

Глобализация приводит к тому, что значительно расширилась возможность сравнивать свое положение с тем, как живут люди в других странах. Мировая коммуникационная сеть позволяет обитателям азиатских или африканских трущоб наблюдать за жизнью богатых североамериканцев или европейцев. Информационная открытость обнажает пропасть в уровне социально-экономического развития бедных и богатых стран. И часто это приводит к возмущению и ярости.

Как мы видим, переходный характер мирового развития, сопровождающийся хаотизацией, плохой управляемостью мировых политических процессов, создает благоприятные условия для возникновения разнообразных разрушительных явлений и процессов, одним из которых является терроризм. Процесс глобализации породил такие острые противоречия и конфликты, что для их разрешения некоторые политические силы обращаются к насилию и его крайней форме - терроризму. Одной из главных задач человечества на современном этапе развития является обуздание насилия [6, с. 30].

Цивилизационная экспансия «золотого миллиарда» вызывает ожесточенное сопротивление народов Востока. В связи с массовой миграцией существенно отличающегося в культурно-религиозном отношении населения бедных стран на Запад арена конфронтации перемещается туда. Не удивительно, что в Западной Европе в последние годы участились террористические акты, совершаемые религиозными фанатиками.

Глобализация играет на руку террористам. Прозрачность границ, формирование транснациональных центров силы ведет к ослаблению роли суверенных государств, которые утрачивают часть властных полномочий. Это усложняет борьбу с международным терроризмом, который становится мобильнее, постоянно мутирует, приобретая разные формы: «кибертерроризм», «экологический терроризм», «супертерроризм» и т. д. Всемирные информационные технологии помогают террористам вести информационно-пропагандистскую деятельность в планетарных масштабах, укрепляют их транснациональные связи.

Таковы, на наш взгляд, глобальные факторы, благоприятствующие широкому распространению терроризма в современном мире.



### Библиографический список

1. Бодрийяр, Ж. Дух терроризма. Войны в Заливе не было / Ж. Бодрийяр. - М.: Рипол Классик, 2016. – 224 с.
2. Залысин, И.Ю. Предконфликтная ситуация в насильственных политических конфликтах / И.Ю. Залысин // Пробелы в российском законодательстве. - 2014. - №5. - С. 49 – 52.
3. Оришев, А.Б., Мамедов, А.А. Ислам в Европе: к истории проникновения / А.Б. Оришев, А.А. Мамедов // Социально-гуманитарные знания. - 2014. - № 6. – С. 302-312.
4. Чернядьева, Н.А. Международный терроризм: происхождение, эволюция, актуальные вопросы правового противодействия / Н.А. Чернядьева. - М.: Проспект, 2017. - 381 с.
5. Global Terrorism Index: 2017 / The Institute for Economics and Peace. - Sydney etc.: Institute for Economics and Peace, 2017. – 120 p.
6. Мамедов А.А. Тоталитаризм и интеллектуальная свобода /Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2010. – № 6. – С. 27-32.

УДК 631.3:001:378.663(420-25)(091)

### ИЗ ИСТОРИИ ТСХА: СТАНОВЛЕНИЕ ШКОЛЫ АГРОИНЖЕНЕРОВ В 1920-НАЧАЛЕ 1930-ЫХ ГОДОВ

*Зайцева Наталья Леонидовна, кандидат исторических наук, доцент, заведующий Музеем имени В.П. Горячкина РАГУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация: статья посвящена становлению школы инженеров сельскохозяйственного производства на примере ТСХА*

*Ключевые слова: ТСХА, В.П. Горячкин, инженеры сельскохозяйственного производства*

Данная статья посвящена истории Тимирязевской сельскохозяйственной академии на примере создания школы инженеров сельскохозяйственного производства на рубеже 1920-1930-ых годов. История РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, как в капле воды отразила весь путь развития нашей страны за последние полтора века. Очередной этап развития высшего образования в России начался в 1920-ые годы, в период становления советской власти после окончания гражданской войны. Исторической вехой в деле инженерного сельскохозяйственного образования является дата 1 апреля 1921 года, когда Председатель Совета Народных комиссаров В.И. Ленин подписал декрет «О сельскохозяйственном машиностроении». В этом документе Народному комиссариату просвещения поручалось ускорить подготовку кадров, как квалифицированных рабочих и техников, так и высшего технического

персонала, и, в частности, открыть институты по сельскохозяйственному машиностроению и факультеты по сельскохозяйственному машиностроению при Высших технических школах.

В 1920-ые годы шёл активный поиск оптимальных путей развития образования, как начального, среднего, так и высшего, путём проб и ошибок шла реорганизация и в ведущем аграрном вузе страны. 10 декабря 1923 года Петровская сельскохозяйственная академия переименовывается в Тимирязевскую сельскохозяйственную академию. К уже существовавшим факультетам - агрономическому и инженерно-агрономическому был добавлен новый - сельскохозяйственной экономики и политики.

Начало массовой коллективизации с особой остротой выдвинуло проблему подготовки инженерных кадров для сельского хозяйства. В конце 1920-ых годов ВКП (б) выдвинула лозунг «Кадры, владеющие техникой, решают всё». В 1928 году в ТСХА было образовано уже 13 факультетов, а на базе одного из отделений инженерного факультета был создан самостоятельный факультет земледельческой механики, вскоре переименованный в факультет сельскохозяйственного машиностроения. Логично выглядели программа реорганизации сети вузов и передача большого количества учебных заведений из ведения Высшего Совета народного хозяйства в соответствующие Наркоматы. Например, в феврале 1930 года Тимирязевскую академию выводят из подчинения Народного комиссариата просвещения и передают в ведение Народного комиссариата земледелия.

Огромную, неоценимую роль в развитии инженерного сельскохозяйственного образования сыграл выдающийся учёный, основатель науки «земледельческая механика» профессор В.П. Горячкин (1868-1935). Сначала Василий Прохорович использовал все свои возможности на посту ректора Петровской сельскохозяйственной академии (1919-1922) для выделения специализации по механизации сельского хозяйства и реализации декрета «О сельскохозяйственном машиностроении». Потом, всю мощь своего интеллектуального потенциала, весь свой бесценный, многолетний опыт в сфере образования он направил на подготовку будущих инженеров-механиков в сфере сельского хозяйства. Внимательно изучив учебные программы 48 американских колледжей, готовивших кадры для сельскохозяйственного машиностроения, Горячкин стал продвигать идею открытия отдельного вуза для обучения инженеров по двум специальностям - механизации и электрификации сельского хозяйства. Группа ученых в составе профессоров В.Р. Вильямса, И.П. Прокофьева, М.Г. Евреинова, Б.С. Свирщевского, Н.И. Мерцалова и других горячо поддержали эту инициативу и обратились с ходатайством в Народный комиссариат земледелия СССР.

С 1922 года в Москве работал Московский механико-электротехнический институт имени М.В. Ломоносова, где плодотворно трудились многие преподаватели ТСХА: Н.А. Артемьев, И.И. Бобарыков, В.Ю. Ган, Е.М. Гутьяр, М.Г. Евреинов, Б.А. Криль, С.В. Полетаев и другие. Многие из перечисленных учёных к этому времени прошли отличную школу

обучения и работы у В.П. Горячкина, так что можно смело говорить о целой научной школе учёных-горячкинцев, сложившейся в 1920-ые годы в Советском Союзе.

10 июля 1930 года вышел приказ Народного комиссариата земледелия СССР за № 156 о слиянии двух отделений московских вузов - механизации сельского хозяйства факультета сельскохозяйственного машиностроения ТСХА и механизации и электрификации сельского хозяйства факультета индустриального земледелия Московского механико-электротехнического института имени М.В. Ломоносова. В итоге, 1 сентября 1930 года гостеприимно распахнул свои двери Московский институт механизации и электрификации сельского хозяйства (МИМЭСХ) и на двух его факультетах начали обучение 603 студента. Василий Прохорович возглавил кафедру сельскохозяйственных машин и тракторов и руководил ею до конца жизни.

В.П. Горячкин привлёк к подготовке инженеров сельскохозяйственного производства выдающихся специалистов, он хотел поднять культуру преподавания среди будущих инженеров сельскохозяйственного машиностроения. Среди инженеров-механиков в то время бытовало недостаточно уважительное, чтобы не сказать пренебрежительное отношение к сельскохозяйственному машиностроению. Считалось, что в данной отрасли нет интересных, крупных задач, которые могли бы заинтересовать учёных. По приглашению Василия Прохоровича профессор кафедры высшей математики С.С.Бюшгенс разрабатывал теорию отвалов; профессор кафедры сопротивления материалов И.П. Прокофьев – вопросы изучения напряжения в частях сельскохозяйственных машин и орудий; профессор кафедры гидравлики Я.Я. Милович – теорию сепараторов.

Многие специальные кафедры МИМЭСХа возглавили выдающиеся учёные, получившие к тому времени мировое признание, они уже давно и успешно работали вместе с Василием Прохоровичем. Например, заведующим кафедрой земледелия и почвоведения стал академик В.Р. Вильямс; кафедру сопротивления материалов возглавил профессор И.П. Прокофьев; кафедру механики и теории механизмов и машин – профессор Н.И. Мерцалов; кафедру технологии металлов и дерева – профессор Н.Ф. Болховитинов; кафедру деталей машин – профессор И.И. Бобарыков.

Всего в 1930 году в СССР было организовано 6 самостоятельных институтов и 3 факультета механизации при сельскохозяйственных институтах с общим приемом на первый курс 1930-1931 учебного года 2300 человек.

Казалось бы, как просто, как легко складывалась система высшего образования инженеров сельскохозяйственного машиностроения, на самом же деле ситуация была совсем иной. **После революции 1917-го года в системе высшего образования на руководящих постах иногда оказывались недостаточно компетентные люди, принимавшие непродуманные, а, иногда, и ошибочные решения.** Яркой иллюстрацией кадровой чехарды была история ТСХА, когда за 13 лет (1917-1930) сменилось 13 ректоров, и Московского института механизации и электрификации сельского хозяйства, когда за первые 5 лет его существования

(1930-1935) директорами побывали 7 человек!

В ТСХА в 1927 году на пост ректора был назначен М.Е. Шефлер. Михаил Евстафьевич Шефлер (1889-1943) учился в двух учебных заведениях – Санкт-Петербургском университете и Московском сельскохозяйственном институте, но, поскольку готовился он больше не к сессиям, а к революции, то диплома о высшем образовании он так и не получил. В феврале 1917 года Шефлер вступил в ряды РСДРП (б) и начал стремительно подниматься по служебной лестнице. К 1930-му году научный и учебный потенциал Тимирязевки был так велик, что по инициативе Михаила Евстафьевича единый вуз был разделён сразу на 10 (!) отдельных высших учебных заведений. Уже через два года после расформирования ТСХА в 1932 году стало понятно, что решение ликвидировать по существу крупнейший и старейший аграрный вуз было чудовищной ошибкой, и 23 декабря 1932 года Наркомат земледелия, реализуя решение Совнаркома СССР от 22 декабря того же года, стал восстанавливать прежнюю Тимирязевскую академию.

Особенно обострились отношения ведущих учёных в области сельскохозяйственного машиностроения, и, в частности, В.П. Горячкина и руководства академии как раз в период подготовки к открытию МИМЭСХа в конце 1920-ых годов. Между М.Е. Шефлером и Василием Прохоровичем шёл принципиальный спор о самой сути будущей профессии агроинженера, о принципах подготовки будущих специалистов. В стране Советов в то время разворачивалось новое движение, лозунгом которого были слова – «Темпы решают всё». Ведь если пятилетку можно выполнить за 3-4 года, то почему специалиста надо готовить по «старорежимному», за 5 лет?

Горячкин страстно отстаивал необходимость преподавания будущим агроинженерам агрономических дисциплин, ведь им предстояло иметь дело с сельскохозяйственными машинами! По его мнению, агроинженер был должен знать специфику сельского хозяйства, иначе, как же он будет проектировать, и строить машины для работы на земле? Василий Прохорович даже настаивал, чтобы выпускникам МИМЭСХа присваивали звание «инженер-агроном», а не «инженер-механик». Горячкин был убежден, что инженеры-агрономы останутся работать в сельском хозяйстве, а инженеры-механики уйдут в другие отрасли народного хозяйства. Но, в учебных планах нового вуза – МИМЭСХа значительно сократили число преподаваемых биологических дисциплин, и студенты шутили, говоря, что название института расшифровывается теперь, как «мимо сельского хозяйства» [1].

Не прошло и полутора лет после открытия нового вуза, а МИМЭСХ в январе 1932 года был поделён на два новых учебных заведения – Московский институт механизации социалистического сельского хозяйства и Московский институт электрификации социалистического сельского хозяйства. Через несколько месяцев стало ясно, что реорганизация была непродуманной, и произошло воссоединение вузов с возвращением института к старому названию - МИМЭСХ.

Несмотря на все сложности, Горячкин всегда думал, прежде всего, о

деле, которому отдал всю жизнь – о науке и об образовательном процессе. В конце 1920-ых годов Василий Прохорович стал инициатором открытия сразу двух научно-исследовательских институтов. В 1930 году В.П. Горячкин в программной статье нового журнала «Сельскохозяйственная машина», поставил перед отраслью несколько важнейших задач. Он подчеркнул, что «...Совершенно необходимо, чтобы исследовательские институты и факультеты земледельческой механики строились и развивались при высших сельскохозяйственных школах с тем, чтобы обе организации были кровно связаны между собой и могли пользоваться для своих целей одними и те же специалистами» [2].

Постановлением Совета Труда и Оборона и Совета Народных Комиссаров СССР от 18 декабря 1928 года № 283 на базе Машиноиспытательной станции ТСХА был создан Всесоюзный научно-исследовательский институт сельскохозяйственной механики, реорганизованный в 1931 году во Всесоюзный научно-исследовательский институт сельскохозяйственного машиностроения (ВИСХОМ). Первый контингент научных работников новой структуры в количестве 83 человек был укомплектован из профессорско-преподавательского состава и выпускников инженерного факультета ТСХА.

Кипучая энергия и жажда дела, огромный организационный опыт, знание жизни и насущных проблем любимой отрасли – земледельческой механики привели В.П. Горячкина к мысли о необходимости создания ещё одного научно-исследовательского института – ныне Федерального научного агроинженерного центра ВИМ (Всероссийский институт механизации) Российской академии наук [3]. Василий Прохорович, как один из наиболее уважаемых и авторитетных специалистов, разработал план научных исследований ВИМа, его структуру и осуществлял научное руководство, став председателем научного Совета, а с 11 декабря 1932 года был назначен научным консультантом института.

Горячкин принимал самое активное участие в работе по подготовке двух институтов к работе, проявив свойственную ему дальновидность и практичность. Он лично принимал участие в выборе места для постройки ВИСХОМа и ВИМа так, чтобы рядом были расположены, как учебные заведения, готовившие кадры будущих сотрудников, так и удобные подъездные пути, железные дороги, обеспечивающие удобную доставку грузов, словом, продумывал удобную будущую инфраструктуру. Сейчас бы это назвали продуманной логистикой.

Становление советской школы инженеров сельскохозяйственного производства проходило в обстановке острых споров между сторонниками различных точек зрения, но неоспорима ведущая роль Тимирязевской сельскохозяйственной академии в становлении агроинженерной школы в СССР. Неоценимую роль в создании инженерного сельскохозяйственного образования сыграли ведущие учёные вуза, в частности, академик В.П. Горячкин.

### Библиографический список

1. Пустыгин М.А. Воспоминания. Музей имени В.П. Горячкина. Папка № 48. С. 74.
2. В.П. Горячкин. Пути развития земледельческой механики// Сельскохозяйственная машина. - № 1-2. - 1930. - С.7.
3. Воспоминания Г.И. Бремера. Материалы Музея имени В.П. Горячкина. Папка № 52. С. 10.

УДК 94(47).

### ЦАРСТВОВАНИЕ ИМПЕРАТОРА АЛЕКСАНДРА III В ДНЕВНИКАХ А. А. КИРЕЕВА

*Дронов Иван Евгеньевич, доцент кафедры истории, ФГБОУ ВО РГАУ–МСХА имени К. А. Тимирязева*

*Аннотация:* Генерал А. А. Киреев близко общался с тремя последними российскими императорами и другими государственными деятелями середины XIX – начала XX вв. Его неопубликованные дневники представляют ценнейший источник по истории дореволюционной России.

*Ключевые слова:* Александр III, конституция Лорис-Меликова, Манифест 29 апреля 1881 года, политика русификации

Александр Алексеевич Киреев (1833–1910), генерал от кавалерии (1907), с 1862 г. являлся адъютантом великого князя Константина Николаевича, брата Александра II, и находился в гуще общественно-политических событиях пореформенной эпохи. Эти многообразные события нашли отражение в дневнике генерала, который он вел с 1861 г. практически до самой смерти в 1911 г., и который является уникальным источником по истории внутренней и внешней политики, общественной и культурной жизни России второй половины XIX – начала XX вв. Дневник Киреева издан в своей части, относящейся к 1905–1910 гг. [2].

Тетради дневников А. А. Киреева хранятся в Научно-исследовательском Отделе Рукописей Российской Государственной Библиотеки в фонде Киреевых (Ф. 126). Дневниковые записи, охватывающие период царствования Александра III (1881–1894), находятся в четырех тетрадях (Ф. 126. Ед. хр. 8–11) и содержат богатую и ценную информацию о личной жизни и политике императора Александра III, его ближайших сотрудников и выдающихся современников. Хотя сам Киреев не занимал государственных постов и не участвовал непосредственно в текущих политических делах, он находился в близком общении с рядом осведомленных лиц из высшей администрации и придворных кругов: великим князем Константином Николаевичем, обер-прокурором Святейшего Синода К. П. Победоносцевым, фрейлиной Д. Ф. Тютчевой.

Среди записей за 1881 г. обращает на себя внимание информация о борьбе в верхах вокруг «конституции Лорис-Меликова», в частности, о совещании под председательством Александра III 8 марта 1881 г. и отставке либеральных министров после издания Высочайшего манифеста 29 апреля 1881 г. Сведения Киреева, почерпнутые, вероятно, от участников совещания 8 марта великого князя Константина Николаевича и Победоносцева, дополняют опубликованные дневники других участников совещания – П. А. Валуева, Д. А. Милютин, Е. А. Перетца. Приведем несколько фрагментов из дневника Киреева об этих судьбоносных событиях: «30 [апреля 1881 г.]. Нежданно-негаданно явился Манифест Государя к Русскому народу. Манифест написан не хорошо в стилистическом отношении, ему должно было появиться не сегодня, а 2-го марта, но он все-таки очень хорош (по содержанию) и явился он очень кстати, ибо идеи конституционные и раздражающие о них толки слишком начинали укореняться.

1 мая. Лорис, Абаза подали в отставку, Милютину следовало сделать то же. Триумvirат был бы полон, но Милютин хитрее, нежели думают; он не одарен серьезными качествами Николая Алексеевича [Милютин], но не без хитрости и с большим канцелярским чутьем.

Визит Каткова. Он был в Гатчине, очень благосклонно принят Государем, который сказал ему, что он принимает Лицей под Свое покровительство, несмотря на то, что он уже не цесаревич. Катков представлялся вместе с [Н. П.] Игнатьевым. Игнатьев *faisait la petit bouche* [привередничал (*фр.*)]: “Какой у нас кабинет, *tout au plus un cabinet d’aisance*” [не более чем «кабинет задумчивости» (отхожее место) (*фр.*)]. “Ну, полноте, Граф”, говорит ему Катков, “не прикидывайтесь и не кривляйтесь”. Свойство Игнатьева врать не подлежит сомнению, но он более врет на словах, нежели на деле, ведь и Лорис врал...» [1. Ед. хр. 8. Л. 235–235 об.].

«Подробности знаменитого заседания 8-го марта [...] Открывая заседание, Государь сказал, что он желает, чтобы все говорили всю свою мысль, нисколько не стесняясь заботы о том, как будет принято такое заявление откровенных мнений.

– Предварительно я заявляю о том, что Император Вильгельм, которому вы, конечно, не откажете в опытности и умении управлять, узнавши о том, что батюшка хочет предпринять либеральные реформы, клонящиеся к конституции [пропуск в рукописи]. Не менее сильные доводы представлял мне самому председатель датского парламента, говорившего мне, что Парламент редко (*if ever* [если вообще когда-либо (*англ.*)]) представляет действительное мнение страны. Например в Дании он состоит из разных *literaten* [литераторов (*нем.*)], которые соответствуют нашей “интеллигенции”. Мне кажется, что и нам следует подумать, не рано ли нам готовиться к конституции. Замечу еще, что государь (Александр II) последнее время сам сильно колебался и не решал вопроса о созыве представителей, а лишь о том, чтобы “доложить” вопрос этот в Совете Министров.

Эта постановка вопроса, по-видимому, не понравилась триумvirату. Лорис, который последнее время исполнял только идеи Абазы, хотел прочесть самый проект созыва или манифеста, но Государь остановил: “Нет, прочтите весь доклад”.

Лорис начал читать не без смущения, вступление говорило о воле Государя (Александра II), затем выступала деятельность уже самого Лориса, заканчивалось введение утверждением, что “крамола” уничтожена и что теперь пора дать либеральные учреждения.

Затем государь, обратясь к графу Строганову, попросил его высказаться.

Строганов сказал, что он считает себя не совершенно подготовленным к решению вопроса, но вообще думает, что не только введение новых “либеральных” учреждений несвоевременно, но что они могут принести положительный вред, что мы к ним совершенно не подготовлены.

Молчание.

Маков высказался безусловно против проекта. Он считает его совершенно не полным, не зрелым и вдобавок “не откровенным”. Такая эмбрионическая нижняя камера не может остаться в положении лишь совещательного собрания. По проекту ее мнения идут в Государственный Совет, затем во всяком случае идут на рассмотрение Государя. Может случиться, что мнение большинства камеры получит одобрение большинства Государственного Совета, а что Государь согласится с противным. Тогда выборные могут возроптать. Лучше уж прямо конституцию, а до конституции мы положительно не доросли.

Валуев говорит длинную и красивую речь с законченными, красивыми фразами, из которых нельзя вывести, чего собственно желает Валуев. Он (вместе с Лорисом) сочинили проект, но, видя, что дело принимает “нежелательный” характер, поспешил высказаться и за, и против.

Сольский, державшийся на стороне триумvirов предложил передать дело в Комиссию для большей разработки и для приготовления нового доклада.

Милютин, видя, что дело идет “не гладко”, хотел свести его “на нет”, заметил, что тут нет ничего нового, что тут предлагается то же, что было и при крестьянской реформе, и при рабочем вопросе, и т.п. Вызывались специальные люди, что никакой конституции не предвидится, а имеется в виду лишь совещание. Впрочем – комиссию для подробнейшей выработки дела.

Посьет высказался против, но мотивов не представил.

Сабуров говорит совершенно непонятную галиматью. Дилемма, представляющаяся правительству: с одной стороны плохие чиновники, с другой – земство, сравнительно лучше, – я за земство!

Победоносцев (взволнованным голосом) перебирает то, что сделано, то, до чего мы дошли. Говорит, что общество расшатано, что все находится под вопросом, что само общество не сознает своих нужд и находится в таком положении брожения, что не в состоянии дать правительству совет. Мы слишком верим фразе, изолгались, отчего и реформы прежнего Царствования не привели к добрым результатам. Доклад говорит о славных реформах, о цветущем положении их... Вот посмотрите на крепость (она виднелась из окон красной



гостиной императрицы, в которой происходило это важное заседание), там лежит обезображенный Государь – жертва ложно понятого либерализма.

Абаза (еще более взволновано): “То, что мы сейчас слышали – осуждение всего славного, совершенного покойным Государем, это критика всей его славной жизни!”. Абаза видел, что власть уходит из его рук...

На обращение к нему Государя Лорис-Меликов сказал, что он остается при своем мнении, что он согласен на пересмотр проекта, но что если эта реформа не осуществится, то он не отвечает и за три месяца спокойствия!

3 великих князя Константин, Михаил и Владимир ответили, что следует пересмотреть дело.

После заседания великий князь Константин Николаевич, подойдя к Л. С. Макову, сказал ему: “Я никогда не прощу тебе этого заседания”» [1. Ед. хр. 8. Лл. 236–241 об.].

«8 [мая 1881 г.]. Заседание 21-го апреля (вторник) было до того “возбуждено”, что триумвиры, в особенности Абаза, совершенно забыли, что они подданные Государя. “Такое возбуждение заставляло припоминать историю убийства Павла Петровича”. [Великий князь] Владимир Александрович, который, конечно, знал о манифесте, сказал, что он не считает, что Государь, так сказать, связан какими-либо обещаниями, как уверяли “верховники”; что им было сказано, чтобы они спелись, но более ничего; спевшись, они должны были представить свою “песню” государю (на утверждение). Сделав такое заявление, он уехал; остались ждать Набокова. Остальное известно. Но вот дополнение: Абаза, кричавший более всех и ранее других подавший в отставку, хотел потом остаться. По этому поводу были совещания с великим князем Константином Николаевичем. Но Государю, конечно, все было известно, и оргия в понедельник и что “верховники” компрометировали Государя, распуская слух о том, что Государь обязался без них ничего не делать. Лорис сделал более, он многим приезжим показывал разные либеральные программы...

Абаза написал Государю, что он готов пожертвовать за него жизнью, но что он не может быть “обесчещен”. Он спятил с ума!! А потом хотел, чтобы Государь его отставки не принял.

Милютин отставки не подает, говоря, что это противно дисциплине, и ждет, чтобы Государь это ему приказал!!» [1. Ед. хр. 8. Лл. 245 об.–246].

Немало в дневнике Киреева содержится сведений о домашней жизни августейших особ. Такие сведения подчас уникальны, хотя не всегда заслуживают стопроцентного доверия, так как получены через вторые и третьи руки: «[7 ноября 1883 г.] Еще при покойном государе Аксаков переписывался с Д. Ф. [Тютчевой], этой переписки боялись, боялись (при дворе), чтобы Аксаков не приобрел слишком большого влияния на наследника и Императрицу» [1. Ед. хр. 9. Л. 227 об.].

«[Октябрь 1884 г.] Великий князь Дмитрий Константинович рассказывает, что дети [великого князя] Владимира Александровича почти не говорят по-русски. Дети Государя наоборот – и смеются над своими двоюродными братьями. Государыня, хотя сама не особенно сильна по-русски, постоянно, однако, говорит с

детьми по-русски» [1. Ед. хр. 10. Л. 51]. «[16 января 1886 г.] Нынешний Государь не имеет никаких эротических замашек, никаких грязных, соблазнительных анекдотов не любит, его отец и дядя – напротив, страшно. А. Ф. Аксакова приписывает эти приемы влиянию (страшно сказать) [В. А.] Жуковского! Он был их не чужд!» [1. Ед. хр. 10. Л. 148]. «[5 апреля 1887 г.] Пасху встречаю во Дворце. Христосуясь, Царь произносит и обычное “Христос Воскресе”, чего Александр II не делал» [1. Ед. хр. 10. Л. 225].

Принадлежа к кругу идеологов консерватизма и публицистов славянофильского направления [3], Киреев сообщает много информации о внутренних отношениях в этом кругу, а также о тех явлениях общественно-политической жизни, которые находились в центре внимания консерваторов. Среди таковых в 1880-х гг. была русификаторская политика царского правительства на национальных окраинах: «[Октябрь 1884 г.] Был у Иоанникия, митрополита Московского, говорим про то, что мы (русские) у себя дома не хозяева. В балтийских провинциях эсты массами переходят в православие, но тут является неожиданное затруднение. Землевладельцы-бароны не дают земли для постройки православного храма, и мы, русские, у себя дома, в православном государстве, не знаем, как помочь горю! Митрополит говорит, что то же самое происходит, например, за Кавказом, т. е. что государство, как будто, знать не хочет православной церкви, а к иноверцам относится как-то особенно снисходительно, чуть не заискивает» [1. Ед. хр. 10. Л. 58–58 об.].

«[29 августа 1885 г.] В Москве все довольны тем, что Государь так строго поступил с балтийцами. Местная администрация (городские ратуши) не хотели подчиниться давно состоявшемуся распоряжению о том, чтобы эти учреждения сносились с русскими местными властями по-русски. Губернаторы даже пасовали перед немецкой настойчивостью. Дело приняло неожиданный оборот. Двое голов преданы суду. Вот плоды деятельности разных Валуевых, Суворовых и т.п. Орлов-Давыдов рассказывает, что когда епископ Рижский Донат обратился к владельцам Эзеля графу Бреверну-Делагарди и Унгерну с очень вежливым письмом, прося их уделить несколько земли под церковь новообращенных латышей. И тот, и другой ответили отказом, а Бреверн даже грубым отказом. Бреверн – генерал-адъютант, его жена и дети православные! “Бароны” навлекут на себя грозу такими действиями. А Царь все-таки молодец!» [1. Ед. хр. 10. Л. 112].

«[Февраль 1890 г.] На днях, 8-го, на обеде университетском (здешнем) Соловьев произнес речь, в которой он требовал автономии Польше и равноправность иудеям. Публика (обедающие), хотя многие из них и придерживаются теорий “Вестника Европы”, не только ошкарала, но и обругала Соловьева...» [1. Ед. хр. 11. Л. 153 об.].

Дневники А. А. Киреева совершенно незаменимый источник для изучения российской общественно-политической истории второй половины XIX – начала XX вв. Они широко привлекались и советскими, и современными исследователями эпохи Александра III [см., напр.: 4; 5]. Дальнейшая публикация дневников Киреева – насущная задача отечественной исторической науки.

### Библиографический список

1. Научно-исследовательский Отдел Рукописей Российской государственной библиотеки. Ф. 126.
2. Киреев А. А. Дневник. 1905–1910. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 472 с. (Составитель К. А. Соловьев)
3. Киреев А. А. Учение славянофилов. – М.: Институт русской цивилизации, 2012. – 640 с. (Составители С. В. Лебедев, Т. В. Линецкая. Предисловие и комментарии С. В. Лебедева).
4. Дронов И. Е. Император Александр III и его эпоха. – М.: Академический проект, 2016. – 654 с.
5. Соловьев К. А. Политическая система Российской империи в 1881–1905 гг.: проблема законотворчества. – М.: Политическая энциклопедия, 2018. – 351 с.

УДК 93/631.311

### **«ПРИЗНАТЬ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЕ МАШИНОСТРОЕНИЕ ДЕЛОМ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВАЖНОСТИ...» (К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ САМОГО МАССОВОГО ТРАКТОРА В СССР)**

**Грачев Андрей Борисович**, к.и.н., доцент кафедры истории, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева

***Аннотация:** в статье рассматривается история создания одного из самых массовых тракторов Советского Союза – СХТЗ 15/30, показаны его технические характеристики*

***Ключевые слова:** народное хозяйство, тракторостроение, индустриализация, Сталинградский тракторный завод, Харьковский тракторный завод*

Среди большого числа машин, используемых в народном хозяйстве, тракторы занимают одно из первых мест. Они помогают механизировать процессы в сельскохозяйственном производстве, служат для выполнения погрузочно-разгрузочных работ, для транспортных целей, рытья канав, корчевки пней и многих других работ.

Трактор (от лат. *trahō* – тащу, тяну, новолат. *tractor* – тягач) – безрельсовое транспортное средство, используемое в качестве тягача. Отличается низкой скоростью и большой силой тяги. Широко применяется в сельском хозяйстве для пахоты и перемещения несамоходных машин и орудий. Трактор может оборудоваться навесным и полунавесным оборудованием сельскохозяйственного, строительного или промышленного назначения (например, буровым оборудованием) [4].

2 ноября 1920 г. глава Советской России Владимир Ильич Ленин подписал Декрет СНК «Об едином тракторном хозяйстве». Настоящим декретом было положено начало созданию единого тракторного хозяйства в нашей стране, организации ремонта и снабжения запасными частями, а также организации испытательных станций, курсов подготовки инструкторов, мастеров и трактористов [1].

Основополагающее значение для развития тракторостроения в СССР имел декрет СНК «О сельскохозяйственном машиностроении», подписанный В.И. Лениным 1 апреля 1921 г., в котором говорилось «признать сельскохозяйственное машиностроение делом чрезвычайной государственной важности» [2].

20-е годы прошлого века для сельского хозяйства Советской России были годами перехода от живой тягловой силы к машинной. Это был этап коренного перелома в технологии сельскохозяйственного производства. Трактор создавался как основное средство для механизации сельского хозяйства в 30-е годы.

По решению Советского правительства, одобренному в ноябре 1928 год Пленумом ЦК ВКП(б), в Сталинграде начали строительство завода (СТЗ) по выпуску колесного трактора. В основе конструкции лежит один из лучших колесных тракторов того времени McCormick-Deering 15/30 американской компании International Harvester.

Для производства тракторов в короткие сроки были построены два тракторостроительных завода – Сталинградский и Харьковский, с общей производственной мощностью 100000 тракторов в год.

17 июня 1930 года с конвейера Сталинградского тракторного завода был снят первый трактор СТЗ-15/30 с карбюраторным двигателем, работавшим на керосине.

1 октября 1931 года вступил в строй Харьковский тракторный завод (ХТЗ), выпускавший тракторы ХТЗ-15/30, подобные тракторам СТЗ-15/30. Обе модели выпускались до 1937 года.

В послевоенные годы производством этой модели трактора занимался Второй авторемонтный завод в Москве с 1948 по 1950 год.

Общее количество выпущенных тракторов СХТЗ-15/30 390500 экземпляров.

Основным назначением этого трактора являлось выполнение работы с двух- трехкорпусными плугами и другими сельскохозяйственными машинами общего назначения, в том числе с приводом от вала отбора мощности, а также для привода стационарных машин.

Трехскоростная коробка передач позволяла получать скорость от 3,5 до 7,4 км/ч. Мощность двигателя составляла 22 кВт, а мощность трактора на крюке – 11 кВт. Колеса имели стальные ободья с почвозацепами. Трактор СХТЗ 15/30 имел классическую компоновку с рамным остоном. Эксплуатационная масса трактора 3000 кг.

В процессе создания трактора СХТЗ 15/30 конструкция зарубежного прототипа была изменена применительно к отечественным условиям, стандартам и материалам [3].

### Библиографический список

1. :2 ноября 1920 г. Декрет СНК о едином тракторном хозяйстве. / Электронная библиотека исторических документов: [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/11418-2-noyabrya-dekret-snk-o-edinom-traktornom-hozyaustve>. (Дата обращения 05.11.2019).
2. 1 апреля 1921 г. Декрет СНК о сельскохозяйственном машиностроении. / Электронная библиотека исторических документов: [Электронный ресурс]. – Режим доступа <http://docs.historyrussia.org/ru/nodes/13074#mode/inspect/page/2/zoom/4>. (Дата обращения 05.11.2019).
3. Выдающиеся ученые МИМЭСХ-МИИСП-МГАУ. История в лицах. – М.: ФГОУ ВПО МГАУ, 2010. – 174 с.
4. Трактор // Большая советская энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия. 1969-1978.

УДК 94(470)

### ВКЛАД АКАДЕМИКА В.С. НЕМЧИНОВА В РОССИЙСКУЮ НАУКУ

*Бровченко Марфа Иннокентьевна, доцент кафедры истории, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** *Статья посвящена В.С. Немчинову, известному академику РАН, основоположнику новых направлений развития статистики, экономики в нашей стране. В ней проанализированы идеи академика о взаимосвязи статистики, философии, социологии и экономических наук, обозначен его значимый вклад в развитие российской науки.*

**Ключевые слова:** *советская статистика, экономико-математическое направление экономической науки, «Письмо трехсот», классификация классов в деревне.*

Российская экономическая наука второй половины XX века известна своими достижениями в области экономико-математического моделирования. Весомый вклад в это направление внёс академик Василий Сергеевич Немчинов (1894-1964). Василий Сергеевич родился 14 января 1894 года в с. Грабово Пензенской губернии. В историю сельскохозяйственной науки он вошел как экономист и статистик, один из основоположников экономико-математического направления развития советской экономической науки. Вся его биография связана с основными вехами, коренными изменениями и историческими событиями нашей страны. Он лауреат Сталинской и Ленинской премий, академик АН СССР, ВАСХНИЛ и Белорусской АН.

Его осознанная биография начиналась с окончания в 1913 г. Челябинского реального училища, что позволило ему продолжить учебу и окончить Московский коммерческий институт. Как и многие известные ученые периода рубежа XIX-XX веков он получил огромный жизненный опыт, работая во Всероссийском земском союзе, в органах земской статистики и в Челябинской губернии руководил проведением 1-й переписи населения РСФСР. В предвоенные годы В.С. Немчинов принимал активное участие в деятельности Госплана СССР, ЦУ народнохозяйственного учета СССР и НКЗ СССР.

Статистика становится его основным научным направлением исследования. Его основная работа называется «Статистика как наука»[1]. С 1928 г. он руководил кафедрой статистики. И в последующие годы напряженную работу по руководству в АН СССР Немчинов сочетал с пристальным вниманием к статистике, в частности, руководил кафедрой математических методов анализа экономики ЭФ МГУ, читал курс «Экономико-методы и модели» на кафедре политэкономии АОН при ЦК ВКП (б). В 1940-1948 гг. являлся директором Московской сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева, одновременно руководя сектором статистики Института экономики АН СССР.

В.С. Немчинов был и крупным общественником и настоящим ученым, отстаивающим основные принципы науки: член делегации на переговорах в Думбартон-Оксе по созданию ООН. За выступление против Лысенко в защиту генетики он был отстранен от руководства сельскохозяйственной академией. Немчинов 32-м по списку подписал «Письмо трехсот», которое вошло в историю как коллективное письмо ведущих ученых страны против «лысенковщины» в науке. «Следует отметить, что каждая подпись, поставленная под письмом, которое свидетельствует об ошибочной позиции власти, вне зависимости от официального ранга ученого и занимаемой им должности для того времени была сопряжена с большой опасностью подвергнуться осуждению и гонениям со стороны партийных и государственных структур и является свидетельством личной ответственности за судьбу науки, за престиж советского государства, гражданского мужества»[2]. А таких в период административно-командной системы, господства тоталитаризма было немного.

В.С. Немчинов был блестящим научным организатором, объединяя многих своих сторонников в научной работе благодаря своей природной смелости, научному авторитету, негибамости, принципиальности в достижении цели. Его инициативная деятельность в науке опиралась на умение задействовать научную общественность. Он многие годы руководил Статистической секцией Московского дома ученых как общественной организации статистиков с широкой свободной научной дискуссией. В 1954 г. Немчинов основал и до конца жизни возглавлял на общественных началах «Ученые записки по статистике» АН СССР. Он же вложил усилия в создание Совета по изучению производительных сил АН СССР, был у истоков

организации сначала лаборатории, а затем целого Центрального экономико-математического института АН СССР.

В 1953-1954 годы Василий Сергеевич принял активное участие в работе Отделения экономических, философских и правовых наук. В это переломное время после смерти Сталина и разоблачения культа личности необходимо было остаться на тех принципах научного подхода и методологической позиции, которые позволили в последующем сделать стране рывок в развитии науки. Интересным оказались его Тезисы с выступлением на Общем собрании Отделения 18 октября 1955 г. «Познание и использование законов общественной жизни»[3]. Активные поездки на международные научные конференции за рубежом выпадают на 50-60-е годы после смерти Сталина, на которых он выступал сторонником межотраслевого баланса как макроэкономической модели оптимального планирования.

Первые теоретические труды Немчинова касались непосредственно аграрного сектора, так например, «О статистическом изучении классового расслоения деревни» (1926), «О социально-экономических группировках крестьянских хозяйств» (1927), «Опыт классификации крестьянских хозяйств» (1928). Для исследователей хлебного кризиса и недостатка хлеба в стране в 1926/1927 г. интересна его работа «Структура хлебного производства» (1928). Исследования структуры хлебного производства позволили ответить на основной для того периода политически острый вопрос о причинах недостатка товарного зерна в условиях, когда валовой сбор зерновых хлебов достиг дореволюционного уровня. В основу организованных им переписей сельского хозяйства был положен системный подход классификации хозяйств, что позволило в 1929-1931 годы провести первые сплошные обследования колхозов и совхозов и что остается сегодня источником материалом изучения хозяйств указанного периода. Как председатель Совета по изучению производительных сил он разработал вопросы строительства промышленных, угольно-металлургических, баз и гидроузлов на Енисее и Амуре. В перспективе ученый увидел будущее крупных сибирских хозяйственных комплексов, их экономический потенциал. В 1966 г. Немчинов выступил с докладом своих идей на собрании Актива АН СССР в Новосибирске «Развитие производительных сил в восточных районах РСФСР»[4]. Была сформулирована актуальность планомерного изучения природных ресурсов восточных районов страны и составления рекомендаций по их рациональному комплексному использованию. Основными и проверенными практикой методами работы стали создание комплексных постоянно действующих комиссий, выездных экспедиций ученых, стационарных отраслевых и районных секторов и творческих групп, проведение конференций и совещаний по развитию производительных сил. Экспедиционный метод исследований способствовал широкому территориальному охвату изучения производительных сил страны (Восточная Сибирь, Забайкалье, Якутская АССР, Дальний Восток, Средняя Азия). Это позволило рассматривать освоение природных ресурсов и развитие производительных сил в перспективе и с прицелом на будущее.

Как ученый с широким мировоззрением и научной дальновидностью В.С. Немчинов оставил свой след и в социологической науке, о чем говорит его участие на III Международном конгрессе социологов (Амстердам, 1956) с докладом «Изменения в классовой структуре населения СССР»[5] и на IV конгрессе в Милане (1959) - с докладом «Социологический аспект планирования». Как отмечает Л.П. Балакина, ученый-статистик в 50-е годы сформулировал очень важную мысль о «резком возрастании роли всех общественных наук и инициировал широкое применение статистических и математических методов в экономике»[6]. Став у истоков развития экономико-математического направления в науке, он уделил огромное внимание подготовке молодых кадров по этому направлению, а также провел трудоемкую редакторскую работу по выпуску «Трудов» в семи томах, где были изложены теоретические вопросы межотраслевого и межрегионального баланса производства и распределения продукции народного хозяйства. Работы ученого оказали влияние на развитие концепции планового ценообразования.

В честь ученого Российская Академия Наук учредила премию его имени в 1993 г. Вклад Немчинова В.С. в экономическую науку был признан и мировым научным сообществом, в частности он был избран действительным членом Международного статистического института, членом Королевского статистического общества Великобритании и почетным доктором Бирмингемского университета. Велико и многообразно научное наследие В. С. Немчинова, огромен и многосторонен его вклад в советскую экономическую и статистическую науку. Широки и смелы были его научные замыслы в последние годы жизни, что означало о современности и востребованности его убеждений и учений.

### **БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК**

1. Немчинов В.С. Статистика как наука// Вопросы экономики.1952, №10.
2. Письмо трехсот.- Вестник ВОГСиС, 2005, Т.9, №1
3. АРАН. Ф.1590.- Оп.1.-Д.73.-52Л.
4. Там же. Д.84.- 108 Л.
5. Там же. Д.88 – 66 Л.
6. Балакина Л.П. Роль общественных наук в 1950-е годы: идеи академика В.С. Немчинова// Вестник ЮУрГУ, №30 (247), 2011.- С.8-10.

**УДК 93 (063)**

### **АГИТСУДЫ В АНТИРЕЛИГИОЗНОЙ СОВЕТСКОЙ ПРОПАГАНДЕ 1920-Х ГОДОВ**

*Хвалин Тихон Андреевич, ассистент кафедры связей с общественностью и речевой коммуникации, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* В статье рассматривается применение партийными, государственными и общественными организациями в 1920-х – начале 1930-х годов агитсудов в качестве средства антирелигиозной агитации и



*пропаганды. Предлагается анализ симбиоза антирелигиозных агитсудов и других популярных в данный исторический период агитационных мероприятий*

**Ключевые слова:** агитсуд, пропаганда, агитация, религия, СССР, атеизм, антирелигиозная пропаганда

Одним из самых главных направлений работы советского агитпропа в 1920-е годы была борьба с религией. Однако за время революции и Гражданской войны население в большинстве своем устало от постоянных митингов и для ведения, как просветительской, так и пропагандистской деятельности, которые с точки зрения советского руководства были неотделимы друг от друга с начала 1920-х годов стали активно применяться различные «малые театральные формы»: раешники, «живые газеты», политкарнавалы и агитационные суды [6, с. 321-322]. Новую популярную форму судебной инсценировки также стали широко использовать в антирелигиозной пропаганде. Один из пунктов резолюции, принятой по итогам первого всесоюзного съезда корреспондентов газеты «Безбожник» и Общества друзей газеты «Безбожник» (1925 г.), гласил: «Выявившие свою ценность новые виды художественной пропаганды – показательные суды, живые газеты, коллективные декламации мало еще используются в антирелигиозной пропаганде. Следует широко распространять научно и художественно разрабатываемые суды "над библией", "над богом", "над живой и мертвой" и т.д. При отсутствии научно подготовленных сил центр тяжести судов необходимо перенести на бытовой, близкий аудитории элемент, устраивая суды над безбожником, верующим и т.д.» [7, с. 92.]

Самым известным сценарием агитсуда над религией и ее служителями можно назвать «Суд над богом», написанный Я. Резвушкиным. В ходе этого «суда» первоначально заочно судили собирательный образ Бога трех авраамических религий: Иегову, Христа и Аллаха. Прокурор и свидетели обвинения (рабочий, пионер, комсомолец) ставили Ему в вину создание условий для грехопадения первых людей, миллионы жертв Всемирного потопа и инквизиции, казни египетские, уничтожение Содома и Гоморры, крестовые походы, послание природных бедствий и эпидемий за грехи человеческие, нетерпимость к другим богам, разжигание национальной ненависти Свидетелями же защиты были православный священник, мулла и раввин. В ходе суда по предложению защитника (!) священнослужители из свидетелей превращались в обвиняемых, и их после запланированного согласия публики приговаривали к высшей мере наказания, (адвокат «защищал» Бога и освобождал его от ответственности в силу того, что он «не существует», а виноваты священнослужители). Помимо самого Бога в других сценариях антирелигиозных судов на «скамье подсудимых» могли оказаться игумен, религиозная молодежь, конкретные святые (Георгий Победоносец, Илья-пророк, святитель Пантелеймон), Библия, Иисус Христос [4, с. 201].

Антирелигиозной пропагандой среди евреев в рассматриваемый период занималась в том числе и специальная Евсекция Главполитпросвета, проводившая антирелигиозные кампании и использовавшая в их рамках агитационные суды. Так, например, в Витебском рабочем клубе 3 дня (!) шел агитсуд над «Судным днем», ставились суды над комиссаром-евреем за отчуждение синагог, над атеистом/неверующим/безбожником (он предполагал оправдательный приговор) [4,

с. 200]. Интересен тот факт, что для еврейского населения агитсуды ставились не только на русском языке, но и на идише.

В Якутии местный агитационно-пропагандистский отдел партии, комсомол и другие организации боролись, и с православием, и с шаманизмом с помощью агитсудов [1, с. 24-25]. Использовало и даже упомянуло данную форму агитации в своем уставе и закрытое в 1928 году по обвинению в национализме якутское общество «Саха Омук».

Не смотря на особую осторожность, с которой велась в 1920-е годы антирелигиозная пропаганда среди мусульманского населения, обвиняемыми на агитсудах становились и муллы [3, с.175]. На практике, особенно в первой половине 1920-х годов, антирелигиозные агитсуды могли сливаться с другими формами культурной и пропагандистской работы с населением. Показателен случай, когда в январе 1923 года в Ташкенте «суд» стал кульминацией большого карнавального шествия. Впереди колонн двигался актер верхом на осле, изображавший «бога» в сопровождении «апостолов», «богородицы» и «священников». Они выкрикивали пародии на молитвы, а в последовавшем за шествием митинге судили сами себя и вынесли приговор. Кульминацией всего театрального действия стала финальная фраза из «последнего слова» «бога»: «Долой богов! Да здравствует наука!» [2, с. 77].

Бывали случаи, когда священнослужителей приглашали на агитсуды в качестве «обвиняемых» или свидетелей, тогда агитсуд, по сути, сливался с другой популярной в 1920-е годы формой антирелигиозной работы – религиозным диспутом между атеистами и верующими [5, с. 13].

Агитсуды использовались и как один из элементов антирелигиозных «праздников», так называемых «Красных Пасх» и «Красных Рождеств». Несмотря на то, что в кощунственных, с точки зрения верующих, действиях ключевую роль играли партийцы и комсомольцы, многие из них, особенно проживающие в сельской местности, не рвали с религией окончательно, и под воздействием традиции и родственников совершали религиозные обряды. Для воздействия на этих товарищей ставились, например, агитсуды над комсомольцем, венчавшимся в церкви. [Фаресов Б. Новые пути рабочего клуба. М., 1925. С. 127].

Однако, если в большинстве своем агитсуды одобрялись в качестве полезной формы просветительской и агитационно-пропагандистской работы до начала 1930-х, когда весь жанр стал «жертвой» растущей профессионализации самодеятельного театра, борьбы различных театральных группировок и окончательной переориентации художественной самодеятельности на классические драматические образцы [6, с. 324], то вопрос о целесообразности применения агитсудов в качестве орудия антирелигиозной пропаганды начал подниматься гораздо раньше. Уже в 1925 году на страницах печати начали звучать мнения о том, что суды над богом, Христом, богородицей и т.д. являются оскорблением чувств верующих и «отталкивают» часть зрителей. Выбор способов ведения антирелигиозной пропаганды в значительной степени в 1920-е годы оставался прерогативой местных «кадров», и часть из них отказывалась от постановки антирелигиозных судов и диспутов, считая их слишком оскорбительными и будоражащими население. Наиболее «радикальные» советские работники на «местах» даже предлагали вообще

отказаться от применения агитсудов в деревне. Но антирелигиозные суды продолжали с традиционными оговорками об осторожности и правильности применения данной формы работы применяться в СССР на протяжении 1920-х годов, выходили отдельные брошюры и статьи с рекомендациями об их проведении, печатались сценарии.

Тем не менее в большинстве опубликованных сценариев агитсудов антирелигиозная пропаганда косвенно присутствует на «втором плане». Священнослужители неоднократно выступали в роли «отрицательных» свидетелей, которые «защищали» белогвардейцев, помещиков, кулаков или, напротив, обвиняли советскую власть и большевиков. В роли «отрицательного» свидетеля могла выступать даже Библия. На наш взгляд, в различном отношении советских и партийных работников к необходимости применения агитсудов в антирелигиозной пропаганде проявилось столкновение двух общих тенденций советской антирелигиозной работы 1920-х годов. С одной стороны, часть советских работников допускала жесткое оскорбительное отношение к религии и священнослужителям, которое проявлялось во время пародийных «Красных Пасх», карнавалов, агитсудов и вполне серьезных публичных сжиганий икон. Альтернативная позиция заключалась в том, что если сделать антирелигиозную пропаганду сугубо научной, то есть, в первую очередь, объяснять еще верующим людям законы природы, научить их новым методам ведения сельского хозяйства и т.д., то они куда скорее откажутся от религии и «выберут науку».

#### **Библиографический список**

1. Васильева Н.Д. Религия и власть в Якутии: из истории взаимоотношения // Арктика и Север. – № 14. – 2014. – С. 19-28.
2. Карабаев У.Х. Национальное и интернациональное в массовой культурно-просветительной работе (опыт первых лет советской власти в Узбекистане). Ташкент, 1984. – 127 с.
3. Корольков О. Л. Национально-культурное строительство в Приенисейском крае в 1920-е гг.: на примере народов Поволжья: диссертация кандидата исторических наук. Кемерово, 2010. – 231 с.
4. Табунщикова Л.В., Шадрин А.В. Антицерковные акции 1923 года в Донском регионе // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2012. – № 8. – Ч.1. – С. 199-204.
5. Федирко О.П. Роль советских праздников в антирелигиозной борьбе на Дальнем Востоке в 20-е – 30-е гг. XX // Власть и управление на востоке России. – №1. – 2010. – С. 110-115.
6. Хвалин Т.А. Агросуды в 1920-1930-е годы XX век: почему свинья, бык и трактор оказались на «скамье подсудимых»? // Доклады ТСХА. Вып. 291. Ч.1. М., 2019. – С. 321-325.
7. Ярославский Е. Как вести антирелигиозную пропаганду. Газета «Безбожник». – 1925. – 20 апреля.

УДК 81'1:008

## **ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ: КАК ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОМОГАЕТ ПОНЯТЬ ИСТОРИЮ И КУЛЬТУРУ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА**

*Авдеева Ирина Владимировна, доцент кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Капустин Иван Владимирович, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** Межкультурная коммуникация невозможна без знания культуры страны изучаемого языка. Применение лингвострановедческого подхода в процессе изучения иностранного языка способствует подготовке студентов к пониманию особенностей языка и менталитета, взглядов и привычек представителей других культур.

**Ключевые слова:** культура, лингвострановедческий подход, межкультурная компетенция, иноязычное общение, историко-культурный контекст, страноведческая направленность, диалог культур.

Культура - есть основа всей человеческой деятельности, она определяет особенности языка и менталитета, традиции и обычаи, взгляды и привычки представителей различных народов [1].

Поэтому развитие межкультурной компетенции и умение общаться с представителями различных культур так важно для организации межкультурного взаимодействия различных сообществ.

Знание культуры позволяет понять представителей различных культур и применять определенный набор правил этикета, принятый в соответствии с национальными или местными традициями, нормами и привычками.

Люди изучают иностранные языки на протяжении многих лет, но именно в последние годы изучение иностранных языков приобрело особую популярность в нашей стране и во всем мире.

Каждый новый изученный иностранный язык раздвигает границы восприятия и понимания современного мира. Личностное пространство "полилингвального" человека становится мультикультурным. Лингвисты считают, что язык – это зеркало культуры, в нем отражается не только реальный мир, окружающий человека, но и менталитет народа, национальный характер, традиции, обычаи, система ценностей.

Язык хранит накопленный народом социокультурный пласт, который выступает как один из самых важных способов формирования языка и мышления следующих поколений, т.е. инструментом культуры.

Диалог культур, успешная межкультурная коммуникация невозможна без знания культуры страны изучаемого языка, при этом культура должна восприниматься как образ жизни и особый менталитет нации.

Именно поэтому так важна подготовка студентов к пониманию особенностей языка и менталитета представителей других культур. Обычно студенты имеют лишь отрывочные знания об особенностях социокультурного поведения других народов, его ценностях и установках.

Поэтому образовательный процесс при изучении иностранного языка должен быть построен таким образом, чтобы помогать учащимся понимать особенности менталитета народа страны изучаемого языка, его богатую историю и достижения национальной культуры. К культурным ценностям народа принято относить нормы и образцы поведения, национальные традиции и обычаи, произведения культуры и искусства.

Язык является одним из основных компонентов культуры и служит для ее объяснения или выражения. Диалог - есть суть и основная составляющая нашей жизни. Диалог пронизывает всю нашу жизнь. Знание иностранного языка помогает реализовать взаимодействие культур и развивать межнациональные отношения в настоящем времени и в перспективе. Диалог культур имеет огромное значение в развитии общественных и международных связей.

В процессе изучения иностранного языка необходимо повышать и постоянно стимулировать интерес студентов к изучению иностранного языка, привлекать учащихся к реальной коммуникации с носителями языка, устанавливать контакты с зарубежными вузами и партнерскими организациями.

Такое иноязычное общение возможно, если студенты обладают необходимыми знаниями и навыками, которые помогут им приобщиться к социальным и культурным ценностям страны изучаемого языка.

Применение лингвострановедческого подхода в процессе изучения иностранного языка способствует объединению в учебном процессе, как языкового материала, так и понятий об особенностях национальной культуры.

Сочетание языковых явлений и элементов страноведения на занятиях иностранного языка способствует успешному практическому овладению иностранным языком и более глубокому пониманию культуры народа, язык которого изучают студенты.

Язык является одним из основных компонентов культуры, более того он - ее неотъемлемая часть. При помощи языка человек может понять и почувствовать культуру своей страны, а также других стран и народностей. Понимание чувств, поведения и образа жизни людей других национальностей стимулирует познавательный интерес к конкретному языку, помогает понять общий культурный и исторический контекст.

Одна из самых важных компетенций - способность к успешному общению в устной и письменной форме. Постоянное общение и коммуникация в самых разных сферах – необходимость каждого дня.

Диалог культур – есть часть глобального процесса развития, взаимодействия и взаимопроникновения различных культур, традиций,

особенностей менталитета больших и малых наций и народностей. Изучение и популяризация иностранных языков способствует взаимодействию культур, более глубокому пониманию уникальности языка, культуры и истории каждого народа.

В ходе изучения иностранного языка важно повышать заинтересованность студентов в изучении не только самого языка, но и культурно-исторических особенностей и этапов развития страны и народов, ее населяющих. Только всестороннее и глубокое понимание лингвистических и исторических процессов, происходивших на протяжении веков, дает возможность приобщиться к социокультурным ценностям страны изучаемого языка и будет способствовать формированию коммуникативной компетентности студентов.

Наилучший способ вовлечь студентов в развивающий образовательный процесс - это применение лингвострановедческого подхода для развития познавательных интересов учащихся. Использование лингвострановедческого аспекта в процессе обучения иностранному языку подразумевает творческую комбинацию языкового материала и информации из области национальной культуры. Сочетание материала из области страноведения с языковыми явлениями, является очень важным моментом для практического овладения иностранным языком и совершенствования знаний для дальнейшего применения этих знаний в реальных жизненных ситуациях [2].

Процессы международной интеграции и глобализации в области науки и культуры, усиление международных связей между представителями разных стран, а также бурное развитие компьютерных технологий и глобальной сети Интернет привели к стиранию национальных границ и превращению общества в новый поликультурный социум.

Все это предъявляет новые требования к человеку как к представителю нового постиндустриального общества, где главная роль отводится способности общества в целом и его отдельных представителей к коммуникации и взаимопониманию на совершенно новом социокультурном уровне.

Чтобы реализовать свой личностный и творческий потенциал любой учащийся должен уметь существовать в современном общем мировом пространстве, строить взаимовыгодный диалог со всеми его представителями, а также наводить межкультурные мосты между представителями различных стран и культур.

Таким образом, изучение иностранного языка - это не только процесс освоения определенного грамматического и лексического материала, а стремление к глубокому пониманию культуры других стран, к восприятию многовариантной картины мира. Поэтому вопросы формирования не только коммуникативной, но межкультурной компетенции в процессе обучения иностранному языку столь значительны, что сегодня их нельзя переоценить.

В качестве основной цели образовательного процесса выступает формирование межкультурной компетенции при изучении иностранного языка.

Данная цель может быть достигнута в результате решения ряда поставленных задач.

Первой и основной задачей является формирование у студентов понятия о межкультурной компетенции и ее роли в процессе межкультурного общения.

Вторая задача - ознакомление учащихся с понятием культуры, типами культур, с проблемами современной коммуникации и способами их разрешения, с реалиями современного мира и международными процессами.

Третьей задачей в данном процессе является обучение студентов основным приемам получения культуроведческой информации, таким как анкетирование, интервьюирование, сбор информации для формирования межкультурной компетенции, а также анализ полученных данных.

Следующая задача - развитие у студентов навыков и компетенций межкультурного общения. В их числе можно назвать: способность сравнивать культурные и исторические события своей страны и других стран, анализировать межкультурные ситуации, предотвращать или разрешать межкультурные конфликты, вести межкультурный диалог, рассматривать другие культуры с позиции собственных систем ценностей, традиций и обычаев.

И последней задачей может являться формирование у студентов позитивного и доброжелательного отношения к иным культурным сообществам и их представителям.

Формирование социокультурной компетенции неразрывно связано с основными целями образования: практической, развивающей и воспитательной. При изучении иностранного языка нам следует формировать позитивную картину мира в сознании учащихся.

Таким образом, страноведческая направленность в процессе изучения иностранного языка призвана сформировать у студентов представление о менталитете и культуре народов других стран. А познание культуры иной страны дает возможность более глубокого понимания и осмысления родной культуры. То есть, можно сказать, что происходит диалог культур. Сравнение стран, традиций, культурных особенностей, менталитета разных народов вызывает стремление увеличивать и углублять объем знаний о других странах и собственной стране.

### **Библиографический список**

1. Азимов Э. Г. , Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). — М.: Издательство ИКАР, 2009.
2. Соловова Е.Н., Апальков В.Г. Материалы курса "Развитие и контроль коммуникативных умений: традиции и перспективы".— М.: Педагогический университет "Первое сентября", 2010.

## **РОЛЕВОЙ РЕПЕРТУАР ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ**

*Алипичев Алексей Юрьевич, доцент кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация: В статье рассматривается ролевой репертуар преподавателей профессионально ориентированного иностранного языка при использовании различных специфических инструментов дистанционного обучения на примере электронной обучающей среды системы дистанционного обучения (СДО) Moodle. Автор подчеркивает, что в современной технологически ориентированной среде роль преподавателя при дистанционном обучении профессионально ориентированному иностранному языку является многогранной и сложной, поскольку используется ряд новых инструментов и технологий СДО, а также подходов к организации учебной деятельности, ориентированной на обучающихся, их потребности и формируемые компетентности.*

*Ключевые слова: дистанционное обучение, система дистанционного обучения Moodle, информационно-коммуникационные технологии, преподаватель иностранного языка, автономия учащихся.*

Конкретные цели модернизации современной системы образования, а именно: развитие международной конкурентоспособности образовательных учреждений и их выпускников, повышение качества образования, а также профессиональной и академической мобильности, решение проблем современной наукоемкой экономики и производства - могут быть достигнуты путем интенсификации образовательного процесса с применением инновационных технологий в образовательном процессе, соответствующих современным образовательным потребностям. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) сегодня стали неотъемлемой частью системы преподавания и изучения профессионально ориентированного иностранного языка. Многочисленные высшие учебные заведения активно реализуют программы обучения с использованием современных информационных технологий, в частности, дистанционных, и соответствующих инструментов обучения [5] для повышения своей конкурентоспособности.

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются «образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников» [5].

Как считает Е.С. Полат, дистанционное обучение (ДО) это «взаимодействие учителя и учащихся, и учащихся между собой на расстоянии, отражающее все присущие учебному процессу компоненты (цели, содержание,



методы, организационные формы, средства обучения) и реализуемые средствами Интернет-технологий или другими средствами, предусматривающими интерактивность» [4], т.е. современные информационно-телекоммуникационные средства организации обучения.

В отношении изучения иностранных языков, особенно это актуально для студентов заочной формы обучения, поскольку существующая система подготовки характеризуется рядом значительных недостатков, а именно:

- на порталах часто только лишь выкладываются контрольные задания (тексты, тесты, упражнения), которые студенты имеют возможность скачивать, выполнять самостоятельно и затем высылать на проверку преподавателю, в лучшем случае, по электронной почте. Также на портале могут выкладываться различные основные и дополнительные учебные материалы.

- выполняемые студентами контрольные работы не отражают в полной мере всех требований к формируемым компетенциям, по сути, они предполагают работу с искусственно созданными предложениями с редко встречающимися на практике грамматическими явлениями, а также перевод учебных текстов;

- практически невозможно идентифицировать личность того, кто выполнял контрольную работу; как показывает опыт, большинство студентов выполняют работу самостоятельно;

- установочные лекции организованы для потоков, куда приходят студенты, изучающие все иностранные языки, поэтому нет возможности давать точные и конкретные рекомендации по выполнению заданий, с учетом специфики каждого языка;

- количество практических занятий незначительно (10-16 часов), выделенное время не позволяет охватить достаточное количество материала и тем более применять какие-либо активные и интерактивные технологии подготовки;

- в силу вышеизложенных причин промежуточная аттестация студентов также сводится к чтению и переводу текста со словарем, что не позволяет в полной мере оценить подготовленность студентов к выполнению профессиональной деятельности с использованием иностранного языка.

Таким образом, можно считать, что при существующей системе подготовки не создаются возможности для достижения результатов обучения, предусмотренных программной документацией.

Применение информационно-телекоммуникационных технологий в вузе предполагает диверсификацию роли преподавателя и расширение его функционального потенциала в процессе обучения [2]. Для эффективной организации работы студентов в системе ДО (СДО) необходимо, чтобы сами преподаватели четко понимали свои роли, функции и соответствующие задачи, а также умели их правильно реализовывать при работе с теми или иными инструментами (сервисами) ДО. Следует особое внимание уделить проблеме четкого понимания роли и места преподавателя вуза при проектировании, организации и реализации образовательного процесса в рамках дистанционного

обучения студентов для обеспечения эффективности образовательного процесса.

Чтобы понять особенности изменения роли и функционала преподавателя в рамках современной информационно-образовательной среды вуза, необходимо четко определить основные роли преподавателя вуза, который реализует дистанционное обучение. Опыт показывает, что роль преподавателя зачастую зависит от того, чего он хочет добиться от студентов; при этом преподаватель должен иметь возможность переключаться между различными ролями и знать, как их правильно играть. Особое влияние на выбор той или иной роли оказывают методы обучения. Возраст обучающихся и обусловленная им степень автономности, ответственности и дисциплинированности являются ключевыми факторами, влияющим на методы обучения и виды учебного взаимодействия, поскольку обучающиеся разных возрастов имеют разные потребности, компетенции и когнитивные навыки. В частности, взрослые обучающиеся характеризуются определенным жизненным и учебным опытом, проявляют больше ожиданий в отношении процесса и результатов обучения, используют собственные стратегии обучения, демонстрируют более критическое отношение к методам обучения, а также способность учиться в своем собственном темпе [3].

Внедрение электронного обучения нельзя считать экономией времени и сведением к минимуму усилий преподавателей, напротив, преподавателям требуется осваивать гораздо больше обязанностей и видов деятельности.

Представленный ниже ролевой репертуар преподавателя содержит основные роли и функции, необходимые для организации образовательного процесса.

*Таблица 1*

**Ролевой репертуар преподавателя**

<b><i>Роль</i></b>	<b><i>Функции и задачи</i></b>
<i>Администратор СДО</i>	обеспечение функционирования всей системы на техническом уровне
<i>Дизайнер (разработчик) курсов</i>	разработка учебно-методической документации, методическое наполнение курсов (тексты, задания, упражнения, творческие проекты)
<i>Преподаватель</i>	Непосредственное осуществление процесса обучения, а также контроль успешности прохождения обучения. Преподаватель может не являться при этом автором курса. В задачи преподавателя также входит развитие умений студентов самостоятельно работать с источниками информации, обеспечение индивидуального подхода к различным типам обучающихся, представление социокультурной справочной информации [4].
<i>Тьютор (консультант)</i>	Данная роль необязательно предполагает участие в самом процессе обучения. Тьютор - это

	педагог, осуществляющий общее руководство самостоятельной внеаудиторной работой обучающихся. Основная задача тьютора – сопровождение индивидуального обучения и организация самостоятельной деятельности обучающихся, а также руководство и контроль.
<i>Фасилитатор</i>	Содействие обучающимся и обеспечение мотивации на протяжении всего курса, оперативное реагирование на работу в обсуждениях и проектных командах, реализация пожеланий обучающихся.
<i>Куратор (организатор, координатор)</i>	координация деятельности студентов. Преподавателю необходимо следить за графиком выполнения заданий, осуществлять консультационную поддержку, а также организовать обратную связь с обучающимися
<i>Специалист по контролю (инвингилатор)</i>	обеспечение процесса контроля результатов обучения, а также проведение тестирования и осуществление оценки и анализа сформированности компетенций обучающихся
<i>Модератор</i>	координация процесса общения во время коммуникации обучающихся в форме обратной связи в режиме телеконференции или форума
<i>Исследователь</i>	мониторинг отзывов обучающихся, модификация сложных или недостаточно полезных заданий, управление своими ролями, анализ потребностей или мнений обучающихся по итогам изучения курса (раздела) для дальнейшей доработки курса с учетом результатов исследования, сотрудничество в проектах, обмен идеями, методическими разработками и т.д.

Приведенный перечень основных ролей преподавателя в рамках реализации дистанционного обучения и их характеристика чётко показывает особенности и изменения функционала современного преподавателя. Роли преподавателя при традиционной форме проведения занятий и в дистанционном обучении частично совпадают. В контексте университетского курса, реализуемого в дистанционной форме, тьютор зачастую является одновременно автором-разработчиком курса, ведущим преподавателем, техническим специалистом и администратором курса. В частности, такие роли, как фасилитатор, консультант, исследователь и т. д., касаются как преподавателя, так и тьютора. С другой стороны, роль технического специалиста, который сможет оказывать студентам поддержку на сайте, типична и для тьютора. Довольно часто роль тьютора включает в себя роли преподавателя и разработчика курсов. По мнению некоторых исследователей,

это является недопустимым с точки зрения эффективной работы системы дистанционного обучения, так как пересечение важных ролей может повлечь сбой или нарушить общее взаимодействие между всеми его участниками процесса обучения [2]. Частным случаем является роль посредника при общении с преподавателями-предметниками.

СДО (система дистанционного обучения) Moodle - это аббревиатура для модульной объектно-ориентированной динамической учебной среды. Основные научные работы, посвященные Moodle и электронному обучению, рассматривают, в большей мере, методологические аспекты электронного обучения, и в частности, основные роли участников процесса обучения [5]. Moodle включает элементы, обеспечивающие групповые формы обучения (форумы, wiki-документы, вебинары). Поэтому важно создавать педагогические условия для продуктивного взаимодействия участников обучения.

Основными инструментами обучения в СДО Moodle являются следующие сервисы [1]:

- *информационный ресурс* как источник новой, научно, дидактически и профессионально значимой информации;

- *задание* как средство представления подготовленного ответа на какие-либо вопросы и проблемные ситуации (перевод текста, выполнение лексико-грамматических упражнений, решение кейса в виде определенной последовательности действий или конкретного документа, прослушивание аудиофайла (аудирование) и выполнение заданий к нему);

- *форум* и *чат* как формы асинхронного и синхронного обмена информацией (обсуждение способов решений проблемной ситуации, перевода терминов, квазипрофессиональная дискуссия), а также создание *wiki-документов* (разработка общих документов, отражающих пути решения отдельных задач);

- *тестирование* для проверки целевых знаний и умений (лексико-грамматические задания на понимание содержания текста и точность перевода);

- *вебинар* как форма устной коммуникации и презентации результатов работы в режиме реального времени.

В представленной ниже таблице приведен спектр возможных ролей преподавателя с учетом используемых инструментов ДО.

Таблица 2

**Роли преподавателя при работе в СДО**

<b>Вид учебной деятельности (инструмент / сервис ДО)</b>	<b>Специфическая роль преподавателя</b>
<i>Информационный ресурс (Лекция)</i>	<i>Дизайнер (разработчик) курсов Тьютор (консультант)</i>
<i>Задание</i>	<i>Тьютор (консультант) Куратор (организатор, координатор)</i>
<i>Форум и Чат</i>	<i>Модератор Тьютор (консультант) Куратор (организатор, координатор)</i>
<i>Тестирование</i>	<i>Куратор (организатор, координатор)</i>

	<i>Специалист по контролю</i>
<i>Вебинар</i>	<i>Администратор СДО Фасилитатор Модератор</i>
<i>Составление глоссария</i>	<i>Дизайнер (разработчик) курсов Фасилитатор</i>
<i>Работа с wiki-документом</i>	<i>Модератор Исследователь (слушатель)</i>
<i>Проведение опросов обучающихся</i>	<i>Фасилитатор Исследователь (слушатель)</i>

Преподавателю необходимо четко понимать свои основные роли и функции, реализуемые при организации дистанционного обучения, и на этой основе выстраивать собственную методику организации и проведения обучения с использованием дистанционных технологий. Преподавателю требуется развитие специальных навыков, приемов педагогической работы с использованием современных информационных технологий, которые выдвигают дополнительные требования к качеству разрабатываемых учебных материалов - требуется использовать больше интерактивности при подаче учебной информации, необходимо владение эффективными методами проектирования и разработки интерактивных учебных материалов (презентации и учебные фильмы) [2].

Поскольку основной акцент при использовании информационных технологий постепенно переносится на обучающегося, который вынужден самостоятельно выбирать определенную траекторию развития в информационной образовательной среде, важными ролями преподавателя становятся роли тьютора и фасилитатора. Основные задачи при этом – помогать обучающимся планировать свои действия при изучении курса, облегчить решение возникающих проблем и способствовать успешному достижению образовательных результатов.

От преподавателя требуется обеспечение интенсивной обратной связи всех участников образовательного процесса. Современные информационно-коммуникационные технологии позволяют сделать это взаимодействие намного более активным и интерактивным, что является хорошим средством мотивации.

Таким образом, развитие дистанционного образования обуславливает изменения в ролевом репертуаре преподавателя в образовательном процессе, его основных функциях, что способствует его профессиональному росту, равно как и конкурентоспособности образовательной организации. Тем не менее, при достаточно большом потенциале дистанционных курсов иностранного языка, остается еще ряд проблем, решение которым еще предстоит найти, анализируя, в том числе, и зарубежный опыт проектирования подобных курсов.

### **Библиографический список**

1. Алипичев А.Ю. Актуальные решения проблем дистанционной формы профессионально ориентированной иноязычной подготовки в вузе // Коммуникация в современном поликультурном мире: национально- культурная

специфика построения дискурса: Сборник научных трудов / Отв. ред. Т.А. Барановская. Вып. 4. М.: Pearson, 2016. С. 231-242.

2. Лесин С.М. Роль и функции преподавателя, применяющего возможности дистанционного обучения, в современной системе профессиональной подготовки студентов [Электронный ресурс] // Лаборатория дистанционного обучения. URL: <http://interactiv.su/2017/07/15/> Дата обращения: 15.10.2019

3. Сергеева Н.А. Участие в вебинарах как эффективное средство повышения квалификации и профессионального развития современного преподавателя // Доклады ТСХА. М.: Российский государственный аграрный университет - МСХА им. К.А. Тимирязева, 2019. - С. 258-262.

4. Термины и определения дистанционного обучения [Электронный ресурс] // Лаборатория дистанционного обучения. URL: <http://distant.ioso.ru/do/termin.htm> Дата обращения: 15.10.2019

5. Kucirkova L., Alipichev A.Yu, Vashieva D.G., Kalugina O.A. Teacher's role and students' role in English for specific purposes in e-learning // XLanguage. 2017. Т. 10. № 2. С. 63-77.

УДК 37.016:811.1/.8(045)

## **ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НАПРАВЛЕННЫЕ НА УСПЕШНОЕ ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**

*Баграмова Нина Витальевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Россия, nvbagratova@mail.ru*

*Бабушкина Лариса Евгеньевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методик обучения, ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Россия, lb\_77@list.ru*

**Аннотация:** В статье освещаются некоторые вопросы, связанные с психологическими особенностями личности, направленные на успешное овладение иностранным языком студентами педагогического вуза, анализируются современные исследования экстралингвистических и внутрилингвистических факторов, влияющих на эффективное овладение иностранным языком. Авторы рассматривают подробнее психологические факторы, имеющие особенно важное значение для изучения иностранного языка.

**Ключевые слова:** психологические особенности личности, экстралингвистические факторы, внутрилингвистические факторы, социальные факторы, психологические факторы, владение иностранным языком.

В педагогическом вузе языковая подготовка является одной из основных задач, так как помогает стать более конкурентоспособными специалистами.

Однако процесс обучения студентов педагогического вуза языковым дисциплинам протекает тяжелее и результаты его менее значительны, чем результаты студентов языковых факультетов. Для студентов неязыковых факультетов педагогического вуза характерна низкая иноязычная культура речи, неумение четко и грамотно формулировать свои мысли, работать с иноязычной литературой, слабо развита потребность в самообразовании и самовоспитании. Внутренняя скованность, страх перед возможностью быть непонятым или отвергнутым, безынициативность затрудняют обучение и изучение иностранного языка. Поэтому в зарубежной и отечественной психологии большое внимание оказывается исследованиям, касающимся психологических особенностей процесса овладения иностранным языком [3]. Эффективность овладения иностранным языком вариабельно зависит как от экстралингвистических и внутрилингвистических факторов, так и от самих условий обучения (цели, задачи обучения, организация учебного процесса, социальная значимость изучаемого языка и др.). Главным образом влияет и билингвизм, как естественный так и искусственный.

Комплекс системообразующих факторов, влияющих на эффективное владение иностранным языком, включает: возраст, индивидуальные и психологические особенности студентов, их материальное положение, семейное положение, психологическое здоровье студентов и преподавателей, правильный выбор вуза, уровень подготовки преподавательского состава вуза и др. Наиболее существенными на наш взгляд, являются следующие группы:

1) социальные факторы: степень близости культур родного и иностранного языков, практическая заинтересованность обучаемых в иностранном языке, популярность иностранного языка в среде носителей родного языка и др.;

2) психологические факторы: эмоциональный, персональный факторы, фактор когнитивных стилей.

Анализируя многочисленные исследования (Банникова Л. В. [1], Л. В. Василькина [2], Р. Гулизаде [3], Г. В. Елизарова [4], Н. И. Еремкина [5], Е. А. Жиндеева [6], М. Искандари [7], Е.А. Юрина [8]) рассмотрим более подробно психологические факторы, имеющие особенно важное значение для изучения иностранного языка.

Эмоциональными факторами являются: языковой шок (боязнь выглядеть смешным при общении на иностранном языке), культурный шок (слабая ориентированность в реалиях новой иноязычной культуры), вид мотивации (интегративно-ориентированная мотивация, имеющая целью общения с носителями языка; инструментально-ориентированная мотивация, как средство достижения определённой цели, не ориентированное на страну изучаемого языка), его-проницаемость (склонность или неспособность индивида к усвоению определенных звуков морфем или синтаксических структур).

Среди персональных факторов традиционно выделяют:

1. *Различная скорость усвоения учебного материала* обучаемыми. С ментальной точки зрения обучаемые могут быть двух типов, имеющие

разную психофизиологическую основу (или разные нейродинамические характеристики): лица с лабильной и лица с инертной нервной системой. Инертный тип нервной системы традиционно соотносится с рационально-логическим, а лабильный тип – с интуитивно-чувственными способами мышления. Инертные чаще пользуются предварительным планированием действий, реже, чем лабильные, переключаются с одного действия на другое. Вне экстремальных условий они показывают хорошие результаты в произвольном запоминании, а лабильные в произвольном. Инертному типу характерны такие психологические параметры как осознанность, произвольность, аналитичность; для лабильного типа – неосознанность, произвольность, синтетичность. Обучаемые могут по-разному себя проявлять во владении иностранным языком согласно типу нервной системы. Инертный тип тяготеет к логико-грамматическому аспекту языка, а лабильный тип успешнее проявляет себя в устной речевой деятельности. Одни успешнее овладевают языком, если руководствуются сформулированными правилами, другие не нуждаются в экспедиционных правилах, так как могут самостоятельно обнаруживать закономерности построения высказывания.

2. В психологических исследованиях все человеческие существа в своем понимании имеют *защитную реакцию*. Люди с высокой степенью самооценки и сильным Ego легче переносят угрозу своему существованию, и их защитные силы достаточно низки. Индивиды со слабо выраженной самооценкой выдвигают запреты для защиты слабого Ego в результате недостаточной уверенности в ситуации или при выполнении какой-либо цели. Подобные запреты и защитные реакции, проявляясь в процессе обучения, могут мешать усвоению иностранного языка. По мнению психологов изучение иностранного языка сопровождается различными формами отчуждения среди которых отмечается отчуждение между критическим Ego и творческим Ego, между родной культурой и культурой страны изучаемого языка, между студентами и преподавателями, между студентами внутри группы. Эти виды отчуждения создаются защитными силами психики и в определенной степени препятствуют процессу обучения.

3. Другой характеристикой, необходимой для успешного изучения иностранного языка, является *желание рисковать, угадывать*, что более характерно для лабильного типа нервной системы. Многие исследователи утверждают, что студентам стоит интуитивно изучать иностранный язык и не бояться делать ошибки. В свою очередь преподаватель должен ценить это качество и поощрять студентов пользоваться языковой догадкой.

4. Такая психологическая характеристика как *тревожность* – немаловажный фактор в изучении иностранного языка. Психологи выделяют тревожность на глобальном уровне и тревожность, испытываемую в определенной ситуации, применительно к определенному событию или поступку; расслабляющую (тормозит процесс обучения) и мобилизующую (способствует повышению эффективности обучения) тревожность. По мнению психологов слишком сильная или слишком слабая тревожность также тормозит процесс обучения.



5. *Способность к сопереживанию* – следующий психологический фактор, выражающий умение поставить себя на место другого, то есть позволяющий незамедлительно понимать эмоциональный опыт другого объекта. При изучении иностранного языка проблема сопереживания проявляется особенно остро. Собеседникам необходимо не только правильно определить эмоциональное и когнитивное состояние друг друга, но и сделать это на изучаемом языке, которым они ещё владеют не в достаточной степени. Лингвистическая когнитивная и эмоциональная информация может также не достигать своей цели в том случае, если образ мыслей собеседников воспринимается неадекватно.

6. *Экстравертность или интровертность индивида* – влияющий на изучение иностранного языка фактор. Хотя сами понятия экстраверт и интроверт весьма расплывчаты (например, то что в одной стране определяется как интровертность, в другой может оцениваться как элементарная вежливость, проявление уважения). Поэтому подобные явления еще нуждаются в дальнейших исследованиях, так как существуют противоречия в психологических исследованиях: согласно ряду экспериментальных данных при изучении иностранного языка экстраверт имеет некоторые преимущества перед интровертом; согласно другим данным интроверты достигают больших успехов в отдельных видах речевой деятельности, чем экстраверты. Подобное явление нуждается в дальнейшем исследовании.

7. Одним из важных психологических факторов является *мотивация к овладению иностранным языком*. Термин мотивация один из наиболее употребительных в методической литературе. Его содержание трактуется психологами неоднозначно. Под мотивацией принято понимать внутреннее побуждение или желание, побуждающее человека к определенному действию. Как известно существует внутренняя и внешняя мотивация и интерес. Такие побуждения как получить хорошую оценку или диплом являются внешними мотивами студентов. Таким образом обычно у них отсутствует внешний интерес и мотивация.

Таким образом, приведенные выше факторы свидетельствуют о том, что психологические особенности личности играют важную роль в процессе освоения как родного, так и иностранных языков. Для дисциплины «Иностранный язык» в практике педагогического вуза следует создавать языковую среду, так как благодаря ее установкам наиболее эффективно решается задача развития речи обучающихся, формирования коммуникативных навыков и вербального мышления на изучаемом языке, что в итоге способствует овладению коммуникативной компетенцией и культурой иностранного языка, познанию менталитета носителей иностранного языка.

## Библиографический список

1. Банникова, Л. В. Реестр дидактических установок, направленных на формирование лингвометодической компетенции студентов бакалавриата / Л. В. Банникова // В сборнике: Педагогический дискурс: новые стратегии подготовки учителей иностранных языков Материалы международной конференции. Под общей редакцией Е.Г. Таревой, Л.Г. Викуловой. – 2016. – С. 14–20. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28081343>.
2. Василькина, Л. В. Социокультурная адаптация детей-мигрантов средствами музейной педагогики / И. А. Зеткина, Л. В. Василькина, Е. Н. Морозова // Гуманитарные науки и образование. – 2017. – № 4 (32). – С. 94–98. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32489836>.
3. Гулизаде, Р. Роль психолингвистики в обучении русскому языку в вузах Ирана / Р. Гулизаде, А. Хоссейни // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 8 (197). – С. 98–101. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=36487650>.
4. Елизарова, Г. В. Преподавание иностранных языков в РГПУ им. А. И. Герцена: состояние и перспективы / Н. В. Баграмова, Г. В. Елизарова // Вестник Герценовского университета. – 2009. – № 8 (70). – С. 74–77. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16257257>.
5. Еремкина, Н. И. Factors of the professional competence formation of students in pedagogical education / Л. Е. Бабушкина, Н. И. Еремкина, О. В. Кирьякова // Гуманитарные науки и образование. 2018. Т. 9. № 1. С. 114–121. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32741552>.
6. Жиндеева Е.А. Специфика изучения русской словесности в современной полилингвальной образовательной среде (на примере республики казахстан) / Е. А. Жиндеева, Л. В. Василькина // Гуманитарные науки и образование. – 2018. – Т. 9. – № 1 (33). – С. 36–43. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32741540>.
7. Искандари, М. Интерес как психологический фактор успешного владения русским языком в иранской аудитории / М. Искандари // Современный ученый. – 2017. – № 2. – С. 43–45. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29863624>.
8. Юрина Е.А. Проблема смешения кодов при обучении второму и третьему иностранным языкам в вузе / Е. А. Юрина // В сборнике: Иностранные языки в школе и вузе международный семинар-практикум : сборник научных трудов по материалам Международного семинара-практикума. – 2017. – С. 79–84. – Режим доступа: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29400637>.

УДК 81'271.1:378.6 (470+571)

## ДЕСКРИПЦИЯ ТЕКСТОВЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ- НЕФИЛОЛОГАМ

*Базылев Владимир Николаевич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой грамматики и истории немецкого языка, ФГБОУ ВО МГЛУ*

***Аннотация:** В статье обсуждаются возможности эффективного использования текста в практике преподавания иностранного языка при воссоздании интеграции смысла при его производстве и восприятии, и в качестве основа для формирования соотносимых умений в рецептивных и репродуктивных видах речевой деятельности.*

***Ключевые слова:** коммуникативная компетенция, иноязычный текст, интеграция смысла, соотносимые умения*

Как известно, текст в самом общем виде — это произведение речи, устной или письменной. В преподавании иностранных языков использование текста, как произведения этих двух видов речи, т.е. коммуникативной компетенции, играет огромную роль. Взаимообусловленность устного и письменного текстов, в нашем случае, иноязычных текстов, учитывается при составлении программ обучения языкам и разработке разных методов преподавания языка. Помимо этого, как нами указывалось в серии методических публикаций, текст обеспечивает в учебном процессе корреляцию между обучением и учением при овладении иностранным языком [4]

Взаимообусловленность двух видов текста проявляется в следующих видах преобразований: устной реализации письменного текста; продуцировании письменного текста из устного; преобразовании устного текста; преобразовании письменного текста. В обобщенном виде, речь идет об интеграции смысла.

В зависимости от намеченных целей и поставленных задач эти преобразования могут происходить как в рамках одного языка, так и между языками, т.е. мы сталкиваемся с феноменом соотносимых умений.

В преподавании иностранного языка в группах бакалавров и магистров нефилологического профиля наиболее актуальными являются первый и второй виды преобразований. Что касается третьего и четвертого видов, т. е. синхронного (асинхронного) перевода или письменного перевода, то различные приемы работы, основанные на этих видах преобразований, могут быть применены при обучении студентов-нефилологов на факультативных занятиях.

Основные аспекты, знание которых надо продемонстрировать при текущем и итоговом контроле по иностранному языку, - это чтение и понимание текста по специальности; чтение и понимание общественно-

политического текста; умение поддерживать и вести беседу на иностранном языке на бытовые темы и темы специальности. Все это, по нашему мнению, свидетельствует о сформированности профессионально-когнитивного мышления обучающегося, например, на уровне бакалавриата [1].

Для достижения цели преподаватели применяют разные методы обучения языку, но как бы ни были хороши отдельные приемы и методы, без стройной, тщательно продуманной системы коэффициент полезного действия затраченной энергии и усилий будет весьма низким.

Рассмотрим, каким образом могут использоваться первый и второй виды преобразований текста при обучении языку студентов-нефилологов.

Устная реализация письменного текста осуществляется через чтение и другие виды работы, помогающие изучить текст и передать его содержание более полно.

В процессе обучения определенная роль уделяется чтению. В нашем понимании, речь, в первую очередь, должна идти о контекстуальном чтении [2]. Обучение эффективному чтению с полным извлечением информации — это первый, наиболее необходимый этап, который должен затем перерасти в умение вести беседу по специальности, делать доклады и т. д. Поэтому этот период должен пройти в наиболее сжатые, быстрые сроки, чтобы высвободить время для тренировки и выработки более сложных умений.

Остановимся на некоторых приемах, основанных на первом виде преобразований текста. Эти приемы зарекомендовали себя как эффективные.

В начале курса обучения предлагаются очень небольшие по объему статьи в 1,5 - 2 тыс. знаков, проводится полная работа над текстом: чтение, перевод, работа с новыми словами, постановка вопросов, пересказ.

Первые 2 - 3 месяца (в зависимости от подготовленности группы) подбираются тексты статей строго определенной направленности: таким образом, тематическая, а вместе с тем, лексическая и грамматическая сложность занятий направлена по восходящей линии.

С самого начала работы с текстами создается групповая картотека специальной лексики. На каждом занятии выбираются по 1-2 ответственных, которые выписывают новые, незнакомые для них слова из очередной статьи.

Мы исходим из того, что знания учащихся примерно одинаковы. Поэтому, если в течение некоторого периода работа проводится по какой-то определенной теме, то к концу его мы имеем тематическую картотеку новых слов, которые составляют лексический минимум по теме. К моменту завершения занятий налицо тематический минимум лексики для конкретной группы. Эта работа проводится с каждой группой. Внешний вид принятой нами карточки: на одной стороне — слово изучаемого языка, на другой — основные значения слова на русском языке. Работа с картотекой на занятиях осуществляется следующим образом:

а) карточки раздаются по одной (две) букве алфавита на одного человека; с данными словами составляются предложения, диалоги, миниситуации;

б) преподаватель показывает карточку стороной, на которой написан русский вариант, аудитория дает вариант на иностранном языке (хором или индивидуально);

в) можно поставить целью на каждом занятии повторять все слова, выписанные на одну букву алфавита.

Существует и ряд других способов активизации лексики с помощью картотеки-минимума. Начиная с третьего (четвертого) месяца обучения, когда учащиеся уже приобрели определенную сумму знаний по требуемой тематике, значительное внимание уделяется не только содержанию самой статьи, но и стране, события которой описываются. Предварительно дается список слов и выражений по каждому пункту, которые необходимо запомнить и активизировать в речи.

На основе выученной лексики и фразеологии проводятся тематические «интервью», «пресс-конференции», «беседы за круглым столом».

Все выше перечисленные виды работы в разной последовательности и сочетаниях, вводимые на строго определенных (в зависимости от наблюдаемого прогресса в знаниях) этапах обучения языку, очень активно воспринимаются аудиторией и дают весьма ощутимые результаты.

Работа над узкоспециальными текстами. Занятия со студентами-нефилологами по узкоспециальной литературе включают в себя в качестве основных следующие моменты: подбор текстов строго по специальности; фрагментарное чтение текста; перевод текста; разъяснение по ходу чтения или перевода некоторых грамматически трудных конструкций; постановка вопросов к тексту; чтение формул по специальности; пояснения к таблицам, графикам, рисункам, диаграммам; составление индивидуальной картотеки терминов по специальности; развитие умений давать определения на иностранном языке разным научным понятиям; аннотирование (письменное и устное).

Вся работа над специальными текстами проходит в индивидуальном порядке.

Устная практика. Этот важный раздел программы также тесно связан с использованием письменного текстового материала. Преподаватель обучает говорить на темы: бытовые, по специальности, общественно-политические.

Изучение бытовых тем активизируется с помощью различных текстов по тематике, которые можно найти в любом вузовском учебнике или пособии. Бытовой материал легче всего восстанавливается в памяти учащихся и закрепляется в речи.

Часть работы по обучению говорить на тему по специальности проводится во время сдачи спецтекста, т. е. на этой ступени происходит запоминание специальных терминов, а также ознакомление с научным стилем. Помимо этого, считаем целесообразным заняться разного рода упражнениями, закрепляющими употребление в научных текстах наиболее частотных лексико-грамматических моделей.

Приемы обучения студентов-нефилологов беседе по общественно-политической тематике описывались выше. Таким образом, все названные приемы и методы опирались на письменный текст, т. е. осуществлялась непосредственная или опосредованная устная реализация зафиксированного текста. Все это преследуют цели: выработать навыки максимального синтезирования прочитанного; развивать способности аналитической работы над текстом: работа над словарем текста, фразеологией и пр.

Продуцирование письменного текста из устного, т. е. второй вид преобразований, находит свое выражение в различного рода письменных работах: написании диктантов с голоса преподавателя или диктора; выполнении грамматических, фонетических и лексических письменных лабораторных работ с голоса преподавателя или диктора.

Некоторые виды работ при этом являются факультативными, т.е. относятся к организации самостоятельной работы студентов.

Все виды письменных работ проводились на основе текстов общественно-политического содержания и текстов по специальности.

Таким образом, основываясь на втором виде преобразований, можно решать задачи одного из типов аудирования как такового. Цели этого преобразования: выработка навыка скорейшего восприятия иностранной речи на слух; развитие способности быстро фиксировать услышанное.

Рассмотренные виды преобразований помогают увидеть текст, как некое единство, как взаимосвязь: зафиксированный на бумаге или на электронном носителе, с одной стороны, является результатом устного или внутреннего монолога или диалога, с другой стороны, может быть реализован в устных или внутренних речевых формах.

Это необходимо учитывать при распределении материала для занятий, а также при выработке инновационных приемов и методов преподавания иностранных языков, наряду с технологическими приемами корректировки компетентностных ошибок [3].

### **Библиографический список**

1. Базылев, В.Н. Формирование профессионально-когнитивного мышления обучающегося на уровне бакалавриата// Доклады ТСХА: Сборник статей. - Вып. 291.- Ч. I. - М.: Изд-во РГАУ-МСХА, 2019. - С. 20-24.
2. Базылев, В.Н. Контекстуальное чтение// Вопросы современной филологии в контексте взаимодействия языков и культур: Сборник статей III Международной научно-практической конференции/ под ред.Т.Н. Галинской. - Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2019. - С. 12-15.
3. Базылев, В.Н. Экранный в устных видах речевой деятельности (актуальные теоретические и практические аспекты корректировки компетентностных ошибок)// New Language, New World, New Thinking: Материалы II международной научно-практической конференции/ Отв. ред. Ларионова Е.И. - М.: Дипломатическая Академия МИД России, 2019.- С. 13-19.

4. Базылев, В.Н. Корреляция между обучением и учением при овладении неродным (иностраным) языком// Филологические исследования: перспективные направления развития в 21 веке: сборник научных статей по итогам VI Всероссийской научно-практической конференции/ под науч. ред. Г. Б. Вершининой; под ред. Л. В. Гордеевой. - Новокузнецк: НФИ КемГУ, 2018. - С. 12-18.

**УДК 378.147**

## **ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ МЕТОДИКИ CLIL В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

*Горохова А.М.: ст. преподаватель кафедры иностранных и русского языков ФГБОУ ВО Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева.*

***Аннотация:** Статья раскрывает преимущества и сложности в организации преподавания английского языка в неязыковом вузе с использованием методики CLIL и проблемах, связанных с ее внедрением в неязыковом вузе.*

***Ключевые слова:** CLIL, иностранный язык, неязыковой вуз, иноязычная коммуникативная компетенция.*

Хорошо зарекомендовавшей себя во многих странах методикой преподавания иностранного языка является предметно-языковое интегрированное обучение (Content and Language Integrated Learning) или CLIL. Европейские исследователи отмечают высокую эффективность данной методики по сравнению с остальными методами преподавания [2, 15].

Данная методика была разработана в 1994 г. Дэвидом Маршем. Она появилась как развитие методики «погружения в язык», но значительно отличается от нее. Во многих странах, например в Финляндии, CLIL внедряется на всех уровнях образования, от начального до высшего. В России CLIL применяется очень ограниченно в учреждениях среднего образования. Наиболее распространённым является следующее определение: CLIL – это дидактическая методика, которая позволяет сформировать у студентов лингвистические и коммуникативные компетенции на неродном языке в том же учебном контексте, в котором у них происходит формирование и развитие обще-учебных и профессиональных знаний и умений [1, 199].

Основным положением CLIL является взгляд на язык не как на объект изучения, а как на средство изучения учебной дисциплины. Таким образом, на практике воплощаются два принципа: «изучение учебной дисциплины через язык» и «изучение языка через учебную дисциплину». Такой подход в рамках высшего образования может оказаться особенно продуктивным. В отличие от школы в вуз студент приходит более подготовленным к восприятию

профессионально-ориентированной информации и быстрее способен воспринять ее на иностранном языке, чем школьник, профессиональное ориентирование которого находится еще в начальной стадии и не всегда учитывается школьной программой. К тому же мотивация студентов повышается, так как они достигают двух целей в рамках одной учебной дисциплины, а именно изучение данной дисциплины и освоение иностранного языка.

Частыми проблемами при организации обучения по методике CLIL в неязыковом вузе является подмена методики CLIL на другие, похожие методики, с которыми CLIL имеет несомненное сходство и связь. Часто в вузах под CLIL подразумевается преподавание спецпредметов на иностранном языке. При кажущемся сходстве эти методики кардинально различаются по целям, требованиям к содержанию и, как следствие, по результатам.



**Рисунок 1 – Доли компетенций при разных методиках преподавания иностранных языков**

Прежде всего, целью CLIL является комплексное развитие языковой, профессиональной, коммуникативной компетенций. Преподавание на иностранном языке ставит своей целью развитие профессиональной и коммуникативной компетенций. То есть для преподавателя, в этом случае, будут несущественными фонетические, грамматические или речевые ошибки студентов, если они способны воспринять достаточный для понимания предмета объем информации, и, любыми, в том числе и невербальными способами осуществить акт коммуникации. В этой ситуации развитие языковой компетенции происходит только в том случае, если студенты обладают достаточно высоким уровнем владения иностранным языком, то есть, по сути, не нуждаются в обучении иностранному языку. При более низком уровне владения иностранным языком такая методика прекрасно развивает компенсаторную компетенцию и самостоятельность студента, но не повышает, а иногда и снижает его языковую компетенцию.



И в российской, и в международной практике часто преподавателем, ведущим занятие на иностранном языке, оказывается не носитель языка. В этом случае преподаватель-специалист не только не обращает внимания на речевые ошибки студентов, но и сам является источником языковой интерференции (переноса норм родного языка на иностранный язык), что может привести к закреплению некорректных речевых моделей у студентов.

Таким образом, несмотря на очевидную пользу преподавания отдельных предметов на иностранном языке, оно неэффективно с точки зрения обучения иностранному языку. В то время как методика CLIL подразумевает изучение специализированного предмета будет осуществляться не на иностранном языке, а с помощью иностранного языка и через изучение иностранного языка [3, 33].

От студентов не требуется высокого уровня владения иностранным языком, так как материал должен подбираться преподавателем с учетом этого уровня. При этом не обязательно, чтобы все студенты группы обладали одинаковыми иноязычными коммуникативными навыками. Разноуровневые группы могут быть даже более эффективны, если к объяснению лингвистических и профессиональных разрывов привлекать более подготовленных членов группы [2, с.35].

В то же время возникает ряд особых требований к преподавателю. Преподаватель должен быть компетентен не только в области иноязычной коммуникации, но и в выбранной профессиональной области. Исходя из задач, поставленных «матрицей CLIL», он должен не только владеть профессиональным вокабуляром, но и понимать логику процессов, происходящих в данной профессиональной области [2, 28]. Иначе преподаватель не сможет реализовать компоненты осмысления, и задачу общения на занятии, а также будет сложно дать оценку реализации этих задач студентами. Это также порождает проблему, так как в учебном процессе преподавателю иностранного языка в вузе приходится работать с группами, имеющими разные, иногда не пересекающиеся направленности подготовки студентов. Преподавателю, работающему по методике CLIL, приходится быть или узким специалистом (что неэффективно в рамках неязыкового вуза) или освоить основные принципы всех направленностей, с которыми он работает.

Материалы курса CLIL также должны соответствовать ряду критериев:

- они должны быть подобраны с учетом уровня иноязычной и профессиональной компетенции студентов. Материалы должны быть снабжены достаточным количеством заданий, отвечающих основным целям курса. Задания должны быть профессионально-ориентированы и носить образовательный характер. Их цель – не только вовлечь студентов в процесс обсуждения, но и проверить и оценить понимание студентами профессиональной информации.

- Задания должны показывать особенности иноязычной профессиональной коммуникации и тренировать их правильное употребление.

- Задания должны стимулировать самостоятельную и творческую деятельность студентов.

Разработка таких материалов в рамках каждой специальности становится задачей преподавателя, работающего по методике CLIL.

### **Библиографический список**

1. Кулешов А.В., Горохова А.М. Использование методики CLIL при обучении иностранному языку в неязыковом вузе. - В сборнике: Образовательная деятельность вуза в современных условиях Материалы международной научно-методической конференции. 2019.
2. D. Coyle, P. Hood and D. Marsh, CLIL. Content and Language Integrated Learning - Cambridge. Cambridge University Press. 2010.
3. Литвишко О.М., Черноусова Ю.А. Компетентностно-ориентированная модель обучения: преимущества методики CLIL в преподавании профессионально-ориентированного английского языка. - В сборнике: Университетские чтения – 2015. Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. 2015.

УДК 81: 378. 147 (470+571) (91)

## **ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИИ**

*Зайцев Алексей Анатольевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация. В работе представлен краткий обзор опыта преподавания иностранных языков в России в XVIII-XX веках. Анализируются структура и содержание учебных пособий, по которым проходило обучение в данный период*

*Ключевые слова: иностранные языки, история, преподавание, методика работы, учебное пособие*

Изучение передового опыта прошлого – одна из важнейших задач современной российской методики.

При изучении этого опыта несомненный интерес представляют методы обучения иностранным языкам, применявшиеся в XVIII веке в Московском университете. Именно в этот период наблюдается стремление передовых деятелей русской науки найти более совершенные пути преподавания новых иностранных языков.

В начале XVIII века реформы, подготовленные всем ходом исторического развития страны, способствовали укреплению русского национального государства, подъему культуры и распространению просвещения в стране.

Преобразование армии, создание флота, развитие промышленности и торговли требовали коренных изменений в области народного образования. Стране нужны были образованные люди, которые могли бы работать в различных областях развивающейся промышленности.

Все это требовало создания общих и специальных учебных заведений.

После петровских преобразований Россия становится сильным европейским государством, крепнут и расширяются ее международные связи.

Расширение этих связей, общение с представителями западных государств требовали людей, владеющих разными иностранными языками. Поэтому не случайно, что в учебных заведениях того времени обучению иностранным языкам уделяется особое внимание.

Какова же была методика работы над иностранными языками?

Изучение дошедших до нас документов показывает, что уже в тот период обучение иностранным языкам проходило на достаточно высоком уровне.

В 1771 г. профессорами Московского университета был составлен ценный и интересный документ «Способ учения» (методы обучения в то время назывались «способами обучения»). Документ этот был несколько дополнен и переиздан в 1790 году.

В «Способе учения» излагаются правила, «которым бы учителя в своих наставлениях следовали».

Наставления эти составлены для учителей по ряду предметов. Большое внимание уделяется методике обучения иностранным языкам.

Начинается этот документ с краткого предисловия, в котором авторы указывают те цели, которые они преследовали при его составлении: «...чтобы основательным воспитанием юношества доставить государству членов, которые бы благосостоянию общества с пользою способствовали» [1:305].

Авторы «Способа учения» придавали очень большое значение изучению иностранных языков – как древних, так и новых. В «Способе учения» очень подробно указывается методика преподавания иностранных языков и учебные пособия, которыми учитель должен пользоваться в своей работе.

Основными задачами, которые авторы «Способа учения» ставили при обучении иностранным языкам, были чтение и понимание текста, а также овладение навыком устной речи. «Учитель должен чаще говорить тем языком, которому у него учатся, стараясь при том, чтобы и ученики тем же языком говорили, используя для этой цели упражнения в разговорах и употреблении оных» [1:306].

Изучение иностранного языка начиналось с ознакомления с алфавитом, постановки произношения, обучения чтению к письму и развития элементарных навыков устной речи. «В азбуке показав надлежащее чтение и письмо, должен он присоединить упражнения в употребительнейших вокабулах и в разговорах, особливо наблюдая при том правильное произношение».

Затем следовала работа над текстом.

Методика работы над текстом авторами «Способа учения» разработана очень подробно. На чтение текстов отводилась половина учебного времени.

Вторая половина предназначалась «на отдельные от чтения наставления по грамматике» [1:306].

На начальной стадии текст сначала читался учителем, значение каждого слова объяснялось в процессе чтения и записывалось учащимися. «Прочитав одну — две статьи, покажем значение каждого слова, неизвестные ученикам слова и фразы прикажем им записать» [1:307].

После работы над отдельными словами учитель дает дословный перевод всего текста. Только после подробного дословного перевода идет литературный перевод. «После чего статью сперва от слова до слова, а потом сходственно идиотисмам и свойствам природного языка переводят, дабы совершенно разумели ученики читанное» [1:307].

После работы над лексикой и переводом учитель приступает к работе над грамматикой. Статья разбирается по частям речи и членам предложения. «Сим способом образцы и правила, сколько оных к настоящему употреблению им нужно знать, из самого употребления узнавши, частым чтением, повторением и упражнением, как бы играя в память себе вперять» [1:307].

Только после подробного, детального анализа текст читают учащиеся сначала по отдельным предложениям, а затем целиком. После этого учащиеся в классе или дома делают перевод, который тщательно исправляется учителем. «Если много будет иметь учащихся, то перевод одного из них поправить, написав его на доске и приказав ученикам, ежели могут, сыскивать в нем погрешности и притом велит прочим ученикам перевод их поправить по сему исправлению и после набело в тетрадь вписывать» [1:307].

Авторы «Способа учения» рекомендуют также и обратные переводы.

В дальнейшем, когда учащиеся уже усвоили определенный материал, учитель объясняет только то, что им неизвестно.

При работе над оригинальными произведениями, над стилем, учитель должен читать наиболее известных авторов и проводить стилистический анализ. «Все сие утверждать избранными примерами».

Так, коротко, авторы «Способа учения» мыслили работу над иностранным языком.

Учебными пособиями, по которым проходило обучение, были азбуки, грамматики, хрестоматии и оригинальные произведения. Среди учебников, изданных в Московском университете в указанный период, наиболее известными являются: «Французская грамматика» Мартына Соколовского, «Руководство к английскому языку» Василия Кряжева, «Немецкая грамматика» Гольтергофа и др.

Следует отметить, что передовая методическая мысль нашла свое отражение не только в грамматиках, изданных в Московском университете, но и в ряде учебников, составленных другими педагогами. В качестве примера можно привести грамматику английского языка Прохора Жданова, изданную для морского кадетского шляхетного корпуса.

Революционное движение в России, завершившееся Октябрем 1917 года, привело к кардинальному изменению всей системы обучения. В качестве

основной цели обучения иностранному языку в неязыковом вузе выдвигалось формирование и развитие у студентов умений читать литературу по специальности. В этот период сложилась довольно стройная система обучения иностранному языку, но с достаточно скромными целями. В качестве элементов этой системы можно выделить рабфак, обязательный вузовский курс и курс, предназначенный для аспирантов. На дневном и вечернем рабфаке было предусмотрено обучение иностранному языку в течение года в объеме приблизительно 70-и часов, ставилась цель подготовить обучаемых, закончивших среднюю школу несколько лет назад, к обучению в вузе.

Обязательный вузовский курс иностранного языка имел профессионально ориентированный характер, но наблюдалась тенденция его постоянного сокращения. Так, если в 60-е годы во многих вузах по сетке часов на курс «Иностранный язык» отводилось 280 часов, и обучение продолжалось четыре года, то в конце 80-х годов данный курс сократился до 210 аудиторных часов и был рассчитан, как правило, на два года обучения. Большое значение придавалось аспирантскому курсу, начинавшемуся со вступительного экзамена. Курс был рассчитан на 140 часов и завершался сдачей кандидатского экзамена.

Некоторым отраслям хозяйства требовались специалисты, активно владеющие одним из иностранных языков – немецким, английским, французским или испанским. И тогда в вузах, готовящих специалистов для этих отраслей, разрабатывались особые программы по иностранному языку: «спецкурс», VI курс и др. По данным программам, как правило, обучаемые готовились для работы во внешнеторговых организациях и должны были хорошо владеть устной речью на иностранном языке в целях делового общения, а также умениями вести деловую корреспонденцию. Обучение велось в течение года, общий объем аудиторных занятий достигал 1000 часов, средний состав групп – пять человек.

Во многих вузах формировались отдельные группы для студентов, окончивших спецшколы или трехгодичные курсы иностранных языков. Обучение этих студентов было направлено на поддержание уровня владения иностранным языком, достигнутого ими ранее. В дальнейшем группы из бывших учеников спецшкол являлись базой для подготовки гидов-переводчиков.

В настоящее время в неязыковых вузах, и прежде всего технических, складывается несколько иная организация обучению иностранному языку. В одном и том же неязыковом вузе внедряются разные модели (курсы) обучения иностранному языку, программы которых предусматривают достижение разных уровней владения иностранным языком.

Можно предположить, что в зависимости от изменения потребности общества в технических вузах будут появляться новые виды дополнительных программ. К сожалению, в настоящее время, учитывая общую ситуацию, в которой находится высшая школа, они нередко могут реализовываться только на коммерческой основе.

### Библиографический список

1. Белявский М. Т. М. В. Ломоносов и основание Московского университета. М.: Издательство московского университета, 1955. 308 с.

УДК 378.147

### ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ (БТО) СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА

*Капустин Иван Владимирович, старший преподаватель кафедры «Иностранных и русского языков» ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* В данной статье представлены основные положения БТО (билингвальной технологии обучения).

*Ключевые слова:* технология обучения, билингвизм, ЗУН; центрированная на обучаемых технология обучения, языковая система, информационно-обучающая составляющая, учебные материалы.

Тема нашего исследования является актуальной в связи с тем, что применение технологии билингвального обучения позволяет успешно осуществлять подготовку как на иностранном, так и на родном языке, взаимно дополняя их.

В соответствии с результатами морфемного анализа, термин билингвизм произошёл от латинского слова «двухязычие». При этом приставка «- bi» означает «два», а «lingua» «язык». Следовательно, билингвальное обучение представляет собой технологию преподнесения и усвоения учебного материала на родном и изучаемом языках.

Под технологией обучения понимается совокупность средств и методов воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовывать поставленные образовательные цели.

Целью нашего исследования является рассмотрение основных положений билингвальной технологии обучения студентов иностранному языку в условиях неязыкового вуза [3].

К первому положению можно отнести следующее: билингвальная (двухязычная) технология обучения является по своему внутреннему содержанию и основополагающим принципам перспективной технологией обучения, что доказано многолетней кропотливой работой ученых и педагогов-практиков из Нижегородского государственного университета имени Ярослава Мудрого (далее по тексту статьи НОвГУ) при её сопоставлении с повсеместно практикуемой в высшей школе, включая университеты, институты, средних специальных учебных учреждениях (традиционной технологии), так как на

практике становится очевидным тот факт, что в ходе нормативного структурированного освоения учебной дисциплины «Иностранный язык» и многообразия ее аспектов при применении основополагающих принципов вышеуказанной технологии (БТО), происходит поэтапное, структурированно-логическое построение, а затем и замещение исходной модели языковой системы (система А) на языковую модель изучаемого языка (модель системы Б). Доказательством вышесказанного служит деятельность гимназии (на современный это лицей или колледж) «Гармония» при НОвГУ успешно выпускающая учащихся по различным направлениям подготовки, в том числе и связанных с изучением иностранных языков во всех аспектах. [1], [4].

Ко второму положению относится понятие «языковая модель»: под языковыми моделями (системами) в контексте данной статьи следует рассматривать: А – родной для обучаемых язык со своей уникальной структурой, а Б – изучаемый иностранный язык как учебная дисциплина, входящая в блок общих дисциплин (английский, немецкий, французский, китайский, экзотические языки и др.) во всех своих аспектах.

К третьему положению относится единственное условие, которое, по мнению педагогов-практиков НОвГУ, является обязательным для выполнения любым преподавателем при проектировании курсов с применением БТО: материалы, предъявляемые обучающимся в рамках освоения курса дисциплины или целой программы в том числе и учебной дисциплины «Иностранный язык» с применением «student-centered» and «student-oriented» технологии БТО в виде сопоставления двух языковых моделей (систем) А и Б не должны быть полностью идентичны, в противном случае это обычно приводит к ситуации так называемого буквализма или «подстрочника» при переводе предъявляемой информации, что в свою очередь вредит процессу обучения в целом, так как перевод является неотъемлемой частью построения обучающего курса или программы дисциплины с помощью ТО (в случае с дисциплиной «Иностранный язык» особенно). В результате это приводит к постепенному снижению общего уровня заинтересованности, а также мотивации обучающихся как к целиком программе подготовки, так и к самой учебной дисциплине в частности. Все это ведет к снижению общего порога успеваемости, что в свою очередь негативно влияет и на рейтинг самого высшего учебного заведения.

К четвертому положению относится особенность использования текстового материала в рамках БТО: тексты, как основной вид информационно-обучающей составляющей учебных материалов, предъявляемые обучаемым в рамках курса на основе БТО при использовании языковых моделей А и Б, должны обладать схожей тематикой. (выделено мной)

К пятому положению относится вопрос о взаимосвязи лексического и грамматического компонентов в рамках БТО: изучаемая лексика и грамматика языковых систем в моделях А и Б должны быть известны обучающимся на достаточно высоком уровне (одинаковым для разных языков) и не вызывать у них ни малейших затруднений.

К шестому положению относится вопрос о преимуществах технологии БТО: к очевидным преимуществам реализации учебного курса с применением БТО в рамках освоения РП (рабочей программы) дисциплины «Иностранный язык» во всех ее аспектах является возможность, а иногда и необходимость – использование ПОТТМ (перспективных обучающих технологий и методик обучения), таких как, например ДТО (дистанционное обучение со своей технологией построения электронно-обучающего курса), МСО (модульная система обучения), КСО (коллективный способ обучения), ЦТО (технология циклового погружения в дисциплину) и множество других авторских подходов и методик, технологий обучения. При этом по самым скромным подсчетам можно достичь 80-95% успешности обучения (что можно увидеть в прилагаемой ниже таблице экспериментальных данных) [2].

*Таблица 3*

***Сравнение результатов успешности обучения в целом по программе в группах А и Б в процентном соотношении между традиционной и билингвальной технологиями на протяжении 8 этапов в начале и в конце эксперимента***

Группа	Этапы							
	1	2	3	4	5	6	7	8
А	10%/90%	10%/90%	60%/40%	30%/70%	10%/80%	5%/55%	10%/90%	20%/80%
Б	100%/0%	50%/50%	40%/60%	20%/80%	5%/85%	55%/15%	15%/95%	0%/100%

К седьмому положению относится определение БО: Билингвальное образование – вид открытого образования в мировом межкультурном пространстве, которое обладает значительными педагогическими возможностями поликультурного обучения студентов средствами родного и иностранного языков.

К восьмому положению относится понятие БО как метода освоения специальных дисциплин: билингвальное обучение – альтернативный путь освоения предметного содержания специальных дисциплин, при обучении которым иностранный язык лишь средство постижения всеобъемлющего мира специальных ЗУН (компетенций), усвоения культурно-исторического опыта и социального различия стран и народов.

К заключительным положениям относятся следующие выводы: остаются без ответа следующие вопросы: Почему не все педагоги так стремятся внедрять БТО в свой учебный процесс? Что мешает билингвизму «приоткрыть двери в удивительный, а порой и волшебный мир процесса преподавания иностранного языка»? И если на второй вопрос ответ известен и он банален до ужаса – приверженность «мухомору» старой школе преподавания, чей основополагающий принцип прост, базируясь на трех постулатах: читай, переводи, учи наизусть; то на первый вопрос до сих пор, к сожалению ответа так и нет. Для большинства студентов большой интерес представляет изучить



необходимый раздел (аспект) иностранного языка на основе сопоставительного анализа, креативного подхода, нежели чем простой, а иногда и поднадоевший монотонный перевод информации.

Обучение, организованное с применением билингвального подхода, является эффективным для овладения иностранным языком.

### **Библиографический список**

1 Брыксина Ираида Евгеньевна Концепция билингвального/бикультурного языкового образования в высшей школе: неязыковые специальности: автореф. дис. доктора педагогических наук 13.00.02/ Брыксина Ираида Евгеньевна: [Место защиты: Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина]. – Тамбов, 2009. – 45 с.

2 Егошина Елена Михайловна Формирование профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза на основе билингвального сопоставления русского и английского языков: автореф. дис. кандидата педагогических наук 13.00.08, 13.00.02/Егошина Елена Михайловна. [Место защиты: Марийский гос. ун-т.]. – Йошкар-Ола, 2010. – 23 с.

3 Крылов Эдуард Геннадьевич Интегративное билингвальное обучение иностранному языку и инженерным дисциплинам в техническом вузе: автореф. дис. доктора педагогических наук 13.00.02/Крылов Эдуард Геннадьевич [Место защиты: Ур. гос. пед. ун-т.]. – Екатеринбург, 2016. – 52 с.

4 Ширин Александр Глебович Билингвальное образование в отечественной и зарубежной педагогике диссертация доктора педагогических наук 13.00.01/Ширин Александр Глебович [Место защиты: Новгород. гос. ун-т. им. Ярослава Мудрого]. – Великий Новгород, 2007. – 341 с.

УДК 378.147:161/162

## **АССОЦИАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ В КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ**

*Капустин Иван Владимирович, старший преподаватель кафедры «Иностранных и русского языков» ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

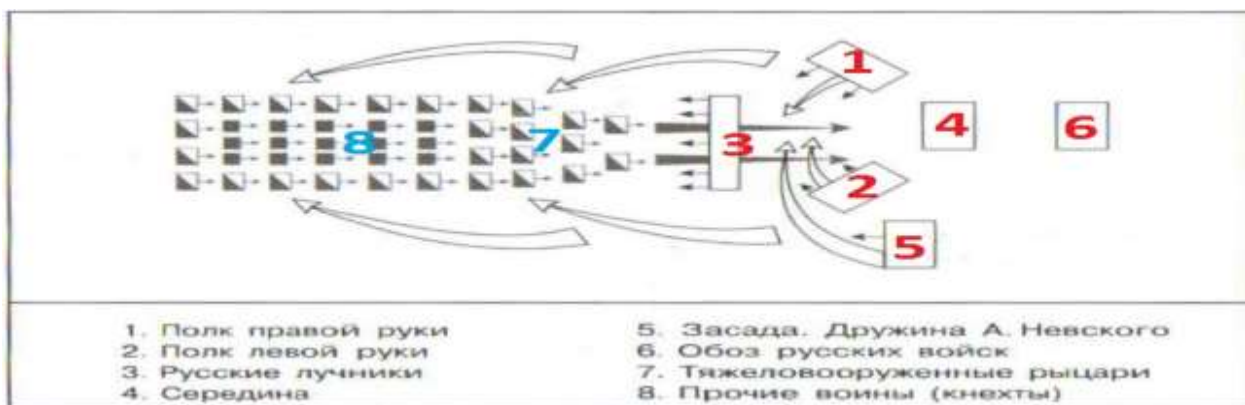
*Архипкина Лариса Михайловна, старший преподаватель кафедры «Иностранных и русского языков» ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В данной статье рассматривается возможность применения на практике метода ассоциативного мышления в процессе подготовки студентов по дисциплине иностранный язык (английский) в рамках неязыкового вуза.

**Ключевые слова:** ассоциативное мышление, анаграмма, методика обучения, ИТО, ПТО, объяснительно-иллюстративный метод, педагогический инструментарий.

В настоящее время в научно-педагогической литературе широко освящается дилемма выбора подходящего метода обучения студентов иноязычной лексике, в частности при чтении и переводе научно-технической литературы со специальной терминологией. В этой связи мы считаем полезным изучение и последующую апробацию применяемого на лекциях и семинарах по учебной дисциплине «История» подхода к предъявлению информации со своим педагогическим инструментарием, известного как ассоциативный (объяснительно-иллюстративный). Следовательно наша тема является актуальной, поскольку она связана с несколькими дисциплинами- как методикой обучения иностранному языку, так и историей. [2], [3]

Пример реализации подхода показан на рисунке 1:



Путем ассоциативного анализа рисунка 1, студенты должны догадаться, о каком событии идет речь до того как преподаватель даст им правильный ответ. При этом правильный ответ следующий: *схема посвящена сражению на Чудском озере, у мыса Вороний камень, Новгородско-псковско-суздальской дружины князя Александра Ярославича Невского и рыцарями тевтонского ордена в 1242 году*). Итак, наша тема связана ещё с одной наукой- психологией, так как в результате активизируется ассоциативное мышление как разновидность данного психического процесса.

Также представляет интерес и подметод «анаграмма». По зашифрованному в анаграмме событию студентам предлагается назвать год (или, наоборот, по зашифрованному году – событие). Пример подметода на рисунке 2: Что объединяет эти три изображения:



Путем поиска ассоциативных связей, студенты должны дать следующий ответ – *(все три изображения объединены одним историческим периодом – Смута на Руси, приблизительно начало 17-го века)*

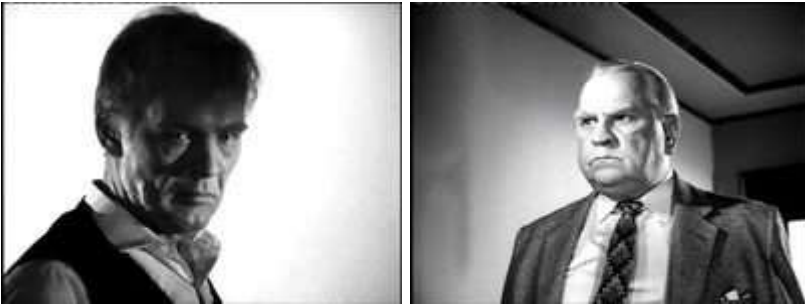
Цель данного метода состоит в выявлении путей функционирования данного метода при обучении иностранному языку.[1]

Как известно, иностранный язык (английский) содержит достаточное количество многозначных терминов, которые требуется заучивать наизусть, что в результате чаще всего приводит к снижению мотивации и заинтересованности в обучении данной дисциплине у студента. Попробуем использовать модель ассоциативного подхода при изучении такого аспекта иностранного языка, как Business English. Для примера на рисунке 3 представлена тема «Types of business entities».



Here you can see a businessman, sitting in his own cabinet, responsible for everything himself. What type of a business entity is this? *(a sole proprietorship)*

Вот еще иллюстрация:



They were (*partners*) What type of business entity is this? (*partnership*)

Разберём ещё один пример:



What type of a business entity is this? (*It is the corporation, evil corporation – UMBRELLA*)



What place is this? (*It is the famous Gringotts bank from the Harry Potter`s world*)

Таким же способом можно обсуждать различные термины и понятия. Но проблема нашего исследования состоит в том, что обучающиеся должны владеть полной и точной информацией по тематике обсуждаемых вопросов.

### **Выводы**

1) Ассоциативное мышление как педагогический инструмент при обучении иностранному языку можно отнести к так называемым ПТО или ИТО (перспективным или инновационным технологиям обучения)

2) Существует рекомендация по преодолению вышеуказанного существенного недостатка – нужно проводить ассоциацию не по отдельным терминам или понятиям, а по совокупности – по кластеру понятий.

3) Данный метод рекомендован к применению с самого начала обучения иностранному языку (в школе), а не только на последнем этапе (в вузе).

4) Данный подход можно отнести к интерактивно-вспомогательным методам (ИВМ).

### **Библиографический список**

2. Павленко В.Г. Ассоциативный метод обучения иностранного языка в неязыковом вузе // Современные научные исследования и инновации. 2016. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2016/08/70504> (дата обращения: 25.03.2019).

3. Конышева М.В. Игровые технологии как средство профессиональной подготовки будущего специалиста. Образование в высшей школе: проблемы и перспективы развития. Материалы Межвузовской научно-практической конференции. 2016. С. 56-61.

4. Филиппова Г.С. Развитие ассоциативно-образного мышления студентов Образование и наука, 2009. С. 105-111

УДК 811.112.2:378.148

## **ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ ПРИЕМАМ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ НЕМЕЦКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ**

*Колесова Наталия Борисовна, доцент кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева*

*Аннотация: В статье рассматриваются приемы обучения одному из видов чтения иноязычных текстов – ознакомительному. Умение извлекать необходимую информацию при чтении немецких научных текстов необходимо аспирантам для успешной сдачи кандидатского экзамена по иностранному языку.*

*Ключевые слова: немецкий язык, ознакомительное чтение, стратегия чтения, научный аутентичный текст.*

Овладение навыками чтения иноязычных научных текстов считается основной задачей аспирантов, которые готовятся к сдаче кандидатского

минимума по иностранному языку. Один из вопросов, предлагаемых аспиранту на экзамене, звучит следующим образом: Прочитать оригинальный текст по специальности объемом 1200-1300 печатных знаков с целью устной передачи извлеченной информации на русском языке. Время, отводимое на подготовку 5-7 минут.

Опыт приема экзаменов у аспирантов показывает, что часто экзаменуемый сталкивается с проблемой понимания материала, хотя читает текст по теме собственной научной работы, либо он не в состоянии извлечь и правильно подать ключевую информацию. Нередко аспирант выполняет письменный перевод текста со словарем на русский язык, т.е. первое требование на кандидатском экзамене, намного лучше, чем передает информацию устно на русском без опоры на текстовый материал.

Целью ознакомительного чтения является понимание основного содержания. Таким образом, при подготовке аспирантов им объясняется главная коммуникативная задача, которая стоит при беглом прочтении текста, а именно, необходимо выяснить, какая информация является основной, а какая второстепенной, и выстроить комплексный образ прочитанного. При этом анализ языковой структуры текста не осуществляется.

В ходе подготовки к экзамену аспиранты знакомятся с правилами, которые могут помочь им ориентироваться в материале. В первую очередь им следует объяснить, что чтение иноязычного текста с целью ознакомления с информацией не означает перевод каждого слова. На первый план выходит необходимость использовать языковую догадку и обязательно фоновые знания по специальности.

Н.Д.Гальскова, разрабатывая стратегию обучения чтению, подчеркивала необходимость использования компенсационных умений. К ним относятся следующие: догадаться о значении незнакомых слов по контексту, созвучию с родным языком, словообразовательным элементам (контекстуальная и языковая догадка); игнорировать незнакомые слова, не занимающие в тексте ключевых позиций; пользоваться имеющимися в тексте опорами [1].

В немецкой методологии выделяют шесть стратегических действий, характерных для правильного подхода к чтению и пониманию прочитанного. Считается, что:

- Применение определенной стратегии чтения зависит от задач, стоящих перед обучающимися;
- Активизация фоновых знаний позволяет выстроить связь между новой информацией, содержащейся в тексте, и той, которая уже известна;
- Концентрируя внимание, можно фокусироваться на важнейшей информации;
- Критический анализ содержания текста может подтолкнуть к анализу соответствия данной информации с уже имеющимися знаниями;
- Постоянный контроль понимания (например, проговаривание содержания отдельных фрагментов на родном языке) гарантирует безошибочность восприятия информации;

- Выводы на отдельных этапах (интерпретация, прогноз) способствуют тому, что материал прорабатывается глубже [4].

Текстовый материал, который предлагается аспирантам для чтения и понимания, представляет собой аутентичные тексты по специальности каждого. Для примера приведем фрагмент текста агрономической тематики, используемого на экзамене по иностранному языку несколько лет назад.

На этапе предтекстовой работы аспиранту следует в первую очередь познакомиться с заголовком и ответить на вопрос, о чем пойдет речь и, таким образом подготовить себя к дальнейшему активному восприятию информации. Прочитав заголовок (*Bedeutung der Bodenfruchtbarkeit für ökologischen Landbau*) и обнаружив знакомые понятия («плодородие почвы», «экологическое земледелие»), которые можно отнести к ключевым, каждый аспирант предлагает свою собственную версию основного смысла текста. В то же самое время происходит актуализация предшествующих знаний и опыта, имеющих отношение к теме текста. На этом этапе преподаватель может подготовить вопросы, например: Возможно ли поддержание высокого уровня плодородия почвы без внесения удобрений? С какими проблемами сталкивается фермер, который занимается экологическим земледелием? и др. Также можно дать ряд утверждений и попросить отметить те, с которыми аспиранты согласны («В экологическом земледелии не применяют ни минеральные, ни органические удобрения», «Единственным источником азота служат бобовые культуры», «Кроме необходимого запаса питательных веществ плодородная почва характеризуется хорошим водным и воздушным режимом»). На этапе работы с текстом идет подтверждение или опровержение информации, предложенной на предтекстовом этапе. Таким образом, использование стратегий «мозгового штурма», «задай вопрос» и «верные-неверные утверждения» помогает определить цель и задачи чтения, направить внимание на подтверждение предложенной информации [2].

Далее следует непосредственное чтение текста. Считается, что достаточная скорость ознакомительного чтения для немецкого языка составляет не менее 150 слов в минуту. На этом этапе, на наш взгляд, самой удачной является стратегия «Чтение с остановками», когда происходит вычитывание информации из отрывков текста, вероятностное прогнозирование нового содержания и самоконтроль. Для этого текст фрагментируется. Обучающемуся каждый фрагмент, который чаще всего соответствует абзацу, предлагается на отдельном листе поочередно. Например, первый абзац текста таков:

Eine gute Bodenfruchtbarkeit ist die Grundlage einer nachhaltigen Landwirtschaft. Physikalische, chemische und biologische Prozesse beeinflussen das Bodengefüge, den Wasser- und Lufthaushalt, die Temperaturregulierung, die Nährstoffversorgung sowie das Vorkommen von Schädlingen und Krankheitserregern in Böden und damit wichtige Parameter der Bodenfruchtbarkeit.

Прочитав первый отрывок, увидев знакомые слова, относящиеся к лексическому минимуму по специальности (*Bodenfruchtbarkeit, Landwirtschaft,*

*Wasser- und Lufthaushalt, Temperaturregulierung, Nährstoffversorgung, physikalische, chemische und biologische Prozesse*) аспирант может сформулировать основную мысль следующим образом: «Плодородие почвы играет важную роль в сельскохозяйственном производстве. На уровень плодородия оказывают влияние различные физические, химические и биологические факторы. Именно они влияют на водный и воздушный режим, температуру, запас питательных веществ, на почвенных вредителей и возбудителей болезней растений». И, опираясь на заголовок и прочитанный отрезок текста, он делает прогноз по следующему отрывку: «Речь пойдет о факторах, влияющих на плодородие в экологическом земледелии».

Читая следующий абзац, и учитывая информацию, проработанную на предтекстовом этапе, аспирант частично подтверждает свою догадку и кратко передает содержание: «В экологическом земледелии уровень плодородия почвы поддерживается внесением органических удобрений. Кроме того, азот поступает в почву за счет фиксации из воздуха и при возделывании бобовых культур, например, клевера»:

Im ökologischen Landbau sollen Nährstoffe idealerweise erst nach Umsatz im Boden von den Pflanzen aufgenommen werden, Düngemittel eher eine langsame Löslichkeit haben. Düngung soll mit der Rückführung organischer Düngemittel, wie Stallmist, Gülle und Kompost, vorgenommen werden. Daneben wird Stickstoff durch den Anbau von Klee und anderen Leguminosen durch biologische Fixierung aus der Luft in das System gebracht.

Перед чтением последнего отрывка преподаватель может поставить вопрос: Существуют ли еще какие-либо агротехнические приемы в экологическом земледелии, для того чтобы сохранить плодородие? Ответив положительно и перечислив возможные методы, аспиранты делают прогноз по содержанию последнего абзаца, после чего приступают к чтению:

Vielfältige Fruchtfolgen und organische Düngung müssen langfristig positiv wirken. Für die Bodenfruchtbarkeit bedeutet dies, dass im Boden ein Puffer bestehen muss, aus dem kontinuierlich Nährstoffe für das Pflanzenwachstum bereitgestellt werden können. Weiterhin muss Wasser verfügbar und eine gute Durchwurzelbarkeit gegeben sein. Wichtige Maßnahmen für den Aufbau und den Erhalt der Bodenfruchtbarkeit sind die ausreichende Zufuhr organischer Substanz zur Regulierung der Humusgehalte, die Aufrechterhaltung eines geeigneten pH-Wertes durch Kalkzufuhr und das Vermeiden von Bodenverdichtungen durch an die Witterung angepasste Bodenbearbeitungstermine, geeignete Technik sowie ein optimiertes Befahrungsmanagement.

В этом абзаце присутствует ряд слов, созвучных словам русского языка (*Puffer*-буффер, *organische Substanz*-органическая субстанция, *positiv*-позитивно, *Humus*-гумус, *Technik*-техника, *Regulierung*-регулирование, *optimiert*-оптимизированный), а также терминологическое понятие *pH-Wert*-значение pH, которое, конечно же, знакомо аспирантам. Лексические единицы, такие как *Fruchtfolgen*, *organische Düngung*, *Wasser*, *Pflanzenwachstum*, *Kalkzufuhr*, *Witterung*, *Bodenbearbeitungstermine* и некоторые другие относятся к



активному лексическому минимуму, который обучающийся нарабатывает за время подготовки к экзамену.

После прочтения догадка находит подтверждение, и формулируется примерно такой ответ: На почвенное плодородие позитивное действие оказывает не только органическое удобрение, но и севооборот. В почве создается буферный запас питательных веществ, необходимых для роста растений. Поступление органических субстанций важно для регуляции содержания гумуса и поддержания необходимого уровня рН, а следовательно, для сохранения почвенного плодородия. Доступность воды в почве, соблюдение сроков обработки, подходящая техника и правильный менеджмент также играют важную роль.

Такой итоговый ответ на экзамене признается отличным, а задание максимально выполненным.

Многие специалисты в области лингвистики относят вышеописанную технику работы с текстом к смысловому чтению. Понимание и оценка текста происходит более эффективно, если в состав этой деятельности включены приемы взаимодействия с текстом, которые содержат особые смыслопоисковые действия, определяющие разные уровни осмысления текста [3].

В ходе описанной работы над текстом аспирант учится понимать аутентичный научный текст, не пользуясь словарем. Этот навык играет важную роль в деятельности любого ученого, так как дает возможность знакомиться с новейшими достижениями в профессиональной сфере.

### **Библиографический список**

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя. – 3-е изд., перераб. И доп. – М.: АРКТИ, 2004 – С. 156-157.
2. Самородова Н.В. Современные стратегии работы с учебным текстом. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://gigabasa.ru>.
3. Хатамова С.М., Исмоилова Н.О., Шеркузиев Б.Б. Работа с текстом и его чтение на уроках немецкого языка // Молодой ученый. – 2017. - №16. – С. 518-520. – URL <https://moluch.ru/archive/150/42416/> (дата обращения 25.10.2019).
4. Schamhorst U. Reziprokes Lehren-Selbstregulation beim Lernen von Texten, 2003. – С.1-3. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.pfm.ehb-schweiz1.ch › rl\\_selbstregulation](http://www.pfm.ehb-schweiz1.ch › rl_selbstregulation).

## **ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ И ПАРАДОКСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Корзяков Вячеслав Алексеевич, старший преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Зайцев Алексей Анатольевич, кандидат филологических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* В статье рассматриваются проблемы, возникавшие на различных этапах истории преподавания иностранных языков в России, и делается попытка извлечь из них положительный опыт для преодоления недостатков в преподавании иностранных языков на современном этапе.

*Ключевые слова:* парадоксы, история, иностранные языки, проблемы преподавания, совершенствование знаний.

Парадоксы современного образования и, соответственно, преподавания иностранных языков в неязыковых вузах проявляются на различных уровнях и различных аспектах образования. Парадоксы (в широком смысле) – это всё то, что вступает в противоречие с существующим мнением, здравым смыслом, нормами [1]. В данном случае парадоксы проявляются в противоречиях между возрастающей ролью иностранных языков и уменьшением количества часов, отводимых в учебных планах на их освоение, между высоким уровнем развития компьютерных технологий и недостаточным их использованием в учебном процессе.

Дело в том, что в учебных заведениях с хорошим компьютерным оснащением и неограниченным доступом в Интернет преподаватели не торопятся использовать эти технические возможности. Несмотря на массовое освоение информационных технологий, ряд преподавателей продолжают работать и обучать, используя методику и стереотипы собственной подготовки, заложенной во второй половине XX века. Если молодые педагоги легко усваивают новые технологии, но не в полной мере владеют методикой преподавания, то более старшин преподаватели, наоборот, имеют необходимый опыт и знание методики, но не умеют пользоваться компьютерами в полной мере.

Преодоление представленных парадоксов (проблем) возможно различными путями. Один из них – изучение истории преподавания иностранных языков в России и использование положительного опыта образования на современном этапе. При этом нужно иметь в виду, что «фактор формы речи, определяющий действие фактора ее спонтанности/неспонтанности, является основополагающим, релевантным, хотя и отнюдь не единственным, при вычленении двух основных типов

литературного языка – книжно-письменного и устно-разговорного» [2, с.6].

Рассмотрение различных этапов истории преподавания иностранных языков в России позволяет говорить о том, что проблемы, связанные с изучением иностранных языков, находились в центре внимания государственных деятелей, учёных, педагогов. Например, К. Д. Ушинский писал: «...знание иностранных европейских языков и, в особенности, современных может дать русскому человеку возможность полного, самостоятельного и не одностороннего развития, а без этого прямой и широкий путь науки будет для него всегда закрыт. Обрывочность, неясность, ... сведений и понятий будут всегда тяготеть над самым умным человеком ...» [3]. К. Д. Ушинский придавал большое значение изучению иностранных языков в учебных заведениях России как английскому, так и традиционно изучавшимся французскому и немецкому языкам. В его время выбор языков определялся потребностью в специалистах, владеющими языками стран-соседей, а в наш век глобализации первостепенным стало обучение иностранным языкам, в первую очередь, развитых стран.

В трудах выдающегося советского ученого А. А. Миролюбова по истории отечественной методики изучения иностранных языков содержится много сведений и мыслей, важных для наших дней. А. А. Миролюбов, провел тщательный анализ учебников по иностранным языкам и это, несомненно, дало возможность осуществлять выпуск учебников в советский период, которые отличались качественной подборкой текстов, имевших не только образовательные цели, но и воспитательные, а также – четкой и продуманной методологией. В учебниках постсоветского периода довольно часто наблюдалась хаотичность и непродуманность в подборе текстов, в методологии пособий. Поэтому вполне объяснимо использование педагогами и сейчас старых учебников 80-х годов.

Что касается проблем, приводящих к снижению качества иноязычного образования на современном этапе, то, как указывает автор статьи «Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и их возможные решения» В. И. Уваров, их надо искать, как в самой образовательной среде, так и в участниках процесса – преподавателе и учащемся [4]. Рассматривая роль преподавателя, В. И. Уваров указывает на необходимость разнообразного и творческого подхода, не ограничиваться старыми «сухими» методами (чтение, перевод, пересказ), проявлять заинтересованность в хороших результатах учащихся. Автор статьи, обращая внимание на негативные факторы, снижающие мотивацию преподавателей, тем не менее, настойчиво рекомендует, напоминает о самосовершенствовании, об использовании ими всех возможных средств для этого – литература и фильмы на иностранном языке, общение с носителями языка, освоение современных методик и технологий обучения, участие в конференциях для обмена опытом. Также автор считает желательным совершенствование своих знаний в языке специальности, которую осваивают его студенты.

Таким образом, на сегодняшний день необходима разработка и внедрение

дидактического обеспечения для компьютерных технологий обучения иностранным языкам. Это позволит не только подготовить педагогические кадры, но и даст возможность преподавателю творчески реализовать и совершенствовать потенциал используемых программ. Обучающие электронные ресурсы должны более тесно согласовываться с учебниками и другими учебными материалами. Очевидно, что это необычайно трудная задача и по объему, и по сложности.

### Библиографический список

1. [https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc\\_literature/](https://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_literature/).
2. Зайцев А.А. Выражение текстовой категории последовательности в устных публичных выступлениях: автореф. дис....канд филол.наук:10.02.01/А.А. Зайцев; Гос. Ин-т рус.яз.им. А.С.Пушкина. –М., 2003.-23с.
3. Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: в 6 т. Т. 2 / сост. С. Ф. Егоров. М.: Педагогика, 1988. Т. 2. 496 с.
4. Уваров В.И. Актуальные проблемы преподавания иностранного языка в неязыковом вузе и их возможные решения // Вестник РГГУ. Серия «Психология. Педагогика. Образование». 2018. № 3 (13). С. 145–156. DOI: 10.28995/2073-6398-2018-3-145-156.

УДК 378.147:811.111

### ОРГАНИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Кулешов А.В.: ст. преподаватель кафедры иностранных и русского языков ФГБОУ ВО Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А.Тимирязева*

*Аннотация:* Для реализации образовательной цели дисциплины «Иностранный язык» используются различные сетевые ресурсы. В статье рассказывается о доступных сетевых инструментах, которые можно использовать в качестве элементов создания виртуального учебного пространства.

*Ключевые слова:* иностранный язык, презентация, интернет-проект, групповая работа, проектная деятельность, асинхронные интернет-ресурсы, синхронные интернет-ресурсы, компетенции, мобильное обучение.

Локальные и глобальные сетевые ресурсы уже давно стали обычными ресурсами при обучении иностранному языку. Существует множество виртуальных платформ для полного обеспечения любой учебной деятельности в виртуальном пространстве.

По типу вовлеченности преподавателя в процесс работы сетевые ресурсы традиционно делятся на синхронные и асинхронные [1, 315]. Синхронные ресурсы предполагают одновременное участие в занятиях студентов и

преподавателя. Асинхронные ресурсы не требуют одновременного участия студентов и преподавателя. Обучающийся сам выбирает время и план занятий, скорость освоения материала. К таким ресурсам традиционно относятся различные образовательные платформы, подкасты, образовательные и профессионально-ориентированные видеоролики YouTube [2, 110].

Однако разделение сетевых ресурсов не следует воспринимать формально. Категория ресурса определяется образовательной целью, поставленной преподавателем. То есть любой ресурс можно воспринимать как синхронный или асинхронный в зависимости от того, на формирование каких компетенций направлены задания.

Инструментально сетевые ресурсы можно разделить на следующие категории: лингвистические, презентационные, коммуникативные и творческие.

Языковые ресурсы помогают формированию языковой компетенции, помогая студенту ознакомиться с языковыми шаблонами и казуальностью иностранного языка. Самым простым и незаменимым примером языкового ресурса является многоязычный онлайн словарь Мультитран. Словарь, несомненно, является необходимой частью любого занятия по иностранному языку. Однако словарь Мультитран дает возможность увидеть все многообразие возможных переводов слова в разных сферах, его употребления в устойчивых выражениях и устной речи

К презентационным ресурсам можно отнести разнообразные мультимедийные ресурсы, которые, прежде всего, формируют рецептивные умения студентов. Эти ресурсы могут быть использованы в заданиях на тренировку чтения или аудирования. Возможны и коммуникативные типы заданий. Типичным представителем такого рода ресурсов является общедоступный YouTube? Разнообразные подкасты и блоги.

Коммуникативные ресурсы обеспечивают общение не только студентов с преподавателем или студентов между собой, но и студентов с носителями языка. Даже простой чат студентов с преподавателем на иностранном языке может быть отличной практикой. Образовательные чаты со студентами и преподавателями из других стран имеют большое значение для развития иноязычной коммуникативной компетенции. Примером таких ресурсов может быть сайт Babchat, специализирующийся на чатах для тех, кто изучает иностранные языки и культуры.

Творческие ресурсы имеют наибольшее значение для формирования иноязычной коммуникативной компетенции, так как творческая деятельность на иностранном языке направлена на формирование всех составных частей этой компетенции. Творческие задания могут быть индивидуальными и индивидуально-групповыми проектами. К индивидуально-групповым проектам относятся возможности совместного создания одной или нескольких тематических презентаций студентов, размещаемых в сети, на серверах онлайн-презентаций, таких как Google Slides, Hypesay или Ublisher [3, 138].

На подобных сервисах можно в одном пространстве создавать и хранить сразу несколько презентаций, доступных для редактирования и просмотра. Это дает

возможность организовывать такие пространства для отдельных групп студентов, где они смогут создавать или выкладывать свои презентации. Общий доступ, наряду с возможностью оставлять комментарии или участвовать в общем чате (обязательно на изучаемом иностранном языке), позволяет всем членам группы и преподавателю в любое время увидеть результаты творчества других членов группы, оценить промежуточные результаты и вовремя скорректировать недочеты, как лингвистического, так и структурного и профессионального характера. Такая возможность превращает индивидуальную работу в групповую, сохраняя ее самостоятельный характер. С одной стороны, это стимулирует самостоятельное развитие обучающихся, а с другой стороны, позволяет развивать профессиональные коммуникативные навыки за счет обсуждения между членами группы профессиональных сторон их презентаций, советов по работе с источниками, переводу и использованию профессиональной терминологии, которые члены группы дают друг другу на иностранном языке. Такой подход создает особую среду для реализации проектной деятельности. Так как все студенты одной группы специализируются в одной и той же профессиональной области, то они смогут осуществлять профессиональный контроль и саморегуляцию развития каждого индивидуального проекта за счет совокупных профессиональных знаний всех членов группы. Это является наиболее близкой эмуляцией командной деятельности научно-исследовательской группы, к работе в которых должны быть готовы будущие студенты.

Участие преподавателя в этом случае является асинхронным и нефокусным, но при этом абсолютно необходимым для коррекции возможных ошибок в текстах презентаций и в коммуникации членов группы, что также имеет методическое значение при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Индивидуально групповое проектирование представляется более эффективным, чем просто индивидуальное.

Еще одним важным средством ресурсом творческой деятельности является ресурс PadLet. По сути Padlet представляет собой бесконечный набор виртуальных досок. К преимуществам использования сервиса Padlet можно также отнести такие возможности, как:

- возможность выбора дизайна виртуальной доски;
- возможность организации коллективной деятельности в режиме реального времени и работы с визуальным контентом;
- возможность размещения материалов как с любого носителя, так и из сети Интернет (фото-, видео-, аудиофайлы).

Виртуальная доска Padlet позволяет разместить следующие образовательные ресурсы:

- текстовые материалы для изучения темы (лекции, практические и лабораторные работы, контрольные вопросы, материалы для самостоятельной работы и другие);
- презентации;
- опросы /анкеты /тесты и их результаты;
- мультимедийные материалы (аудио-, видеоконтент);

• ссылки на дополнительные источники информации по теме. •  
дополнительные приложения: рисунки, карты и т. п. [4, 152]

Такое многообразие ресурсов, размещенных на одном сервисе предполагает бесконечные вариации его использование для индивидуальной и индивидуально-групповой проектной деятельности.

Благодаря развитию технологий для доступа к упомянутым выше ресурсам не требуется отдельный компьютерный класс. Сегодня популярность набирает так называемое мобильное образование, то есть использование мобильных устройств в качестве точек доступа к сетевым ресурсам. Так как большинство студентов обеспечены мобильными устройствами, то превратить любую группу с компьютерный класс в настоящее время довольно несложно [5, 72]. Главное, чтобы выбранные преподавателем для занятий сетевые ресурсы обладали кросс-платформенностью, то есть были совместимы со всеми типами мобильных устройств. И тогда в распоряжении преподавателя в любой момент может оказаться лингафонный класс, проектная мастерская или кинозал.

### **Библиографический список**

1. Коробкова К.А., Постникова Е.В. Синхронные и асинхронные методы работы при компьютерно-опосредованном обучении иностранным языкам - В книге: Иноязычное образование в поликультурной среде материалы и доклады XXIV научно-практической конференции Национальной ассоциации преподавателей английского языка (NATE2018). 2018. С. 314-320.

2. Детскина Р.В., Соловьева О.А. Использование инновационных компьютерных технологий в преподавании иностранных языков // *Проблемы современной прикладной лингвистики* - Минск, МГЛУ. 2014. С. 108-112.

3. Кулешов А.В., Горохова А.М. . Организация индивидуально-групповой проектной деятельности при обучении иностранному языку магистрантов аграрного вуза с использование сетевых ресурсов // *Электротехнологии и электрооборудование в АПК*. 2019. № 2 (35). С. 136-140.

4. Галкина Е.А. Возможности сетевого сервиса Padlet для организации групповой работы студентов с целью повышения их мотивации к обучению. - В сборнике: *Проблемы модернизации образовательных программ при переходе на актуализированные федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВО 3++) на основе профессиональных стандартов XLV научно-методическая конференция преподавателей, аспирантов и сотрудников. Министерство культуры РФ; Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Самарский государственный институт культуры»*. 2018. С. 147-153.

5. Кудрявцев А.В. Новые возможности использования мобильных устройств в учебном процессе вуза. // *Педагогическое образование в России*. 2015. № 7. С. 71-76.

УДК 378.1

## РАЗРАБОТКА ИНВАРИАНТНОЙ СТРУКТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ

*Ложкина Нина Александровна, преподаватель кафедры иностранных языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** разработана инвариантная структура иноязычной коммуникативной компетенции. Данная структура позволит изменять и проектировать содержание компетенций и усовершенствовать процесс их формирования.

**Ключевые слова:** иноязычная коммуникативная компетенция, инвариант, инвариантная структура, универсальные компоненты.

В настоящее время вузы различных стран мира активно присоединились к мировым интеграционным процессам. Глобализация и интернационализация высшего образования играют важную роль, влияющую на формирование идентичности современных университетов как членов мирового сообщества. В условиях интернационализации высшего образования стало интенсивно развиваться международное сотрудничество между университетами различных стран мира, которое от фрагментарных международных контактов перешло в стадию содержательной научно-педагогической кооперации. В этой ситуации у мирового академического сообщества появилась потребность в обмене научной информацией, проведении совместных международных конференций и семинаров, обмене студентами и преподавателями и т.д. Для осуществления подобной деятельности необходимо, чтобы все участники образовательного процесса владели иноязычной коммуникативной компетенцией.

В современной российской системе высшего образования, в том числе в условиях ее вхождения в европейское образовательное пространство, перехода на многоуровневую систему подготовки, внедрения новых образовательных стандартов на компетентностной основе особенно остро встает проблема выделения в структуре профессиональных компетентностей, и в том числе в структуре иноязычной коммуникативной компетенции, *универсальных компонентов*, позволяющих гибко изменять и проектировать содержание компетентностей, процесс их формирования и совершенствования [2,3].

Об *инвариантной структуре* профессиональной компетентности говорится в исследовании М.Д. Ильязовой [1], где автор подчеркивает, что инвариантность – это свойство объекта не изменяться при изменении условий, в которых он функционирует.

*Инвариантная структура компетентности выпускника вуза* – это система элементов и компонентов, которая отражает инвариантный состав и взаимосвязи её элементов (как частей, не имеющих свойства всего целого) и компонентов (как частей целого, имеющего свойства всего целого).

Инвариантными *компонентами* компетентности выпускника вуза как субъекта деятельности являются общая профессиональная, общая социально-



психологическая, специальная профессиональная, специальная социально-психологическая компетентности.

Инвариантными *элементами* компетентности выпускника вуза выступают мотивационная, ценностно-смысловая, инструментальная, индивидуально-психологическая, конативная и индивидуально-психологическая основа.

Инварианты в исследовании И.С. Казакова – это универсальные компоненты, обеспечивающие высокую эффективность и стабильность деятельности педагога в инфосфере независимо от ее условий, содержания и специфики; определены их типологический состав и логика развертывания в информационной деятельности («Распознавание», «Оценивание», «Преобразование», «Корректировка»).

С позиции инвариантов *информационная компетентность* - это интегративное качество личности педагога, совокупность знаний, умений, навыков, качеств, опыта, систематизированных по инвариантам такой компетентности и обеспечивающих высокую эффективность учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-педагогической деятельности в инфосфере.

Показано, что инварианты ИК имеют место в разных видах и на разных этапах деятельности педагога в инфосфере, применительно к различным видам информации, которую использует будущий специалист, что позволило определить их характеристики: функциональные, обусловленные видами решаемых задач в инфосфере, процессуальные – логикой поисковой активности, содержательные – типами и видами информации, с которыми работает будущий педагог; инструментальные – типовыми сценариями и алгоритмами его информационной деятельности [2].

Применяя принцип структурирования профессиональной компетенции Ильязовой М.Д., и принцип структурирования информационной компетентности И.С. Казакова, рассмотрим инвариантную структуру иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК).

ИКК является предметной актуализацией общего понятия «компетентность», а сущность ИКК может быть описана на основании выделения инвариантной структуры компетентности субъекта деятельности. Инвариант ИКК выпускника вуза включает мотивационный, ценностный, индивидуально-психологический, инструментальный и конативный компоненты [2].

Знания в области иностранного языка и умения и навыки общения на иностранном языке составляют *инструментальную основу компетентности*. *Мотивационная основа компетентности* является одним из основных факторов компетентности, где мотив к осуществлению коммуникации на иностранном языке – движущая сила, побуждение, стремление к деятельности. Не менее важной составляющей компетентного поведения выступает направленность личности, то есть *ценностно-смысловая основа компетентности* - сформированное активное положительное отношение к общечеловеческим ценностям: «жизнь», «общество», «человек», «труд», «общение». Такое отношение находит свое отражение в проявлении личной ответственности за результаты деятельности в любой сфере. *Индивидуально-*

*психологическая основа компетентности* включает особенности, качества личности, определяющие быстроту, успешность освоения деятельности (в нашем случае это умение осуществлять коммуникацию на иностранном языке). *Конативная основа компетентности* – это механизмы саморегуляции деятельности [1].

Вслед за Курпешевой А.И. мы определяем **иноязычную коммуникативную компетентность (ИКК)** как качество личности субъекта иноязычной речевой деятельности, определяющее его способность реализовывать продуктивные (говорение, письмо) и рецептивные (аудирование, чтение/перевод) формы речевого общения. В основе ИКК лежит инвариант.

**Инвариант ИКК выпускника вуза** – система устойчивых функциональных связей между структурными компонентами, обладающая совокупностью основных признаков ее конкретных реализаций в субкомпетентностях ИКК. Необходимый и достаточный перечень субкомпетентностей ИКК определяется будущей профессиональной деятельностью и включает языковую, речевую и социокультурную субкомпетентности [4].

Сущностными особенностями инвариантов выступают: *устойчивость* (независимость от изменения условий, внешних воздействий); *повторяемость* (отражают закономерное повторение последовательности действий в работе с иностранным языком); *постоянство* (неизменность проявления в различных контекстах, ситуациях коммуникативной деятельности); *фундаментальность* (составляют основу коммуникативной деятельности); *общность* (сходность применения в различных видах деятельности специалиста при их различной содержательной наполняемости с учетом функций данных видов деятельности); *воспроизводимость* (возможность воспроизводить инвариант в заданной функции как при самопроектировании, так и в процессе обучения); *прогностичность* (позволяют сравнивать, предсказывать, проектировать различные виды деятельности специалиста в профессиональной деятельности); *многоуровневость* (имеют место на различных уровнях деятельности специалиста: репродуктивном, конструктивном, творческом); *универсальность* (могут использоваться для проектирования, осуществления анализа различных видов, ситуаций деятельности специалиста в коммуникативной сфере и на различных уровнях активности); *соответствие логике* познавательного процесса [2].

Таким образом, мы определили, что в структуре иноязычной коммуникативной компетенции, как и в любой другой компетенции, можно выделить инвариант – некие универсальные компоненты, обеспечивающие высокую эффективность и стабильность деятельности специалиста в профессиональной сфере независимо от ее условий, содержания и специфики. Инвариант ИКК выпускника вуза включает мотивационный, ценностный, индивидуально-психологический, инструментальный и конативный компоненты.

Разработка данных компонентов позволяет гибко изменять и проектировать содержание иноязычной коммуникативной компетенции, процесс ее формирования и совершенствования.

### Библиографический список

1. Ильязова М.Д., Туленбергенова Д.Ю. Инвариантная структура социально-психологической компетентности субъекта деятельности // Современные наукоемкие технологии. – 2009. – № 2. – С. 56-58; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=26152> (дата обращения: 27.10.2019).
2. Казаков И.С. Инварианты информационной компетентности будущего педагога как основа профессионального самопроектирования: дис. ... д.пед.н: 13.00.08 / Игорь Сергеевич Казаков. – Сочи, 2015. – 421 с.
3. Кубрушко П.Ф., Назарова Л.И. Общие вопросы создания инновационной образовательной среды в инженерном вузе на основе синергетического подхода // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московский государственный агроинженерный университет им. В.П. Горячкина. – 2009. №5. – с.48-49.
4. Курпешева А.И. Формирование инвариантов иноязычной коммуникативной компетентности в процессе самостоятельной работы студента технического вуза: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / А.И. Курпешева. - Махачкала, 2013. - 22 с.

УДК 811.111'276.6:378.663

### МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В СИСТЕМЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АГРОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

*Рябчикова Вера Георгиевна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Пономарева Тамара Петровна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ – МСХА имени К.А.Тимирязева*

**Аннотация:** Настоящая работа направлена на определение места иностранного языка в формировании профессиональной компетенции студентов агрономических направлений подготовки. Помимо обязательных компонентов обучения иностранному языку выделяется межкультурная коммуникативная компетенция и рассматривается ее значимость в подготовке будущих специалистов.

**Ключевые слова:** профессиональная коммуникация, межкультурная коммуникативная компетенция, средство формирования, эффективность учебного процесса.

Современное положение России в мировом сообществе служит мощным стимулом для роста спроса на специалистов аграрного комплекса со знанием

одного или нескольких иностранных языков и является одним из основных мотивирующих факторов для студентов при изучении иностранного языка.

Для того чтобы осуществлять в будущем профессиональную деятельность, в частности на иностранном языке, любой специалист должен быть коммуникативно-компетентным, что в свою очередь означает наличие навыков эффективного общения на профессиональном уровне и взаимодействие соответствующим образом на социальном. Особое внимание стоит уделить общению, а, следовательно и профессиональной коммуникации людей разных культур. В связи с этим необходимо сформировать и развить межкультурную коммуникацию на этапе обучения специалистов аграрного комплекса. Следуя современным тенденциям в методологии изучения иностранных языков, можно выделить основные задачи при формировании коммуникативной компетенции – владение разговорным иностранным языком, выработка навыков общения и различных стилей поведения в многообразных ситуациях, формирование уважения к культуре других народов. Важно также, чтобы при общении на международном уровне специалисты были в состоянии выбирать языковые средства и поведенческие стили, которые легко узнаваемы, презентабельны и приемлемы, а также иметь знания и опыт, как можно выровнять различия в культурах, не теряя при этом своей культурной самобытности [1]. Поэтому иностранный язык, будь то английский, немецкий или любой другой, не должен восприниматься учащимися как учебная дисциплина, предмет, а должен занять более высокое положение – как неотъемлемая часть современной жизни, как средство общения [2].

В структуре обучения иностранному языку выделяем два основных этапа: первый – это изучение курса иностранного языка и второй – изучение культуры и традиций другой страны, что, в свою очередь, приводит к принятию и пониманию норм поведения жителей другой страны, с представителями которой мы общаемся. Основным методом достижения цели данного вида обучения является сопоставление культур, как страны изучаемого языка так и культуры своей страны. А собственно основной целью обучения, с учетом осознания значимости межкультурной коммуникации, является – сформировать и развить навыки использования иностранного языка как инструмента общения в диалоге культур и цивилизаций современного мира, средство общеевропейского и мирового сотрудничества.

В связи с этим можно обозначить основную функцию иностранного языка как инструмент овладения межкультурной коммуникации в развитии у студентов умений пользоваться как языковой, так и неязыковой информацией, необходимой для достижения взаимопонимания на интернациональном уровне.

Помимо очевидной задачи иностранного языка как средство формирования межкультурной коммуникативной компетенции следует выделить ряд косвенных задач, напрямую связанных с обеспечением эффективности процесса обучения:

- подготовка квалифицированных педагогических кадров, способных и готовых осуществлять инновационную деятельность в общеобразовательных учреждениях;
- формирование современной системы непрерывного языкового образования, его преемственности;
- повышение качества иноязычного образования с учётом отечественных и международных требований;
- активизация инновационных процессов в языковом образовании;
- обеспечение доступности изучения нескольких иностранных языков [3]

Поэтому процесс формирования коммуникативной компетенции должен включать в себя инновационный метод основанный на моделировании ведущих параметров обучения таких как: направленность обучения студента, взаимодействие преподавателя и студента, ситуационные, фундаментальные и инновационные аспекты преподавания курса иностранного языка, система технических и учебных средств.

Содержание курса иностранного языка в высшем учебном заведении состоит из развития:

1. профессиональной компетенции переводчика
2. специалиста аграрного комплекса
3. специалиста в сфере профессиональной коммуникации
4. преподавателя иностранного языка

Исходя из содержания курса, выбирается тема и структура учебного материала.

Мы рассматриваем основные моменты формирования коммуникативных компетенций для студентов агрономических специальностей. Классическая модель обучения иностранному языку в высшем учебном заведении состоит из базового и профессионально ориентированного курса. Используя данную модель, происходит формирование коммуникативной компетенции в виде языковой, речевой и профессиональной компетенции на основе специфического языкового и речевого материала, исключающего практическое применение знаний иностранного языка в других областях и сферах общения. Несколько иное направление коммуникативная компетенция имеет при обучении переводчика и преподавателя, которая формируется в области литературного языка. При этом профессиональная компетенция в сочетании с коммуникативной включает в себя набор теоретических знаний и практических умений в сфере исследования фактов языка и речи.

Содержание курса иностранного языка для агрономических специальностей имеет некую специфику:

1. отсутствие в содержании узкоспециальных профессиональных моментов. В процессе обучения приобретаются базовые знания, соответствующие направлению подготовки студента, которые позволяют в ходе самостоятельной работы углубленно изучить некоторые аспекты профессиональной речи и специализированного перевода.

2. такие теоретические особенности как лингвокультурные, прагматические, социокультурные, дискурсивные, речевые и языковые аспекты входят в состав обязательного минимума курса, в результате обучающийся получает навыки вербальной коммуникации, анализа и интерпретирования.

В состав курса иностранного языка агрономических специальностей входит профессионально-ориентированное обучение, проблемный подход к обучению иностранному языку в парадигме современной лингвометодики, профессиональный агрономической сферы тезаурус будущего специалиста, профессионально речевое общение и его значение в организации процесса обучения. [4]

В состав любого курса обучения иностранного языка для формирования коммуникативной компетенции необходимо наличие следующих компонентов:

1. Знакомство преподавателя со студентами и друг с другом - особенно важно для формирования межкультурной коммуникации и включает в себя краткое изложение информации и общение с аудиторией на иностранном языке

2. Так как студенты отличаются по уровню мотивации и знаниям иностранного языка, то нужно четко поставить цель изучения, которая поможет стать профессиональными коммуникаторами.

3. Актуальность тем и содержания учебного материала – получение информации, овладение терминологией и увеличение словарного запаса, полученного при чтении и переводе текстов

4. Самостоятельная работа студентов при которой преподаватель выполняет наблюдательную и контролирующую функцию, но также помогает вовлечению в дискуссии при помощи таких упражнений как анализ прочитанного материала, обсуждения значения терминов, подбор правильного слова при переводе текстов.

5. Практическая работа студентов в виде моделирования различных ситуаций, возможна работа в парах или небольших группах

6. Преобладание речи на иностранном языке

7. Обретение уверенности в использовании иностранного языка с помощью выполнения таких заданий как выступление с докладом, составление презентации на актуальные темы. Такая деятельность позволяет развивать сильные стороны и узнавать слабые чтобы проработать их в процессе обучения.

Формирование коммуникативной компетенции – умение общаться, разговаривать, понимать и уважать другую культуру - является основной целью методологии изучения иностранного языка. Необходимо позиционировать иностранный язык не только как учебную дисциплину, но и как неотъемлемую часть современной жизни.

### **Библиографический список**

1. Скрябина Л.М. К вопросу о формирования межкультурной компетенции обучающихся / Л.М.Скрябина// Актуальные вопросы

преподавания иностранных языков. Сборник материалов международной научно-практической конференции, Россия, г.Якутск, 2014 – с.100-103.

2. Пассов Е. И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. – М. : Русский язык. 2010. – 568 с.

3. Никулина Н.Ю., Зиновьева Т.А. Актуальные вопросы преподавания иностранных языков в неязыковых школах. Сборник конференций НИЦ Социосфера, Россия, г.Белгород, 2013- с.90-93.

4. Капустина О.Н. Обучение иностранных студентов агрономических специальностей профессиональному речевому общению: диссертация к.п.н.: 13.00.02 /Капустина О.Н.; [место защиты ФГБОУ ВО РУДН]. – Москва, 2014.- 253 с.

УДК 378.147.18:811

## **ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ**

*Сергеева Наталья Анатольевна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье рассматривается оптимизация организации процесса изучения иностранного языка в высшем учебном заведении, направленной на продуктивную учебную деятельность путем внедрения в различных форм самостоятельной деятельности студентов. Как пример автор рассматривает методику проектного обучения.

**Ключевые слова:** иностранный язык, учебная деятельность, самостоятельная работа, саморазвитие, самообразование, информационно-коммуникационные технологии, проектное обучение.

Совершенствование и модернизация современного высшего образования подразумевает качественные изменения в методике обучения иностранным языкам. В условиях информационных технологий и развития экономики владение иностранными языками становится неотъемлемой частью устойчивого и прогрессивного развития общества. Недавно вступили в силу новые федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, направленные на модернизацию системы обучения, как на уровне подготовки бакалавров, так и на втором уровне подготовки – в магистратуре. Перед практическим курсом иностранного языка стоит задача обеспечить подготовку специалистов, которые будут обладать такими универсальными компетенциями, как способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе для академического и профессионального общения на иностранном языке, а также способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия. Согласно ФГОС, устанавливается четкое соотношение количества часов на аудиторную и

самостоятельную работу, причем количество часов, отводимых для самостоятельной работы студентов, увеличилось. Самостоятельная работа студента высшего учебного заведения является важнейшей составляющей процесса обучения [1].

В связи с этим на первое место выходят вопросы формирования у обучающихся потребности в знаниях, способности творчески мыслить, умения осуществлять поиск требуемой информации в различных источниках, готовности к самообразованию, саморазвитию и инновационной деятельности в различных областях.

С учетом вышесказанного, процесс организации изучения иностранного языка в вузе должен быть направлен на такую продуктивную учебную деятельность, которая будет способствовать развитию познавательных и созидательных способностей личности, внедрению в учебный процесс различных форм самостоятельной учебной деятельности студентов, которые позволят им приобрести умения для извлечения информации и ее систематизации, с последующим представлением результатов ее обработки.

Практический курс иностранного языка должен многогранно способствовать обеспечению подготовки высококвалифицированных специалистов с развитыми универсальными компетенциями, которые определены образовательными стандартами нового поколения. Будущие специалисты должны изучать не только специфику своей отрасли (на иностранном языке) и не только сам иностранный язык, они должны учиться общаться (письменно и устно) по заданным профессиональным темам, постигая логику предстоящей профессиональной деятельности [2].

Как было сказано выше, самостоятельная работа обучающегося по овладению иностранным языком является одной из важнейших составляющих учебного процесса, направленного на формирование и развитие инициативной и творческой личности, обладающей профессиональной иноязычной компетентностью, способной осуществлять профессиональное взаимодействие на международном уровне. Иностранный язык при этом выступает как средство информационной деятельности и систематического пополнения профессиональных знаний будущего специалиста, а также является неотъемлемым компонентом профессионального развития. Эффективное овладение иностранным языком как средством осуществления профессиональной и социально-культурной деятельности, подразумевает, прежде всего, умение самостоятельно работать над изучением языка и развивать коммуникативную и информационную составляющие профессиональной компетентности.

Самостоятельная продуктивная учебная деятельность предполагает активное участие обучающегося в определении целей овладения иностранным языком, самостоятельное планирование результатов обучения, выбор и использование способов и средств для достижения поставленных целей, оценку своих достижений и анализ возможностей использования иностранного языка в



профессиональной деятельности, а также соотнесение достигнутых показателей с планируемыми, корректирование и регулирование своей деятельности.

Принципы организации самостоятельной работы студентов включают единство учебной и внеаудиторной деятельности студентов, индивидуализацию и дифференциацию, что позволяет максимально учитывать знания, умения и интересы каждого студента, профессиональную направленность, творческую активность студентов, посильную трудность заданий для самостоятельной работы, учет времени на их выполнение.

Для достижения эффективности самостоятельной работы студентов необходимо выполнение ряда дидактических условий:

- оптимальное сочетание аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы, методика ее организации;
- учебно-методическое обеспечение самостоятельной работы, что включает в себя разработку учебно-методических материалов для ориентации студентов в требованиях, объеме и времени выполнения заданий, а также диагностические, тренировочные и контрольные задания;
- внедрение новых образовательных технологий;
- достаточная степень подготовленности студентов к самостоятельной работе, определенный уровень самодисциплины;
- осуществление систематического контроля результатов.

Одним из путей интенсификации самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов, повышения ее качества является внедрение информационно-коммуникационных технологий, которые позволяют обеспечить свободный доступ обучающихся к образовательным ресурсам, дают возможность поиска, отбора и извлечения из информационного потока необходимых знаний, а также для развития умений осуществлять оценку, обобщение и презентацию новой информации [3]. Информационно-коммуникационные технологии обладают значительными возможностями интенсификации учебного процесса, так как позволяют наиболее полно реализовать принцип наглядности, осуществлять обучение с учетом индивидуальных особенностей студентов путем создания оптимального режима работы для каждого, делают процесс более информативным и результативным, обеспечивают автоматизированный контроль. При этом внедрение информационно-коммуникационных технологий требует огромного количества времени и усилий преподавателей, так как преподавателям требуется осваивать гораздо больше видов деятельности. Но при определенных усилиях, при помощи современных технологий можно создавать иноязычную среду, которая будет обеспечивать не только формирование и развитие необходимых компетенций, но и способствовать развитию личности обучающегося, так как он в процессе самостоятельной учебной деятельности по овладению иностранным языком превращается из пассивного объекта воздействия преподавателя в активного участника учебного процесса.

Среди огромного количества новых педагогических технологий в системе образования, которые направлены на реализацию личностно-ориентированного

подхода, для иностранного языка наиболее характерна проектная методика обучения, которая способствует формированию всех компонентов иноязычной коммуникативной компетенции. Применительно к иностранному языку, проект – это специально организованный преподавателем и самостоятельно выполняемый учащимися комплекс действий, который логически завершается созданием творческого продукта. Преподаватель иностранного языка при этом выступает в качестве координатора и языкового консультанта [4].

Проектной методике свойственны высокая степень коммуникативной активности обучающихся, их активное вовлечение в реальную деятельность, выражение собственных мнений и чувств, принятие личной ответственности за достижение целей обучения.

Следует отметить, что применение проектной методики в учебной деятельности способствует повышению интереса у студентов к изучению иностранного языка посредством развития внутренней мотивации. При этом происходит перенос центра процесса обучения с преподавателя на обучающегося, что находит выражение в дифференциации форм самостоятельной работы по дисциплине. Но нельзя забывать, что данный вид самостоятельной работы является управляемым, так как разрабатывается и направляется на начальном этапе и тщательно контролируется на остальных этапах преподавателем, что требует немалого количества времени и самоотдачи, причем в геометрической прогрессии в зависимости от количества студентов.

Подготовку любого проекта можно разделить на три основных этапа:

- подготовительный (планирование преподавателем проекта в рамках учебной программы, определение объема и времени выполнения заданий, и непосредственно подготовка заданий, которые должны быть выполнены);
- организационный (формирование микрогрупп; обсуждение способов выполнения проекта; распределение заданий; поиск и систематизация информации; подготовка сообщений для презентации в аудитории, оформление полученных результатов);
- завершающий (презентация; рефлексия; оценка).

Чтобы проект достиг своих целей необходимо не только его грамотно разработать, но и заинтересовать обучаемых близкой им тематикой. Проблему, предлагаемую обучаемым, необходимо сформулировать так, чтобы ориентировать их на привлечение фактов из смежных областей знаний и различных источников информации, а также на сопоставление и сравнительный анализ явлений, событий и фактов.

Ознакомление с тематикой проектов проводится на первом занятии по теме, чтобы у студентов было время постепенно накапливать необходимый материал для своих проектов. Группа выбирает один проект для всех, но в процессе работы над проектом происходит распределение функций и ролей. Каждый участник группы получает самостоятельный участок работы в проекте и несет полную ответственность за его реализацию. В процессе его выполнения обучающиеся приходят к выводу, что от успеха каждого зависит успех всего проекта, поэтому все участники активно включаются в поиск новой

информации, а это является огромным стимулом к активному усвоению знаний. Немало важно то, что, работая совместно над проектом, студенты учатся работать в команде, ответственно относиться к выполнению своего объема работы, оценивать результаты своего труда и труда других членов группы.

На начальном этапе часто появляются трудности, связанные с составлением индивидуального плана проекта и формулировкой мыслей, а также языковые трудности при изложении материала. И здесь на помощь должен прийти преподаватель, роль которого заключается в том, чтобы быть координатором, помощником и языковым консультантом. Раздавая проектные задания, преподаватель должен постепенно учиться предвидеть моменты, которые могут вызвать те или иные трудности, предоставлять список актуальных речевых образцов, которые смогут помочь группам в ходе работы над проектом.

Второй этап – это выполнение проекта, который является самым трудоемким и продолжительным по времени. Он включает в себя самостоятельную работу студентов с различными источниками информации, поиск новых знаний, формирование собственного мнения и суждения по предмету исследования. Именно на этом этапе происходит основная работа преподавателя с обучающимися: обсуждаются промежуточные результаты, корректируются ошибки в употреблении лексических и грамматических единиц. Исправление ошибок должно проводиться так, чтобы никоим образом не ослабить интерес членов групп к выполняемому проекту.

Для защиты проекта студенты сами выбирают форму представления результатов своего коллективного труда. Необходимым условием является то, чтобы все участники данного проекта принимали участие в представлении выполненной работы. Проведение полноценной защиты проектов и рефлексии позволяет обучающимся более осознанно подойти к работе, в полной мере понять практическую значимость своей деятельности, а также повысить самооценку от осознания важности результатов и значимости достижений.

Заключительным этапом проведенной работы является оценка проекта, которая зависит от того, насколько полно и качественно раскрыта тема, насколько обучающиеся могут свободно рассказать о предмете своего исследования. При этом ни в коем случае не следует забывать, что язык – это только составная часть всего проекта, и ошибочно оценивать проект только на основе лингвистической (лексической, грамматической и фонетической) правильности. Оценка следует выставлять за проект в целом, за многоплановость его характера, за уровень проявления творчества, за четкость презентации и даже за старание.

Таким образом, овладевая культурой выполнения заданий, студенты приучаются творчески мыслить, самостоятельно планировать свои действия, прогнозируя возможные варианты решения стоящих перед ними задач, реализовывать усвоенные ими средства и способы работы, что, несомненно, повышает эффективность управляемой самостоятельной работы студентов и вносит свой вклад в формирование заявленных компетенций будущих специалистов.

### Библиографический список

1. Сергеева Н.А., Яковлева Н.А. Балльно-рейтинговая система оценивания как средство стимулирования самостоятельной работы магистрантов // Электрооборудование и электротехнологии в АПК, 2019. – №2 (35). – С. 125-130.
2. Алипичев А.Ю. Специфика инвариантного и вариативного компонентов содержания иноязычной подготовки в техническом вузе // *Коммуникация в современном поликультурном мире: прагматика лингвистического знака* / отв. ред. Т.А. Барановская. М.: Pearson, 2015. – С. 380-386.
3. Сысоев П.В. Информатизация языкового образования: основные проблемы и перспективы / П.В. Сысоев // ИЯШ, 2012. – № 12. – С. 2-9.
4. Алипичев А.Ю. Оптимизация содержания и технологии блочно-модульной иноязычной подготовки в рамках программ магистратуры // *Вестник ФГОУ ВПО МГАУ им. В.П. Горячкина*, 2014. – № 4 (64). – С. 103-106.

УДК 378.147:811

### АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

*Таканова Ольга Владимировна, доцент кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* В данной статье речь идет о необходимости эффективного формирования профессионально важных качеств (ПВК) студентов неязыковых вузов в процессе изучения иностранного языка. Автор анализирует различные научные подходы к трактовке ПВК и способы их формирования, предлагает пути оптимизации решения данного аспекта иноязычной подготовки.

*Ключевые слова:* иностранный язык, ПВК, неязыковой вуз, профессиональная деятельность.

Рассматривая систему современного высшего профессионального образования, стоит отметить, что вопрос о формировании профессионально важных качеств (ПВК) требует особого внимания. Дисциплины, изучаемые студентами, в частности «Иностранный язык», непременно должны оказывать положительное влияние на формирование профессионального соответствия будущей сфере деятельности. Важно отметить, что есть очевидная связь между уровнем сформированности профессионально важных качеств личности у студентов и их дальнейшей продуктивностью в трудовой деятельности, а также степенью сложности при адаптации к новому рабочему месту.

Анализируя исследования в сфере профессионально важных качеств, нужно отметить, что М.В. Клищевская и Г.Н. Солнцева [2], вводят такое понятие как «индивидуально-личностные особенности» и подчеркивают, что

ПВК – это набор качеств, определяющих профессиональную пригодность специалиста, то есть, в первую очередь, совокупность индивидуально-личностных особенностей человека, которые достаточны для дальнейшего профессионального развития в той или иной области.

Подразумевается, что профессионально важные качества будущего кадра на рынке труда – это индивидуальные особенности, которые способствуют формированию у человека позитивного отношения к своей профессии, а также людям, с которыми ему предстоит работать. Сюда включается также стремление к личностному росту, непрерывному профессиональному самосовершенствованию [4]. ПВК формируются в учебно-воспитательном процессе при влиянии внешних условий. Внешние условия могут как ускорить процесс формирования этих качеств, сделав его более эффективным и успешным, так и, наоборот, замедлить и снизить продуктивность обучения и формирования ПВК.

Более того отмечается необходимость обладания фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками вне зависимости от конкретного направления подготовки и характера будущей профессии, выбранной студентами [5]. Творческий подход к решению задач и имитированию квазипрофессиональной деятельности, опыт в исследовательской деятельности определяется как немаловажный аспект, позволяющий в будущем определить свою позицию по тому или иному вопросу в рамках профессиональной деятельности.

Процесс постоянного самосовершенствования в аспекте профессиональной деятельности способствует преобразованию и трансформации профессионально важных качеств в метапрофессиональные. Метапрофессиональные качества определяются как определенный комплекс способностей и психологических черт личности, которые обеспечивают качественную и эффективную актуализацию алгоритма действий в форме конкретных, частных видов деятельности.

Е.А. Климов [3] описывает пять основных слагаемых системы профессионально ценных качеств:

- моральный облик как часть трудового коллектива, подразумеваются гражданские качества;
- личностное отношение к трудовой и профессиональной деятельности, интересы и склонность в выбранной области;
- дееспособность, которая отражается в качествах, признанных важными во многих видах деятельности;
- способности, являющиеся ключевыми в рамках конкретной работы;
- навыки, привычки, знания, опыт.

А.В. Карпов [1] подчеркивает, что ПВК подразделяются на четыре основные группы:

- абсолютные профессионально важные качества, которые являются необходимыми для успешного осуществления любой деятельности.

Деятельность рассматривается на минимальном допустимом, среднем, нормативно заданном уровнях;

– относительные профессионально важные качества, которые, в свою очередь, будут являться определяющими в возможности достижения деятелем высоких результатов;

– уровень мотивационной готовности субъекта к непосредственной реализации той или иной деятельности. Высокая мотивированность человека может в некоторых случаях послужить существенной компенсацией некоторым несформированным на достаточном уровне ПВК;

– анти-ПВК, то есть качества, мешающие эффективному осуществлению деятельности. Подразумевается, что специалист считается профессионально пригодным, если уровень сформированности анти-ПВК минимальный или же такие качества полностью отсутствуют.

Одной из задач профессионально направленного обучения иностранному языку в неязыковом вузе является вклад в формирование ПВК. Под профессиональной направленностью, на наш взгляд, следует понимать профессиональную направленность подготовки, определяемую как соотношение компонентов содержания дисциплин со сферой будущей профессиональной деятельности студентов, благодаря которому создаются благоприятные условия для формирования профессионально важных качеств будущего специалиста, в том числе его психологической и практической готовности к выполнению своих основных профессиональных функций [3].

В идеале рост профессионального самоопределения личности должен преобладать над личностным, что возможно уже в период зрелости, когда личность ощущает себя значимой и состоявшейся именно с профессиональной точки зрения, и уход от занятий активной трудовой деятельностью воспринимается как катастрофа, что является одним из основных и самых трудных кризисов профессионализма. Поэтому профессионально важные качества формируются, прежде всего, из профессионально-интеллектуальных свойств и личностных качеств, которые складываются благодаря имеющейся системе ценностных ориентаций, в свою очередь, формирующиеся по мере совершенствования умений и навыков. Таким образом, профессиональное самоопределение будущего специалиста представляет собой четкую систему, интегрирующую ценности профессиональной деятельности, общепрофессиональные, специальные знания, социальный опыт, и ориентированную на рост самосовершенствования, самосознания, что приводит к становлению профессионально важных качеств специалиста.

С целью выявления профессионально важных качеств, необходимо детально исследовать специфику профессиональной деятельности выпускника. При работе с каким-либо текстом необходимо понимание его сути и информированность в данной сфере, так как без этого грамотное преобразование информации невозможно. Возвращаясь к положению о том, что знания и академическая осведомленность не единственные обязательные аспекты деятельности, целесообразно отметить, что выпускнику неязыкового вуза

необходимо обладать способностью быстрого реагирования, умением четко излагать свои мысли, способностью к логическому и критическому анализу текста, желание постоянно профессионально развиваться.

Руководствуясь вышеизложенной теорией и исходя из практического опыта подготовки по иностранному языку в неязыковом вузе, следует выделить следующие рекомендации по актуализации и оптимизации формирования ПВК:

- активизация использования проектной деятельности в процессе изучения тем дисциплины «Иностранный язык»;
- усиление профессиональной направленности тематического содержания дисциплины «Иностранный язык»;
- создание условий для внеучебной деятельности студентов на иностранном языке.
- внедрение и активизация ресурсов смешанного обучения.

### **Библиографический список**

1. Карпов А.В. Понятие профессионально важных качеств деятельности – М. – 2003. — 352 с.
2. Клищевская М.В., Солнцева Г.Н. Профессионально важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности. – М.: Вестник Московского университета. – 2009. – 65 с.
3. Таканова О.В. Разработка профессионально ориентирующего содержания общеобразовательных дисциплин в агроинженерном вузе: дисс. канд. пед. наук. – М., 2009. – 214 с.
4. Craft S. W. The impact of extracurricular activities on student achievement at the high school level. – USA.: University of Southern Mississippi. – 2012. – P. 34.
5. Zaitsev A.A., Gnezdilova E.V. Features of using modern it-technologies in foreign languages teaching at universities. – Сборник: Proceeding of the 2018 IEEE International Conference «Quality Management, Transport and Information Security, Information Technologies». – 2018. – P. 752-754.

УДК 811.111: 81`367.5 (378.663)

## **ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА ПОСТРОЕНИЮ РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ АКТИВИЗАЦИЮ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Уланова Ольга Борисовна*, доцент кафедры иностранных и русского языков, *ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* Статья посвящается способам обучения студентов аграрного вуза разным видам языковой деятельности через активизацию некоторых типов мышления. В статье рассматривается значение мыслительных процессов для выполнения студентами нескольких видов языковых заданий и овладению рядом аспектов языка.

**Ключевые слова:** логическое мышление, парадоксальное мышление, речевая деятельность, творческое мышление, образное мышление.

Как известно, речь представляет собой вербальное выражение мыслительной деятельности. Данное определение объединяет в комплекс важный вид деятельности и психический процесс. Следовательно, наша тема является актуальной, так как она связана по крайней мере с двумя дисциплинами - как методикой обучения иностранному языку, так и психологией. В свою очередь, мышление - это психический процесс, функционирование которого направлено на разрешение той или иной проблемной ситуации [1]. Организация учебной работы по разным учебным предметам, связанная с активизацией мыслительной деятельности, является актуальной для студентов вуза, так как от них требуется овладение большим объемом учебной информации. Цель нашей статьи состоит в том, чтобы выделить и оценить способы активизации мыслительной деятельности студентов аграрного вуза при овладении языковым материалом по дисциплине «Иностранный язык для общих целей». Следовательно, процесс создания условий для активизации мыслительной деятельности студентов, как предмет нашей работы, воздействует на результаты овладения языковым материалом и развитие мышления, как объект. Однако проблема нашей работы заключается в том, что создание условий для речевой деятельности студентов при усиленной активизации их мыслительных процессов требует больше времени, чем традиционная форма обучения. В частности, довольно большой объем времени уходит на объяснение заданий студентам.

Данная работа организуется на этапе вторичного закрепления материала, когда на основе уже ранее полученных знаний у студентов развиваются языковые умения и навыки. Как известно, умение представляет собой способность выполнять то или иное действие, приобретенную знанием и опытом. В свою очередь, находясь на более высоком уровне, навык представляет собой автоматизированный компонент умения.

Один из главных приёмов активизации мыслительной деятельности студентов на занятиях иностранным языком состоит в том, что преподаватель старается не строить предложений для перевода студенту с русского языка на английский язык. Вместо этого даются инструкции, описывающие требования к построению высказывания. Некоторые виды учебных заданий применяются как подготовительные упражнения к построению монолога- сообщения. В качестве примера разберём методику развития у студентов разных факультетов первого курса умения описывать внешность членов семьи на иностранном (английском) языке.

Такая работа организуется в рамках подготовки к монологу- сообщению на тему «About my family and myself». Ей предшествует овладение простейшим грамматически материалом на уровне построения и предложений и словосочетаний. На первом указанном уровне студенты учатся согласовывать



подлежащее и сказуемое в лице и числе, строят предложения с составным именным сказуемым, употребляют глагол to have в значении собственности или принадлежности как смысловой и как вспомогательный глагол. На уровне словосочетания студенты оперируют притяжательным падежом существительного, притяжательными местоимениями и строят словосочетания, употребляя описательные прилагательные- определения в нужном семантическом порядке. В рамках указанной темы студенты учатся описывать внешность - свою и членов своей семьи. При подобной организации работы особые требования предъявляются к формулировке инструкции преподавателем. Так, одному студенту даётся задание описать глаза своей мамы, употребив название носителя внешнего облика в роли подлежащего, а глагол to have- как смысловой глагол. В результате от студента требуется построить предложение типа: My mother **has** big blue eyes. Другой студент описывает волосы своего папы, получив инструкции, сходную с предыдущей, но отличающуюся необходимостью использовать глагол to have как вспомогательный глагол. В результате получается предложение типа: My father **has got** short thin coarse blond hair. При таких речевых инструкциях преподавателя огромное внимание уделяется отбору ранее изученного языкового материал. Так, студенты первого курса предварительно усваивает, что глагол to have является смысловым глаголом при условии отсутствия его сочетания с другим глаголом у утвердительном предложении. В свою очередь, глагол to have считается вспомогательным глаголом, если он применяется в сочетании со вторым глаголом- got-, при этом употребляясь на первом месте. Третий студент получает задание рассказать о цвете лица своей сестры, употребив данную часть облика в функции подлежащего. Вот пример высказывания студента: My sister's complexion is brown. Инструкция преподавателя предлагается студенту в сжатой форме, предполагая интериоризацию большого количества речевых действий типа употребление притяжательного падежа существительного и притяжательного местоимения, составного именного сказуемого. Возможность выполнения заданий такого типа возможно только при условии получения значительного опыта самостоятельных речевых действий при выполнении заданий, сформулированных в традиционной форме и направленных на перевод предложений с английского языка на русский язык и наоборот. Мыслительная работа студента, осуществляемая при выполнении подобных заданий, направлена на формулирование умозаключений типа: «Если я употребляю часть облика в качестве подлежащего, а его характеристику на втором месте, то между первым и вторым упомянутым словом следует использовать форму глагола to be. Такая организация речевой деятельности студента активизирует его логическое мышление. Оно представляет собой мыслительный процесс, отличающийся доказательностью, рассудительностью и обоснованностью. Следовательно, можно предположить, что в результате многократного повторения заданий с инструкциями преподавателя, сформулированными в подобной форме, в мозгу студента формируются функциональные взаимосвязи

между соответствующей речевой инструкцией преподавателя и соответствующими речевыми действиями студента. Это означает, что актуальность нашей темы подтверждается её взаимосвязью с ещё одной учебной дисциплиной- нейрофизиологией. В начале работы, организованной в вышеуказанной форме. Многие студенты плохо понимали инструкции преподавателя. С целью улучшения понимания преподаватель просил отдельных студентов в начале работы составить требуемое предложение на русском языке. Приведём пример. Преподаватель просит студента построить предложение, в котором описываются волосы его сестры. Если студенту затрудняется осуществить работу на английском языке, преподаватель рекомендует ему сделать это на русском языке, спрашивая: «Какое предложение должно получиться на русском языке - скажи сам (а)». Такая подсказка имеет много преимуществ над составлением предложения на русском языке преподавателем, так как развивает самостоятельность мышления студентов. Под самостоятельностью понимается способность самому ставить цели и их достигать.

Самостоятельная личность становится способной доказывать правильность своей точки зрения, а также обоснованность полученных знаний и умений. С целью развития этих ценных качеств преподаватель по иностранному языку применяет приём, названный нами приёмом «провокационных инструкций». Так, например, преподаватель просит студента назвать цвет, толщину и длину волос при описании внешности человека. Однако данный порядок слов не типичен для построения словосочетания на английском языке. От студента требуется «не поддаваться провокации» и построить фразу в соответствии с ранее изученным порядком слов в английском словосочетании (см. таблицу 1):

*Таблица 1*

**Порядок прилагательных- определений в английском словосочетании**

Размер	Толщина	Мягкость- жёсткость	Цвет	Часть облика
Long	Thick	Soft	Blond	Hair

Замечанию студенту, перепутавшему порядок слов в английском и русском словосочетании, также делаются в косвенной форме (например, «Вспомните, на каком языке Вы сейчас говорите»). Данный вид организации учебной работы основывается на так называемом парадоксальном мышлении, стимулируемом у студента. Этот вид мышления основан на способах объединения противоречивых идей для достижения той или иной цели.

Огромную роль в развитии речемыслительной деятельности на иностранном языке играют дидактические игры с элементами соревнования. Поэтому полезно, если преподаватель предлагает студента при построении подобных словосочетаний употребить как можно больше прилагательных перед существительным. Выигрывает тот студент, который: употребит в речи как

можно больше лексических единиц, расставит их в правильном порядке, выберет соответствующие рассматриваемому смыслу прилагательные.

Важный тип мышления, активизируемый на занятиях иностранным языком, это творческое мышление, представляющее собой мышление, результатом которого является открытие принципиально нового или усовершенствования решения той или иной задачи. Он основывается на самостоятельной деятельности студента. Так, например, при изучении дисциплины «иностраный язык для профессиональных целей» и прочитав текст по специальности, студенты могут получить задание подготовить на его основе творческий рассказ вместо пересказа. Так, студенты факультета зоотехнии и биологии знакомятся с рядом текстов об организации фермерского хозяйства типа «Mixed farm», «Dairy farm» и «Beef production farm» [2, p.10, 20, 26]. На основе этих текстов студент делает презентацию на тему «Реклама своего собственного фермерского хозяйства». Воображая себя в роли директора фермы, студент определяет тип хозяйства, придумывает ему название в соответствии со специализацией - разводимыми на ферме животными и производимыми продуктами, выбирает регион для её организация, обосновывая свой выбор благоприятностью климатических и почвенных условий. Сообщение студента сопровождается презентацией слайдов, выполненных в программе Power Point. На слайдах в графической форме моделируется распределение земельных ресурсов под посадки растений, постройку сельскохозяйственных помещений, расписывается в процентах объем используемой земли. На картинках изображаются животные и подписываются их названия. Таким образом, в языковой деятельности может быть задействовано наглядно-образное мышление, представляющее собой совокупность способов и процессов образного решения задач, предполагающих зрительное представление ситуации.

Другие виды заданий способствуют более эффективному овладению студентами грамматическим материалом. Так, следующий приём, вносящий вклад в развитие речемыслительной деятельности на занятиях английским языком получил название приёмом «Решения речевых задач». Мы полагаем, что обучение студентов этой деятельности предполагает объяснение грамматического материала в проблемной форме. Так, в начале студенты знакомятся с употреблением простых прошедшего и будущего времён с использованием обстоятельств времени типа last (next) year, yesterday. Однако последующее изучение продолженных прошедшего и будущего времён вносит сумбур и сумятицу в, казалось бы, устоявшееся понимание простых времён. Преподаватель сообщает студентам о том, что эти времена так же могут сочетаться с подобными обстоятельствами времени, однако, при определённых условиях. В частности обстоятельства времени, состоящее из двух смысловых групп, первая из которых - более узкая часть - всегда начинается с предлога (см. таблицу 2).

*Таблица 2*

### Состав обстоятельства времени для прошедшего и простого продолженных времён

Части:	
Узкая	Широкая
At half past 5 p.m.	Yesterday
In spring	Last year
On Monday	Next week
In April	Last spring

Далее студенту сообщается о том, что данное обстоятельство может быть переформулировано для употребления в прошедшем или будущем простом времени. Для этого студента просят подумать, как можно изменить структуру обстоятельства так, чтобы оно не начиналось с предлога и состояло из двух слов (по аналогии с Last year). В результате получаются следующие варианты: last spring, next Monday, last April. В итоге получается, что от студентов требуется убирать слова year, week и spring и соответствующих словосочетания (см. таблицу 2).

Следующий важный тип мышления, оказывающий влияние на результаты мыслительной деятельности студентов, получил название критического мышления. Оно представляет собой систему суждений, позволяющую выносить обоснованные оценки и интерпретации. Поэтому студенты учатся оценивать речевые высказывания друг друга, что особенно важно для студентов гуманитарно-педагогического факультета, обучающихся по направленности «Профессиональное образование». Студенты совместно с преподавателем заранее разрабатывают шкалу оценок ответа, согласно которой требуется ответить на вопросы: «How many grammar (lexical, pronunciation) mistakes were there in the answer?», «Was the answer correct (complete)?».

Таким образом, будучи активизированы при овладении иностранным языком, разные типы мыслительной деятельности вносят вклад в развитие речевых умений студентов при овладении дисциплинами «Иностранный язык для общих целей» и «Иностранный язык для профессиональных целей».

#### Библиографический список

1. Выготский Л.С. Мышление и речь: сборник- Москва: АСТ: Астрель, 2011.- 66 с.
2. Маслова Г.В. Методические разработки на английском языке по курсу «Животноводство» Часть 1. // Учебное пособие - Москва: РГАУ-МСХА, 2015.- 84 с.

УДК 811.111: 81`37.5 (378.663)

## СПОСОБЫ ОВЛАДЕНИЯ ЗНАЧЕНИЕМ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СТУДЕНТАМИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ

*Уланова Ольга Борисовна*, доцент кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева

*Александров Андрей Викторович*, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева

**Аннотация:** *Статья посвящается оценки эффективности способов овладения студентами лексической стороной английского языка. В статье рассматриваются способы усвоения многозначности, составных существительных. В статье сравнивается обсуждение лексического значения слов и заучивание по эффективности.*

**Ключевые слова:** *лексическая единица, лексическое значение, многозначность, слово, составное существительное.*

Как известно, лексика представляет собой словарный состав языка [1]. Тема нашей статьи является актуальной, так как без знания слов невозможно никакая языковая деятельность - ни чтение, ни построение самостоятельных устных высказываний, ни письмо. Усвоение слов вносит самый существенный вклад в развитие логического мышления, так как слово представляет собой единицу речи, служащую для выражения отдельного понятия в речевой форме. В свою очередь, понятийное мышление представляет собой разновидность логического мышления, использующего понятия и логические конструкции.

Цель нашей статьи заключается в оценке эффективности применения разных способов овладения значениями лексических единиц студентами сельскохозяйственного вуза на занятиях иностранным языком. В свою очередь, в рамках написания данной статьи разнообразные применяемые нами методические способы и приёмы как предмет нашей работы влияют на эффективность овладения лексическими значениями слов как объектом. Известно, что под лексическим значением понимается внутренне содержание той или иной лексемы языка. Следовательно, наиболее эффективное овладение смыслом слов помогает достичь наилучших результатов в разных видах языковой деятельности, применяя данные лексические единицы.

Гипотеза нашей статьи состоит в том, что наилучшее усвоения лексических единиц осуществляется не посредством их механического заучивания, а с помощью понимания их смысловой составляющей. В данном случае понимание рассматривается, как способность осмысливать, постигать и правильно объяснять смысл и значение того или иного слова.

Первая задача нашей работы заключается в обучении студентов пониманию общего смысла составных существительных через понимания значения отдельных его частей. Под составным существительным понимается слово, состоящее из двух корней. При ознакомлении студентов с такими словами следует активизировать их образное мышление, представляющее собой вид мышления человека, совершающийся в форме сочетания образов. Во-первых, важную роль в данном отношении играют объяснения преподавателя, осуществляемые в яркой образной форме. Так, общее слово можно сравнить с большой матрёшкой, в которой располагаются «две маленькие матрёшки»- два корня, переводимых на русский язык отдельными словами. Например, студенты факультетов агрономии и биотехнологии, а также агрохимии, экологии и почвоведения знакомятся со значением слова seedbed, в целом переводимого на русский язык как «пашня» [2, p.19-20]. По просьбе преподавателя студенты находят в этом слове два корня, переводя их на русский язык по отдельности: seed- «семя», bed- «кровать».

Немалое значение при усвоении слов может играть юмор, которому можно найти место даже при овладении серьёзным языковым материалом профессионального содержания. Причина этого заключается в том, что юмор повышает мотивацию- интерес и внутренне побуждение к выполнению деятельности. В частности, в работе со студентами можно использовать шуточную картинку, на которой семена (seeds). Например, в работе со студентами можно использовать юмористическую картинку, на которой изображаются «семена», лежащие на кровати «под одеялом». В результате активизируется творческое мышление студентов, рассматриваемое как созидательный тип мышления, дающий новый взгляд на решение той или иной проблемы. Преподаватель применяет приём сравнения, которое представляет собой образное выражение, построенное на сопоставлении двух предметов, понятий или состояний, обладающих общим признаком.

*Таблица 1*

**Ход беседы на тему «How can we understand a seedbed?»**

<b>Вопрос</b>	<b>Ответ</b>
-Where can you see the seeds?	-I can see the seeds in the bed.
-Where are the seeds?	-The seeds are in the bed.
- Is it comfortable to lie in the bed under the blanket?	-Yes, it is.
- Is the blanket warm?	-Yes, it is.
-Can we compare a seedbed for seeds with a bed for people?	-Yes, we can.
-What covers the seeds, like a blanket?	-The layers of ground covers the seeds like a blanket.
-Why do seeds require comfortable conditions?	-Seeds require comfortable conditions because the need development for future plant growth.
-What is a seedbed	- A seedbed is the comfortable conditions for seeds.

Далее преподаватель обсуждает со студентами взаимосвязь целого и частей. С этой целью проводится беседа по картинке с ответами на вопросы. Вопросы студентам и возможные ответы на них предлагаются в таблице 1.

В данном случае видно, что содержание общих вопросов, требующих краткого ответа- согласия или несогласия - раскрывает содержание специальных вопросов, предоставляя содержание для ответов. Таким образом, переводя на русский язык части слов, студенты осуществляют мыслительную операцию анализа, характеризующегося выделением и изучением отдельных частей объектов исследования. Перевод же целого слова, основанный на значении отдельных его частей, является отражением осуществления операции синтеза, который представляет собой объединение полученных в результате анализа частей объектов в единое целое. В результате студенты не только запоминают перевод на русский язык, но и учатся формулировать определения соответствующие лексических единиц на английском языке, что повышает эффективность овладения лексическими значениями слов.

Вторая задача нашей работы заключается в оценке эффективности способов овладения многозначностью, понимаемой как характеристика выражения, имеющего в разных контекстах разное значение. Мы предполагаем, что наиболее эффективное овладение несколькими значениями одного и того же слова происходит в случае понимания смысловой взаимосвязи, существующей между разными значениями слов. Иногда эти взаимосвязи, устанавливаемые между разными значениями одного и того же слова, бывают очень неожиданными. Так, например, слово «a plant» имеет два значения - «завод» и «растение». Однако отсутствие взаимосвязей выявляется только на первый взгляд. Правильно- организованная беседа помогает найти взаимосвязи между двумя, казалось бы, разными значениями одного и того же по написанию слова (см. таблицу 2).

*Таблица 2*

**Процесс и результаты беседы с целью установления взаимосвязей между разными значениями слова «a plant».**

<b>Вопрос</b>	<b>Ответ</b>
-What is a plant in biology?	-A plant is the living organism that produces its own food in biology.
- What are plants being considered in industry?	- Plants are the living things that produce their own food, being considered in industry.
- What is in common between plants in both biology and industry?	- Plants produce different things in both biology and industry.
- What is in common between a plant in biology as well as industry?	-A plant produces different things in biology as well as industry.

По итогам проведённой работы можно сделать несколько заключений. Во- первых, студенты формулируют достаточно необычный вывод, находя взаимосвязи между понятиями, казалось бы, имеющими мало сходства. В таком случае, можно утверждать о том, что в процессе осмысления разных значений

слов задействовано так называемое парадоксальное мышление, представляющее собой оригинальный и неожиданный стиль осуществления мыслительной деятельности. Во-вторых, дублирование содержания одних и тех же вопросов с некоторыми формальными изменениями помогает лучше осознать и сформулировать ход рассуждения, а значит и более эффективно осмыслить значение рассматриваемых слов. В-третьих, беседа по содержанию термина на английском языке позволяет не только лучше запомнить его значение, но и более осмысленно подойти к самому содержанию термина.

В других случаях одно и то же слово может употребляться как в прямом, так и в переносном смысле. Известно, что под прямым значением слова чаще всего понимается его основное лексическое значение, чаще всего имеющее отношение к физическим процессам окружающей действительности. В свою очередь, переносное значение слова рассматривается как его вторичное значение, возникшее на основе прямого значения, которое чаще всего характеризует не объективную, а субъективную реальность. Приведём пример термина, используемого в работе со студентами магистратуры разных факультетов, от которых требуется составить монолог-сообщение на английском языке на тему «Я – бывший студент бакалавриата, являющийся студентом магистратуры в настоящем». Один из освещаемых в данном монолог-сообщении вопросов требует названия направления и направленности академической подготовки студентов, обучающихся на том или ином факультете. В частности в английском языке слово «направление» осуществляется в разных значениях. Важной задачей преподавателя является обучение студентов правильному пользованию словарём для выбора нужного значения слова по контексту. Во-первых, студентам рекомендуется пользоваться электронным словарём, получившим название Multitran. Причина заключается в том, что структура этого словаря позволяет находить значения слов, соответствующие той или иной сфере употребления. Так, слово «*direction*» употребляется при характеристике направления движения. Так, например, составляя диалог на тему «*Arranging to meet*» в рамках изучения дисциплины «иностранный язык для деловых целей», студенты задают вопросы типа «*Which **direction** should I walk in order to get to the metro-station?*» Данное слово не подходит для названия направления подготовки студентов магистратуры». Требуемый же термин легко найти в рубрике, посвящённой образованию, в словаре Multitran- *field of study*.

Понимание термина, как известно, способствует наилучшему осознанию разных его значений. В данной связи, с нашей точки зрения, в случае несовпадения количества слов в английском и русском эквиваленте того или иного понятия, студентам, помимо общепринятого недословного перевода слова, надо предоставить ещё и дословный перевод, помогающий лучше понять смысл первого упомянутого- сделать его более чётким. Студенты рассуждают о том, что слово «*field*» в прямом смысле переводится на русский язык как «поле», а в переносно - «область» (в данном случае, изучения). По просьбе преподавателя студенты отвечают на вопрос типа «*Why can the field of study be compared with the field that has not been ploughed yet?*» Если студент не понимает суть вопроса, ему задаются наводящие вопросы типа «*Does the expression concern only the work of the lazy combine-operator who has not done his work in a due way?*», «*Does the expression concern the fact that there are many things in any science that have not been*



investigated yet?», «Is any field large or small?, « Is it possible to compare a large field of land with a large area to investigate? Можно утверждать, что термины типа «direction» и «field of study» являются так называемыми неполными синонимами, представляющими собой слова или выражения иностранного языка, переводимые одинаковым словом, но употребляемые в разных контекстах. В результате проведённой работы студенты выбирают нужное слово во всех предлагаемых видах деятельности. В качестве работы, подготовительной к составлению монолога- сообщения, можно предложить студентам выполнение тестовых заданий на выбор из скобок нужной лексической единицы, например: My (direction, field of study) is Agronomy. В результате в монологе- сообщении на тему «Я – бывший студент бакалавриата, являющийся студентом магистратуры в настоящем» студентами выбирается лексическая единица безошибочно, согласно контексту: «My field of study is Agronomy».

Следующий пример, связанный с изучением лексики, относится к установлению взаимосвязей между лексическим смыслом одного и того же английского слова, применяемого в разных научных дисциплинах. В качестве примера приведём существительное supply, которое в экономике переводится как «предложение», в логистике – как «поставка», а в биологии- как «запас» (о запасе питательных веществ). Студентами составляются словосочетания типа The supply of goods (nutrients). Для установления взаимосвязей между разными вариантами переводы студенты отвечают на вопросы типа: «What is supplied in logistics?», «What do suppliers supply to the shops? Do suppliers supply different goods to the shops?», «What is supplied in merchandising? », «Whom do shops supply goods for? , «What do shops supply buyers with?». С целью уточнения смысла слова в указанном контексте студенты строят разнообразные словосочетания, конкретизируя лексику, сочетаемую со словом, в данном случае рассматриваемом в качестве построения модели для словосочетания (например, the supply of dairy (bakery, confectionary) items- в товароведении, the supply of soil potassium (phosphorous) –в агрохимии и почвоведении [2, p. 4-5], the supply of proteins (fats, carbohydrates) - в биологии. В данном случае овладению лексикой способствует использование мыслительной операции анализа, под которой понимается расчленение целого на отдельные части (например, понятие nutrients включает в себя proteins, fats, carbohydrates) и синтеза, представляющего объединение частей в целое (например, понятие goods состоит из dairy items и confectionary items).

Таким образом, эффективное овладение лексической стороной иностранного (английского) языка должно основываться на психологических закономерностях.

### **Библиографический список**

1. Антрушина Г.Б. Лексикология английского языка: Учебник и практикум для академического бакалавриата/ Г.Б. Антрушина, О.В. Афанасьева, Н.Н. Морозова- Люберцы: Юрайт, 2016.- 287 с.

2. Маслова Г.В. Методические разработки на английском языке к курсу «Агрономия» Часть 2. // Учебное пособие - Москва: РГАУ-МСХА, 2006.- 58 с.

## **ФОРМИРОВАНИЕ «ГИБКИХ» НАВЫКОВ (SOFT SKILLS) НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ**

*Феопентова Светлана Владимировна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева*

***Аннотация:** В статье рассматривается понятие «гибкие» навыки, универсальные компетенции, обобщается опыт формирования «гибких» навыков при обучении иностранному языку.*

***Ключевые слова:** soft skills, «гибкие» навыки, компетенции коммуникации и социального взаимодействия, проект (project), ролевая игра*

До сих пор система образования во многих странах была нацелена в большей степени на накопление знаний. Благодаря роботизации и цифровым технологиям меняются подходы подготовки кадров для инновационной экономики и информационного общества.

В течении последних 15 лет как следствие изменений на рынке труда проводятся образовательные реформы, включающие soft skills в качестве значимых ориентиров в программы подготовки бакалавров и магистров [1].

В ряде зарубежных образовательных документах широко используется термин «skills», обозначающий знания, умения, навыки, в то время как в ФГОС ВО 3++ используется понятие «компетенция». Термин soft skills чаще всего используют для обозначения «гибких» навыков, надпрофессиональных, социальных компетенций, в сторону формирования которых сместились акценты в современном мире. Сейчас принято выделять 4 основных навыка, так называемые 4С.

1. Critical thinking (Критическое мышление)
2. Communication (Коммуникация)
3. Creativity (Креативность)
4. Coordinating with others (Командная работа).

Компетенции, которые должны быть сформированы у студентов высших учебных заведений подразделены в ФГОС ВО 3++ на универсальные (УК), общепрофессиональные (ОПК), профессиональные (ПК). В частности, выделяются следующие универсальные компетенции (УК):

- УК-1. Системное и критическое мышление
- УК-2. Разработка и реализация проектов
- УК-3. Командная работа и лидерство
- УК-4. Коммуникация
- УК-5. Межкультурное взаимодействие
- УК-6. Самоорганизация и саморазвитие

УК-7. Здоровьесбережение

УК-8. Безопасность жизнедеятельности

В дальнейшем будет использоваться термин компетенции коммуникации и социального взаимодействия, включающие УК-3, УК-4, УК-5 (Е.С. Давиденко, Н.Л. Байдикова 2019) [2].

Для формирования «гибких» навыков (soft skills) большую роль играет метод проектов (project). Основное предназначение метода проектов состоит в предоставлении студентам возможности через детальную разработку проблемы самостоятельно получить знания из различных предметных областей. В процессе реализации проекта студенты ведут исследовательскую, поисковую, аналитическую работу. На этапе подготовки проекта развиваются навыки практического мышления (critical thinking), умение решать комплексные задачи (complex problem solving), креативность (creativity). На следующих этапах студентам необходимо принять решение, в какой форме будут представлены результаты проекта. На данном этапе развиваются навыки работы в команде (coordinating with others). От того, насколько успешно была выстроена командная работа, насколько целеустремленно работает каждый студент и вся группа в целом, зависит оценка результатов деятельности команды.

Так, для проведения проектной работы по теме «Уникальность лесных насаждений на территории ТСХА» студентам бакалавриата 2 курса, обучающимся по направлению «Лесное дело», было необходимо собрать материал о деревьях, растущих на территории Академии, об особенностях их роста, состоянии деревьев. Студентам был предложен следующий алгоритм действий:

- 1) выявление проблем, выбор рабочих групп
- 2) поиск необходимой информации, анализ, обработка информации
- 3) оформление проекта
- 4) представление результатов проекта, оценка результатов деятельности [3].

Надо отметить, что студенты должны были выполнить проект в ограниченное время (два академических часа). Студенты были поставлены в жесткие временные рамки, чтобы они могли рассчитать время, выделенное на каждый этап выполнения проекта, сокращая время на менее сложные этапы, уметь сконцентрироваться на более сложных задачах. В этом случае формируется навык умения управлять временем (time management). Формой презентации проекта одна из групп выбрала видеоролик, снятый по результатам проекта. Здесь можно выделить такой навык как умение пользоваться информационно-коммуникативными технологиями (ИКТ) как одной из универсальных компетенций [1].

Также для формирования у студентов компетенции коммуникации и социального взаимодействия можно использовать такую интерактивную форму обучения как кейс метод (case-study). В ходе использования кейс метода студенты должны уметь проанализировать ситуацию, предложить возможные решения, выбрать лучшее из них. Одним из примеров кейс метода может быть тема «Зоотерапия, или как животные лечат человека», предложенная студентам

бакалавриата 1 курса, обучающимся по направлению «Зоотехния». Как результат выполнения задания студенты заполнили таблицу, прокомментировали полученные результаты [4].

На этапе языковой практики студентам можно предложить участие в ролевой игре с целью формирования навыков устной речи, в частности, навыков ролевого общения в рамках устной деловой коммуникации. Примером такой формы может быть ролевая игра «Собеседование при приеме на работу», которая была проведена со студентами бакалавриата 3 курса, обучающимся по направлению «Менеджмент». Между студентами были распределены роли, характеризующиеся различными интересами (кандидат на вакансию, менеджер по персоналу, менеджер по финансам, психолог, и т.д.). Каждый студент получил краткое описание, какие вопросы может задавать менеджер в соответствии со своей должностью, на какие профессиональные и личностные качества необходимо обращать внимание. Например, менеджер по персоналу задает вопросы о семейном положении, гражданстве кандидата. Психолог интересуется такими качествами кандидата как стрессоустойчивость, умение работать в команде, чувство юмора. Кандидат на вакансию также должен отвечать в рамках своей роли. Например, мне 30 лет. У меня есть семья, маленькая дочь, поэтому я не могу работать полный рабочий день, в выходные дни. Я свободно говорю по-английски, хожу на курсы вождения. Мои ожидания по зарплате такие-то.

Необходимо учитывать, что непосредственно перед проведением ролевой игры должна быть проведена подготовительная работа по отработке лексико-грамматических моделей в интерактивных упражнениях, затем изученные модели предлагается применять в ролевом общении [5].

Из опыта проведения ролевых игр хотелось бы отметить тот факт, что не все студенты готовы участвовать в ролевой игре, следует учитывать желание и интересы студентов, их личные качества. Студенты, не получившие роли, наблюдают за ходом игры и участвуют в ее заключительном этапе. После проведения ролевой игры обязательно проводится обсуждение, в ходе которого у студентов развиваются навыки рефлексии и обратной связи.

Наиболее эффективными дисциплинами, которые способствуют развитию «гибких» навыков (soft skills) занимают дисциплина иностранный язык, социально-гуманитарные дисциплины. Такие интерактивные формы обучения как кейс метод, деловая и ролевая игра, проектная работа, мозговой штурм, круглые столы можно считать оптимальными для формирования «гибких» навыков у студентов.

### Библиографический список

1. Раицкая Л.К., Тихонова Е.В. Soft skills в представлении преподавателей и студентов российских университетов в контексте мирового опыта// Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. 2018 Т.15 №3 с. 350-363.
2. Давиденко Е.С., Байдикова Н.Л. Формирование у студентов универсальных компетенций в процессе обучения иностранному языку// Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2019. Вып.1 (830) с.116-130.
3. Есмурзаева Ж.Б., Новикова Е.Б. Потенциал лингвистических дисциплин в аграрном вузе в развитии soft skills// Научно-методический электронный журнал «Концепт»-2019-№6 URL: <http://e-concept.ru /2019/196053 htm>.
4. Новикова О.Н., Калугина Ю.В. Английский язык для студентов аграрных вузов: учебник-2-е изд., перераб.- Москва: КНОРУС, 2020-336 с.- (Бакалавриат и специалитет).
5. Маньковская З.В. Английский язык для делового общения: ролевые игры по менеджменту: учеб. пособие/З.В. Маньковская. -М.:ИНФРА-М., 2017-119 с.

УДК 811:378.2:6

### ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ, САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ

*Яковлева Наталья Александровна, старший преподаватель кафедры иностранных и русского языков, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* Непрерывное самообразование, самоконтроль являются неотъемлемой частью современной системы образования, в том числе в области иностранных языков. Самоконтроль как внутренний механизм формируется с помощью преподавателя, регулирует овладение внешней речевой деятельностью, является средством управления учебным процессом, позволяет выявить недостатки и внести необходимые коррективы, обеспечивает обратную связь между преподавателем и обучаемым.

*Ключевые слова:* самостоятельная работа, самообразование, самоконтроль, профессиональная деятельность, иностранный язык, образовательная среда.

Основной задачей высшей технической школы является подготовка специалистов высокой профессиональной компетентности. Современные задачи образования, среди которых выделяют: ориентацию на непрерывность образования, акцент на самостоятельную работу, на самоконтроль и

самооценку, обучение для самореализации, готовность работать с современными источниками информации, направленность обучения на овладение коммуникативными навыками и умениями, осуществляются в процессе обучения [1].

В 2017 году вступили в силу новые образовательные стандарты, направленные на модернизацию системы обучения в магистратуре. В том числе, законодательные изменения происходят и в образовательном процессе по иностранным языкам. Задача практического курса иностранного языка в магистратуре обеспечить подготовку специалиста, который обладает такими универсальными компетенциями, как способность применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке для академического и профессионального взаимодействия; способность анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия.

Следует отметить, что количество часов, отводимых на аудиторную работу, сокращается (в неязыковом вузе, на аудиторные занятия отводится 2-4 часа в неделю), а время на самостоятельную работу, наоборот, увеличивается. Задача преподавателя найти методы и способы, которые помогут студентам магистратуры изучать иностранный язык во многом самостоятельно, при этом важной задачей остается сохранение качества обучения. Аудиторная работа становится подготовительным этапом к выполнению самостоятельных заданий, которые включаются в профессионально ориентированный учебник по иностранному языку [2].

Выполнение заданий по поиску информации, подготовка докладов и презентаций на иностранном языке связано с использованием специализированных веб-сайтов, умением правильно подбирать ключевые слова для обеспечения оптимального результата поиска.

Целью самостоятельной работы по иностранному языку в техническом вузе является формирование навыков работы с иноязычными профессионально-ориентированными источниками информации (чтение, перевод, извлечение профессионально значимой информации, ее личностная оценка и последующее использование), а также формирование навыков устной речи (говорение и аудирование) [3]. При обучении иностранному профессиональному языку важно учитывать потребности, интересы и личностные особенности магистранта. Таким образом, формируется стиль, навыки познавательной деятельности, способы приобретения знаний, самостоятельно оценить их значимость, пригодность и возможности применения в будущей профессиональной деятельности.

Способность использовать иностранный язык в профессиональной сфере предполагает умение работы с аутентичной научно-технической литературой по профилю подготовки с помощью различных видов чтения: изучающего, ознакомительно-просмотрового и поискового. В образовательных стандартах ряда направлений подготовки способность самостоятельно приобретать с помощью информационных технологий новые знания, а также умение

использовать их в практической деятельности рассматривается как отдельная общекультурная компетенция. Из всех названных видов чтения основным для магистрантов является изучающее - именно оно позволяет в работе с учебной литературой накапливать знания в различных областях.

Для контроля самостоятельной работы используются разнообразные формы, методы и технологии:

1. Формы контроля: контрольные работы, тестирование, самоотчет, презентации, кейсы;
2. Методы контроля: семинарские занятия, зачеты, собеседования, экзамены;
3. Технологии контроля: рейтинговая оценка, портфолио, самооценка.

Для оценки доклада-презентации исследовательской работы или научной статьи магистранта может быть использована балльно-рейтинговая система, а именно технологические карты. Рейтинговая система контроля имеет ряд преимуществ:

- позволяет поддерживать систематическую самостоятельную работу магистранта на протяжении всего периода обучения;
- устанавливает связь между работой магистранта и результатом этой работы в ходе подготовки публикации и выступления с докладом-презентацией, что способствует повышению качества выполняемой работы;
- повышает ответственность магистранта за свое обучение в процессе построения индивидуальных образовательных траекторий;
- позволяет магистранту планировать и предсказывать итоговую оценку самостоятельной работы через определенные показатели;
- стимулирует познавательную деятельность и творческий подход к выбору средств и способов реализации целей [4].

Проблема формирования и развития самоконтроля и самооценки является одной из центральных проблем становления учебной деятельности. Самоконтроль является составной частью любого вида деятельности человека и направлен на предупреждение возможных или обнаружение уже совершенных ошибок. Развитие навыка самоконтроля включает в себя способность обучаемого к критической оценке своих знаний, разновидность учебной деятельности, в которой он действует максимально автономно, повышение мотивации к овладению иностранным языком.

Следует отметить, что контроль должен на протяжении большей части учебного процесса носить скрытый характер для обучаемых и содействовать их переводу на самоконтроль, а программа обучения общению строится на идее профилактики ошибочной деятельности. Внутренний самоконтроль должен формироваться как при овладении коммуникативными умениями (говорениями, чтением, письмом), так и при овладении языковым материалом (грамматикой, лексикой, произношением, орфографией).

В процессе контроля знаний, умений и навыков преподаватель играет немаловажную роль как его руководитель. От него зависит то, насколько полно

и успешно будет проведен контроль, т.к. от его результатов будет зависеть построение дальнейшей работы [4].

Адекватная оценка результатов своей деятельности осуществляется при активном участии в создании оценки. Таким образом, сотрудничество между преподавателем и обучаемым должно быть направлено на развитие способностей и умений самооценивания, как важнейшей составляющей самообучения. Самооценка – это оценка личностью самой себя, своих возможностей, качеств и места среди других людей. Именно уровень самооценки во многом определяет критическое отношение к собственной деятельности, требовательность к себе, способность прогнозировать дальнейшие действия, отношение к успехам и неудачам, коррекции достигнутых результатов, взаимоотношения с другими людьми. Именно поэтому на практических занятиях большое внимание необходимо уделять организации рефлексивной деятельности, пользуясь методикой самоопределения обучаемых.

Формирование способности к самореализации, адекватной самооценки своей собственной деятельности, навыка самоконтроля и активизации познавательной деятельности является важнейшей составляющей учебного процесса, который должен ориентироваться на личность обучаемого, учитывая его индивидуальные особенности и способности.

#### **Библиографический список**

1. Тюрина С.Ю. Основные цели и содержательные компоненты обучения магистров технического вуза иностранному языку // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 12-1. – С. 63-67.

2. Яковлева Н.А. Оптимизация содержания профессионально ориентированной иноязычной подготовки магистрантов неязыковых вузов // *Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов: состояние и перспективы: материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17-18 дек. 2015г. В 2 ч. Ч. 2 / редкол.: Т.П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. Минск: МГЛУ, 2017. С.101-103.*

3. Попова С. Н. Активизация самостоятельной работы студентов технического вуза при обучении профессиональному иностранному языку // *Молодой ученый*. – 2015. – №13.

4. Сергеева Н.А., Яковлева Н.А. Балльно-рейтинговая система оценивания как средство стимулирования самостоятельной работы магистрантов // *Электротехнологии и электрооборудование в сельском хозяйстве*. – 2019, – № 2 (91). – С. 67-72.



**К ВОПРОСУ О РАБОТЕ С ГЛАГОЛЬНЫМИ ВИДАМИ НА  
УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА  
НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ**

*Полищук Наталья Михайловна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Цибизова Оксана Владимировна, доцент, и.о. заведующего кафедрой русского языка как иностранного общетеоретических дисциплин ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** У иностранцев, изучающих РКИ, и выпускников Подготовительного отделения в частности, распространена такая ошибка: они употребляют глаголы совершенного вида (СВ) на месте глаголов несовершенного вида (НСВ). И не имеют понятия о том, что смысл их высказывания искажается. В статье мы рассматриваем причины и предлагаем решения этой проблемы.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, вид глагола, несовершенный вид глагола, совершенный вид глагола, общефактическое значение, процессуальное значение, перфектное значение, коммуникативная ошибка.

На элементарном уровне изучения русского языка как иностранного (А1) студент должен знать основные значения НСВ (общефактическое, процессуальное, повторяющееся действие) и значение завершённости действия у СВ. Должен уметь образовывать видовые пары. На базовом уровне (А2) добавляются новые контексты употребления видов: усваивается значение однократности действия СВ, значение одновременности действий при употреблении двух глаголов НСВ, последовательности действий при употреблении двух глаголов СВ. На первом сертификационном уровне (В1) студенты осваивают употребление инфинитивов НСВ и СВ, учатся комбинировать глаголы СВ и НСВ в одном высказывании [3].

В учебниках русского языка как иностранного, которые мы используем на уровнях А1-В1 на Подготовительном отделении РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева, находим следующие оппозиции: НСВ в значении процесса – СВ в перфектном значении, НСВ для обозначения повторяющегося действия – СВ для обозначения однократного действия. Отдельно приводится общефактическое значение НСВ, которое ничему не противопоставлено [1; 4].

Значениям НСВ в этих учебниках уделяется крайне мало внимания. Студенты лишены возможности осознать его наличие как слабого члена

видовой оппозиции, поэтому вместо него они употребляют хорошо знакомое им перфектное СВ и недоумевают, когда узнают, что это неверно.

Мы выделили два случая такой подмены.

Сравните:

*Таблица 1*

**Сравнение глаголов**

НСВ	СВ
– Ты смотрел этот фильм? (Ты знаешь, о чём он?)	– Ты посмотрел этот фильм? (Ты хотел.)

*Таблица 2*

НСВ	СВ
– Вечером я готовил ужин. (Я не спал и не гулял.)	– Я приготовил ужин. (У нас есть еда.)

Мы видим, что вид меняет смысл. Перед нами встаёт вопрос: какие значения глаголов НСВ и СВ представлены в таблицах?

**В таблице 1** мы имеем дело с общефактическим значением НСВ и перфектным СВ. Употребление СВ на месте общефактического НСВ привносит дополнительный смысловой оттенок: действие было ожидаемо или запланировано. Допустим, иностранец хочет спросить, знакомо ли собеседнику содержание фильма, но использует в вопросе форму СВ: «Ты посмотрел этот фильм?» На это он получит ответ: «Я и не планировал».

Иностранец, употребляя здесь СВ, вводит собеседника в заблуждение и поэтому не получает ответа на свой вопрос.

**В таблице 2** представлены НСВ в значении процесса и СВ в перфектном значении.

В учебнике «Чистая грамматика» Е.Р. Ласкарёва классифицирует подобные случаи как НСВ в общефактическом значении [2, 70]. В то же время она признаёт, что значение «процесс» и значение «факт» могут пересекаться и накладываться друг на друга [2, 82].

Допустим, иностранец хочет объяснить, почему он устал, но использует в высказывании форму СВ: «Я приготовил ужин». Собеседник может понять это как приглашение к столу. В результате – коммуникация нарушена.

В обоих случаях, когда студенты делают выбор в пользу СВ, они мотивируют выбор однократностью и завершённой действием. В то время как там требуется НСВ.

Попробуем разобраться в этом вопросе.

Сначала определимся, что такое общефактическое значение НСВ. Его особенность заключается в отсутствии какого-либо смысла, кроме названия действия. Глагол не указывает:

- действие было законченным или незаконченным;
- однократным или повторялось;
- произошло давно или недавно.

Эти параметры устанавливаются контекстом.

*Я звонил ему. Он поступал в университет.*

Действие полностью отнесено к прошлому. Связи с настоящим моментом нет. НСВ общефактическое – это только плюс (если действие имело место): *Я читала Конан Дойля*, или минус (если не имело): *Я не читала Конан Дойля*.

Общефактическое значение НСВ похоже по смыслу на сочетание глагола «быть» и существительного.

– *Собрание было?* – *Да, мы собирались.*

– *На уроке было чтение?* – *Нет, мы не читали, мы играли.*

Мы видим решение в наблюдении и «проживании» большого количества ситуаций употребления общефактического значения НСВ. Такую же рекомендацию находим у Е.Р. Ласкарёвой. Практика позволит иностранцам прочувствовать это значение как «голый, ничем не отягощённый плюс/минус». Считаем целесообразным уже на уровне В1 показать студентам, как глагол СВ на месте НСВ общефактического меняет смысл высказывания: появляется смысл ожидаемого или запланированного действия. Это коммуникативная ошибка. Осознание смысловозначительной роли вида способствует правильному выбору.

Рассмотрим пример из таблицы 2<sup>1</sup>. Здесь значение процесса накладывается на значение факта. Значение процессности привносится в высказывание указанием на время (*вечером, летом, в выходные*) или место действия (*на море, дома, на работе*). Эти указания могут также следовать из контекста: *Почему ты опоздал на встречу?* – *Я стирал куртку (до встречи).* *Почему ты устал?* – *Я писал отчёт (на работе).*

Обстоятельства действия не интересуют спрашивающего. Результаты действия не связаны с настоящим моментом.

В отличие от перечисленных случаев, перфектное значение СВ указывает непременно на законченное однократное действие, которое произошло недавно и влияет на настоящее.

*Я постирал куртку. (Теперь она чистая.)*

*Я написал отчёт. (Теперь я свободен.)*

Произошёл перелом ситуации в настоящем, переход в новое качество.

Если в ответе на вопрос *Почему ты устал?* использовать на месте глагола НСВ глагол СВ *Я написал отчёт*, то появляется значение результата, и тоже возникает коммуникативная ошибка. Но не такая, как в случае с общефактическим значением НСВ. Поэтому мы разделяем эти случаи.

Чтобы избежать подобных ошибок, нужно вовремя расставить акценты.

Мы учим студентов, что в ответе на вопросы типа «Что ты делал?» (в такое-то время, в таком-то месте) нужно использовать глагол НСВ. К этому «типу» мы относим вопросы «Почему ты устал?», «Почему ты опоздал?», «Почему ты не пришёл?» Выбор НСВ здесь мотивируется отсутствием связи результата действия с настоящим моментом. В отличие от СВ в перфектном

---

<sup>1</sup>Мы не берём те случаи, когда предложение содержит слова, указывающие на процесс (*два часа, весь день*): тогда это значение прозрачно, и путаницы с видами не возникает.

значении, где эта связь есть (см. табл. 2). Это – опорная точка в выборе вида. Поэтому и тут тоже показываем студентам разницу смыслов НСВ и СВ.

Здесь возможна конкуренция видов, особенно если действия перечисляются: *Вечером я сначала готовил / приготовил ужин, потом стирал / постирал куртку*. Однако на уровне В1 наша задача – обозначить сферу употребления НСВ. Видовая конкуренция изучается на более высоких уровнях.

Предложенные стратегии заключаются в том, что при изучении видов глагола уже на первых этапах следует уделять больше внимания сфере употребления глаголов НСВ и обращать внимание студентов на искажение смысла при замене видов.

### **Библиографический список**

1. Коншина С., Марьина Е. Диалог. Русский язык для начинающих. Практический курс. М., 2018. – 191 с.
2. Ласкарёва Е.Р. Чистая грамматика. – 5-е изд. – СПб: Златоуст, 2012. – 336 с.
3. Лингводидактическая программа по русскому языку как иностранному. Элементарный уровень (А1). Базовый уровень (А2). Первый сертифицированный уровень (В1). Учебное пособие. – 2-е издание, переработанное и дополненное. – М.: РУДН, 2017. – 186 с.
4. Хавронина С.А., Широченская А.И. Русский язык в упражнениях. Учебное пособие (для говорящих на английском языке). – М., 2016. – 384 с.

УДК 81-26

## **О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (РУССКОГО) ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ**

*Лукьянченко Мария Викторовна, доцент кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация.** В данной статье речь идет о специфике обучения деловому иностранному языку(русскому) в неязыковом вузе студентов-иностранцев. Автор рассматривает специфику обучения деловому русскому языку в группах китайских студентов.*

***Ключевые слова:** деловой иностранный язык (русский), иностранные студенты, деловые документы, специфика преподавания в китайской аудитории*

Современный мир ставит перед специалистами, в том числе иностранцами, являющимися выпускниками высшей школы, различные задачи,

одной из которых является овладение деловой устной и письменной речью на русском языке. В преподавании делового иностранного языка студентам-иностранцам можно отметить два направления: обучение навыкам составления письменных текстов, востребованных в деловых отношениях, и обучение деловому диалогу. В связи с увеличением количества иностранных компаний, работающих на нашем рынке, с востребованностью специалистов, владеющих деловым языком, возникает необходимость подготовки таких специалистов. С первых занятий иностранных студентов необходимо обучать грамотному изложению своих мыслей не только устно, но и письменно. Кроме того, необходимо учитывать социокультурные особенности студентов. Так, например, спецификой получения китайскими студентами, обучающимися в российских вузах, профессиональных знаний является особенность восприятия ими устной речи, в том числе речи преподавателя на лекции. Преподавателю необходимо учитывать тот факт, что в китайской культуре исключительное значение имеют зафиксированные на письме тексты. Именно они считаются стоящими внимания, в то время как устная речь по своей ценности вторична и представляет собой для них зачастую озвучивание напечатанного текста. Иногда китайские студенты могут сопровождать слушание лекции чтением учебника по данной дисциплине, чем вызывают негативную реакцию преподавателя, предполагающего, что его «проверяют», в то время как речь идет разных моделях обучения. Поэтому опора на текст, который они могут видеть, облегчает процесс усвоения нового материала. Не всегда китайским студентам удается правильным образом по-русски излагать свои мысли, т.к. им мешает неправильное с точки зрения китайского языка использование порядка слов в предложении, что является основополагающим моментом. В противном случае происходит непонимание смысла высказывания, а зачастую смысл предложения бывает полностью искажен. Поэтому необходимо обратить внимание на инверсивные конструкции, которые представляют для китайских студентов особенную трудность. И здесь студентов подстерегают трудности, которые в зависимости от индивидуальной мотивации более или менее быстро преодолеваются под руководством преподавателя. Очередной трудностью, с которой сталкиваются китайские студенты на пути овладения деловой письменной речью на иностранном для них языке является отсутствие у них четкого представления о деловых документах: деловые письма (запросы, предложения, заказы и контракты, претензии), письма-заявления, письма-извинения, письма-благодарности, судебные поручения, оценочные доклады, заключение экспертизы, доклады, предложения и другие, поскольку отсутствует определенный опыт работы с подобными документами. Важно использование готовых образцов, проработка типичных ситуаций в деловой сфере. Дальнейшие действия: составления плана письма, доклада, сопровождающего деловую презентацию. Составление плана доклада или делового письма является сложным мыслительным процессом, направленным на развитие и совершенствование умственной способности, независимой от социокультурных особенностей студента. Приступая к работе над письмом,

студенты показывают, что они имеют представление о структуре любого вида письма, будь то доклад или официальное письмо, а именно его трехчастную форму, состоящую из введения, основной части, включающей два-три абзаца и заключения. Для написания деловых писем на высоком профессиональном уровне особую ценность представляют фразы-клише по определенным темам, которые наиболее часто встречаются в деловой переписке. После усвоения этих фраз-клише, после ознакомления с образцами корреспонденции, студенты смогут написать запросы, предложения, сделать заказ или оформить контракт. Здесь необходимо корректировать ошибки, возникающие при использовании китайскими студентами сетевых переводческих ресурсов. Работая над письменной стороной делового русского языка можно добиться ощутимых успехов, а это в свою очередь позволит иностранцам-выпускникам российских вузов участвовать в международных деловых контактах.

### **Библиографический список**

1. Таканова О.В. Профессиональная направленность как один из основополагающих принципов педагогической деятельности. // Роль современного университета в технической и кадровой модернизации российской экономики. Кострома, Изд. КГТУ, 2015. С.223-224.
2. Живая методика для преподавания русского языка как иностранного. –2-ое изд.–М. Русский язык. Курсы, 2009.

УДК 811. 411. 21' 243

### **ТЕРМИНОЛОГИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ В ГРУППАХ В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ**

*Соловьева Анна Андреевна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин ФБГОУ ВО РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева*

*Аннотация:* в статье рассматривается проблема универсализации лингвистических терминов частей речи при использовании метаязыка на уроках русского языка как иностранного со студентами-инженерами, обучающимися на подготовительном факультете. В качестве решения предлагается использовать интернационализированную терминологию, базирующуюся на символьных обозначениях Русской грамматики.

*Ключевые слова:* части речи, терминология, метаязык, русский язык как иностранный, лингводидактика.

Бытует мнение, что студенты-инженеры не нуждаются в лингвистической терминологии, так как им важнее изучать профессиональную. Однако такое утверждение требует доказательств, поэтому мы позволим с ним не согласиться.

Во-первых, знание терминологии не только не тормозит, но ускоряет усвоение языка, так как язык является знаковой системой, а термины позволяют систематизировать знания о данной системе.

Во-вторых, понимание терминологии частей речи позволяет развивать категориальное мышление, необходимое студентам-инженерам при освоении других дисциплин. Категориальное мышление развивается через овладение терминологией языка путем освоения понимания высокой степени абстракции, которую олицетворяют собой части речи.

В-третьих, терминология облегчает усвоение не только грамматики, но и синтаксиса русского предложения. Без четкого осознания частеречной принадлежности студенты могут столкнуться с трудностями в построении сочетаний согласования, управления и примыкания.

В связи с этим целью исследования стало описание систематизации опыта преподавания русского языка как иностранного студентам-инженерам подготовительного отделения с применением интернационализированных наименований наиболее значимых частей речи.

Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

1) Описание принципов наименования используемых в обучении частей речи.

2) Выявление в грамматике вызывающих наибольшие трудности областей применения таковых наименований.

3) Составление списка терминов метаязыка.

4) Пример и объяснение принципов работы предложенных терминов

Объектом нашего исследования являются студенты-иностранцы инженерно-технического профиля. Особенностью преподавания русского языка студентам из разных стран в отличие от моноязычной группы является ограниченность возможности учета родного языка учащегося и принципов классификации частей речи в нем. Кроме того, необходимо учитывать мотивацию студентов-инженеров, для которых изучение языка – это не цель, а необходимое условие овладения специальностью при обучении в странах, где русский язык является языком образования.

Предметом изучения послужили части речи русского языка, актуальные для изучения на подготовительном факультете, а именно: имя существительное, имя прилагательное, глагол, наречие, местоимение, предлог, числительное. Были выбраны части речи, вызывающие наибольшие трудности при усвоении на элементарном, базовом и первом сертификационном уровнях.

Актуальность поднимаемой в данной статье проблемы заключается в том, что в практике преподавания русского языка как иностранного не существует единого стандарта наименования частей речи, что создаёт трудности для преподавания языка, усложняет усвоение материала и работу преподавателей.

При смене преподавателя студент также не знает, как новый преподаватель будет обозначать части речи. И для преподавателя это тоже представляет проблему, так как неизвестно, какой терминологией пользовался его коллега с этим студентом.

Однако, неправильным будет утверждать, что данный вопрос в лингводидактике РКИ не исследуется. Например, существуют исследования, регистрирующие прогресс студентов в изучении русского языка с применением иноязычной терминологии. М. С. Фильцова, описывая в том числе лингвистическую терминологию, отмечает, что «использование подкрепляющего перевода, особенно на элементарном уровне, позволяет быстро, без задержки получить необходимый результат» [2].

По нашему мнению, у терминологии частей речи в русском языке есть ряд особенностей, которые делают ее неприспособленной к нуждам иноязычной аудитории. Так, «имя существительное» неинформативно для большинства носителей русского языка. Проблему для студентов может представлять также длина слов-наименований.

Однако невозможно полностью отойти от использования метаязыка. В доказательство необходимости его применения в преподавании предлагаются основные ошибки, связанные с частеречной принадлежностью, для устранения которых применялся метаязык.

1) Глагол + прилагательное вместо глагол + существительное у говорящих на языках, где это нечетко разграничено \**Он хорошо студент.*

2) Существительное + наречие, также в языках, где функции наречия и прилагательного четко не разграничены \**Я долгий занимался вчера.*

3) Смешение существительного и наречия типа \**Зима в Москве очень холодно.*

4) Осмысление инфинитива как отдельной части речи: \**Когда учиться в Москве, я часто думаю о маме.*

5) Непонимание принципов построения фразы с сочетанием одинаковых частей речи (существительное+существительное, глагол+глагол).

Во всех вышеперечисленных случаях введение лингвистической терминологии помогает облегчить студентам понимание того, как функционирует язык как система, а также позволяет им самостоятельно наблюдать за языком в дальнейшем и таким образом «достраивать» языковую систему при дальнейшем обучении на факультете.

Для обучения студентов инженерно-технического профиля предлагается частично интернационализировать устную и почти полностью (за исключением деепричастия, для которого нет символического обозначения в Русской грамматике (80)) интернационализировать письменную терминологию. В нашем опыте преподавания мы опирались на уже существующие символические обозначения частей речи, используемые для описания структурных синтаксических схем в Русской грамматике [1].

Преимущества частичной интернализации терминологии состоят в том, что:



- данная терминология близка носителям английского и французского языков, что является преимуществом для обучения студентов из Африки, Индии, Бангладеш.

- короткие слова требуют меньше времени на запоминание

Таким образом, на уроке нами была использована устная и письменная терминология. В качестве устной терминологии мы использовали следующие наименования: Noun – существительное, Adjective – прилагательное, Adverb – наречие, Pronoun – местоимение, Numeral – числительное, глагол, предлог.

В письменной форме такие наименования соответствуют символам из Русской грамматики (80) в упрощенном использовании (без индексов): N, Adj, Adv, Pron, Num, V, Prep.

Например, для объяснения несогласованного определения типа *словарь Антона* была использована формула N+N (2). Это позволяет избежать ошибок или быстро скорректировать их во фразах типа *словарь Антон\** или *в словаре Антоне\**.

Таким образом, на основании наших наблюдений мы заключили, что применение подобной терминологии облегчает и ускоряет понимание принципов построения русского предложения и сочетания частей речи. Данный способ обусловлен необходимостью наиболее быстро и эффективно обучить студентов владеть системой языка на уровне B2 (первый сертификационный уровень).

#### **Библиографический список**

1. Русская грамматика: В 2 т. / Под ред. Н. Ю. Шведовой. М., 1980. <http://rusgram.narod.ru/1908-1914.html> (дата обращения: 08.11.2019).
2. Фильцова М. С. Использование языка-посредника в обучении русскому языку студентов English Media [Текст] // Образование: прошлое, настоящее и будущее: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Краснодар, февраль 2017 г.). — Краснодар: Новация, 2017. — С. 97-99. — URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/211/11712/> (дата обращения: 08.11.2019).

УДК 811.161.1

#### **О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ РУКОПИСНОМУ ШРИФТУ**

*Зубкова Ольга Николаевна*, преподаватель кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО РГАУМСХА имени К.А.Тимирязева

*Сайкина Ольга Сергеевна*, преподаватель кафедры русского языка как иностранного ФГБОУ ВО РГАУМСХА имени К.А.Тимирязева

**Аннотация:** рассматриваются основные аспекты работы по формированию русского рукописного письма у иностранных учащихся подготовительного отделения.

**Ключевые слова:** русский рукописный шрифт, коррекция почерка вводно-фонетический курс, коррекционная работа

Преподаватели иностранных языков, в том числе и русского как иностранного, не ставят под сомнение необходимость обучения письму. Письменная речь наряду с устной является формой существования языка. Бесспорно, что качественное обучение языку невозможно без обучения письму.

В русской графике, подобно многим другим, существует два способа изображения буквы – печатный и письменный. Письменный способ также называют курсивом, что не совсем верно относительно русского языка. Более верно назвать это явление «русское рукописное письмо» или «русский рукописный шрифт», однако точно определенного названия оно не имеет. (1)

В практике обучения РКИ преподаватели не всегда приходят к согласию относительно того, стоит ли вообще уделять особенное внимание русскому рукописному шрифту. С развитием информационных технологий люди, действительно, всё чаще предпочитают клавиатуру шариковой ручке. Даже учебное задание возможно написать не от руки. Так или иначе, методы и средства обучения выбирает преподаватель, исходя из целей, поставленных перед ним. Возможно, в некоторых случаях обучение русскому письму возможно без использования рукописных букв.

Однако мы полагаем, что при обучении студентов университета необходимо уделять внимание обучению рукописному шрифту и учить их не допускать типичных ошибок в использовании письменных букв.

Русскому письму нетрудно научить представителей стран, где существует кириллица и латиница (это учащиеся из Европы, Африки, Америки, Австралии, а также некоторых азиатских стран). Проблемы при написании букв, соединений, трудности в области каллиграфии и графики возникают у инофонов, приехавших из стран с иной системой письма (китайские и японские иероглифы, арабская вязь и т.п.) (3).

Русским рукописным буквам характерна плавность линий, а также наклон вправо. Подобно печатным буквам, рукописные имеют две формы: большую и маленькую. Большую принято называть также прописной или заглавной.

Русское письмо безотрывное. И, как результат, скорописное. Для скорости мы используем различные виды соединения букв.

В русском рукописном шрифте можно различить 3 группы букв по месту начала письма и месту соединения с другими буквами: нижнее (*м, л, я*), верхнее (*п, р, с, у, ш*) и среднее (*е*). Буква «*О*» может менять свое начало в зависимости от места написания следующей буквы. Таким образом, написание слогов «*ом*», «*ор*», «*ое*» будет различным. На это нужно обращать внимание, так как студенты не дописывают элементы, получая искаженную информацию. Самая распространенная трудность - нижнее соединение букв. Например, часто студент вместо «*ом*» пишет «*ои*», теряя место соединения. Страдают сочетания типа «*ая, ал, им*».

«Вот» у таких студентов может трансформироваться в «ват», потому что не соблюдено место старта гласной «о».

Важно обращать внимание студентов на написание строчных *г* и *ч*, которые они часто не дифференцируют. Также важно научить отличать заглавные *Э* и *З*.

В работе по формированию правильного письма можно использовать следующие приемы:

1. При написании слов с «о» проводить аналитический разбор слова, делая акцент на следующей за «О» букве.

2. При написании слов с сочетаниями типа «ММ» указывать место окончания первой буквы (четко, отрывая руку) и полновесное начало новой буквы из этой же точки. Студенты должны видеть, что буквы независимы друг от друга, но у них есть точка соприкосновения.

3. Сочетание типа «вот», «вом» требуют дополнительного элемента для соединения букв. При знакомстве с алфавитом и в коррекционной работе можно использовать цветную ручку, выделяя этот элемент.

4. Рекомендуется пользоваться специальными прописями. Это могут быть как типовые прописи для иностранцев (особенно эффективно, если они коррелируются по содержанию с учебником), так и созданные преподавателем свои прописи, ориентированные на национальный состав группы, на изучаемую лексику и так далее.

5. Списывание предложений, текстов. Студенты учатся трансформировать печатный шрифт в письменный.

6. Также возможно обратное трансформирование, когда студенты читают рукописный текст и набирают его на клавиатуре компьютера или телефона в виде сообщений с использованием мессенджеров. При этом рукописный текст должен быть выполнен идеально, с соблюдением норм каллиграфии.

7. Частичная замена. В тексте, написанном «от руки» вставлены печатные буквы. От студента требуется вписать прописные.

Кроме вышесказанного, важно уделять внимание типичным упрощениям. Так, например, русские часто пишут букву *Т* разными способами:



А)

Классический способ написания



Б)

печатная)

упрощенный способ (письменная как

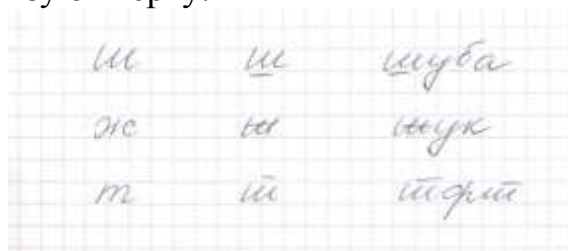


В)

*ш*, но имеет линию сверху)

упрощенный способ (письменная *т* похожа на

То же касается и букв Ж и Ш, которые часто пишут похожими, но используют черту:



Необходимо обратить внимание студента и на то, что строчная буква «д» имеет особенную форму при написании печатным курсивом - *д*, и они могут увидеть этот способ написания буквы в книге. В практике встречались случаи, когда студент, не зная этой особенности, читал «бом» вместо «дом», «я белая» вместо «я делаю» и так далее.

Почему мы видим эту проблему важной именно для студентов российских вузов? Причин несколько.

Во-первых, студенты должны научиться быстро конспектировать лекции. Русский рукописный шрифт складывался столетиями именно для скорости написания слов. Существующие правила являются наиболее оптимальными для сохранения времени во время письма и последующей расшифровки написанного. Но именно при быстром письме происходит деформация букв (2).

Во-вторых, иностранному студенту необходимо понять написанное преподавателем на доске. Почерк некоторых из них довольно сложен в восприятии не только иностранца, но даже носителя языка. Студенты часто фотографируют доску, чтобы дома «расшифровать» написанное. Но это занимает много времени и отвлекает от усвоения материала.

Ну и, наконец, понимание русского рукописного письма существенно облегчает жизнь иностранному студенту в реалиях русской жизни, где этот способ письма используется повсеместно: от назначения врача до объявлений на доске информации.

### Библиографический список

1. <https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%9A%D1%83%D1%80%D1%81%D0%B8%D0%B2>.
2. Агаркова Н.Г. Поэлементный принцип изучения букв в практике обучения письму. Вестник ТГУ, выпуск 3, 1999
3. Черкес Т.В. Флянтикова Е. В. Формирование письменной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения РКИ. Вестник науки и образования №4 (28) 2017
4. Беженарь О. Обучение иностранцев русской графике: как сделать обучение интересным <https://www.eduneo.ru/obuchenie-russkoj-grafike-kak-sdelat-obuchenie-interesnym/>.

УДК 372.881.161.1

**АННОТИРОВАННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ  
ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-  
ЭКОЛОГОВ «ЧАС ЗЕМЛИ» (В1)**

*Журкина Наталья Владимировна, старший педагог кафедры русского языка №2, ФГАОУ ВО РУДН*

*Ильина Людмила Александровна, преподаватель кафедры русского языка, МГК им. П.И. Чайковского*

*Лахаева Анастасия Ивановна, ассистент кафедры русского языка №2, ФГАОУ ВО РУДН*

**Аннотация:** В статье представлено новое учебное пособие, предназначенное для работы на предвузовском этапе обучения русскому языку иностранных студентов-экологов, достигших базового уровня владения русским языком.

**Ключевые слова:** русский язык как иностранный, предвузовский этап, естественнонаучный профиль, учебно-научная сфера общения, коммуникативная компетенция в учебно-научной сфере общения, язык специальности

В последние годы в вузах России увеличивается число абитуриентов-иностранцев, которые выбирают для изучения естественные науки, в том числе программы экологического образования [1, 2]. Востребованность экологического образования доказывает возрастающее количество московских вузов, ведущих подготовку по фундаментальным экологическим специальностям «Экология и природопользование», «Геоэкология» как российских, так и иностранных граждан: МГУ, РУДН, РГУ нефти и газа им. И.М. Губкина, МГИМО, МАИ, МПГУ, МГОУ, РХТУ им. Д.И. Менделеева, РГАУ-МСХА им. К.А. Тимирязева и др. [3].

Русский язык для иностранных учащихся, получающих высшее образование в российских вузах, является рабочим, выступает средством формирования их предметной и профессиональной компетенции. На русском языке учащиеся получают высшее образование, реализуют когнитивные потребности, овладевают избранной специальностью. Достаточная коммуникативная компетенция в учебно-научной профессионально ориентированной сфере обеспечивает адекватное речевое поведение на лекции, практическом занятии, зачете или экзамене, в самостоятельной работе по изучению профильных дисциплин, в будущем – в осуществлении профессиональной деятельности.

Учебное пособие «Час Земли» адресовано иностранным учащимся, поступающим на экологические факультеты российских вузов и достигшим базового уровня владения русским языком. Его использование рекомендуется по завершении работы по пособию «Русский язык – будущему специалисту».

Медико-биологический профиль. Вводно-предметный курс. Базовый этап. М.: РУДН, 2008-2016; авторы Т.В. Шустикова, И.А. Воронкова, Н.В. Журкина, Ю.В. Карпова, Н.Ж. Хамгокова, Е.Н. Шоркина).

Авторы пособия ставили целью формирование и развитие коммуникативной компетенции иностранных учащихся-экологов в учебно-научной, т.е. академической сфере общения на предвузовском этапе обучения (на лекции, на практическом занятии, на зачете или экзамене, в самостоятельной работе по изучению базовых профильных дисциплин).

Формирование коммуникативной компетенции учащихся в академической профильно-ориентированной сфере ведётся при формировании языковой компетенции на том языковом материале, который обслуживает заданную сферу общения. В книге методически представлены языковые (словообразовательные, лексические, лексико-грамматические и функционально-коммуникативные) особенности научного стиля, характерные и актуальные для академического общения учащихся экологических факультетов.

При формировании языковой компетенции как базового компонента коммуникативной компетенции в учебно-научной сфере общения учащийся должен овладеть набором лексико-грамматических конструкций для оформления актуальных в научной речи «смыслов» – функционально-семантических категорий определения понятия, классификации предметов и т.п. В предлагаемом курсе производится системное представление и обобщение материала по его функционально-семантическому содержанию. Так, в пособии представлено 8 уроков, каждый урок посвящён вариантам оформления той или иной категории, содержит таблицы, в которых приводятся образцы структур предложений. Для развития прочной грамматической базы указаны модель изменения глагола, синтаксический вопрос (называется *как*), который подтверждается примером вопроса, падежный (морфологический) вопрос и использующийся падеж (называется (*чем*) *Т.п.*). Также авторы обращают внимание на смысловую организацию предложения: называться, называть *как* (*чем*) *Т.п.* – на месте *Т.п.* – понятие, выраженное термином. Формирование навыков и умений употребления лексико-грамматических формул научной речи последовательно производится на материале заданий. В конце пособия помещён обобщающий раздел «Функционально-семантические блоки».

Курс построен на материале текстов по общей экологии, тематически и коммуникативно актуальных для учащихся. На их основе выстраивается комплексная работа по развитию навыков и умений речевого общения в учебно-научной сфере.

Поскольку учебно-научная деятельность иностранных учащихся предполагает запись лекций и конспектирование со слуха, в пособии отведено место заданиям, развивающим виды памяти (звуковой, зрительной, моторной и кратковременной) и механизмы осмысления текста, его смысловой обработки, выявления в нём основных смысловых и структурных компонентов.

В целях обучения иностранных учащихся самостоятельному чтению учебников по профильным дисциплинам в пособии представлена система

заданий 1) на определение значения неизвестных слов и их частеречной принадлежности по их морфемному составу; 2) на понимание точного смысла предложения и связи предложений, что необходимо при изучении базовых профильных дисциплин на экологическом факультете. Работа с морфемным составом слов способствует лучшему запоминанию общенаучных и специальных лексем, морфем в их составе, формирует механизм выведения значения неизвестного слова из значений уже известных компонентов, что увеличивает скорость и качество рецептивной речевой деятельности.

В представленном пособии авторы используют графические способы представления информации (таблицы, схемы, диаграммы, рисунки), которые имеют важное практическое значение. Их использование коммуникативно обусловлено, т.к. графические средства широко используются в учебниках и учебных пособиях по профильным дисциплинам и соответствуют когнитивному типу учащихся-экологов. Они инициируют высказывание, формируя коммуникативную задачу (дать определение понятия, классифицировать предметы, описать строение предмета и т.п.); способствуют пониманию смысловой организации предложения, его лексического наполнения и грамматического оформления, что необходимо для тренировки и закрепления лексико-грамматических конструкций научного стиля речи, развития навыков говорения и письма.

По предметному содержанию и языковой форме учебные тексты последовательно приближаются к текстам аутентичных учебников и учебных пособий по профилирующим предметам, лекций. Тексты пособия и информативный материал заданий имеют не только практическое языковое, но познавательное значение, знакомят иностранца с российской научной традицией в естествознании. Предметная адекватность текстов и их значимость проверена и подтверждена специалистами-экологами с кафедры системной экологии экологического факультета РУДН.

Курс рассчитан на 96 часов, из которых 64 часа занимают аудиторные занятия под руководством преподавателя и 32 часа – самостоятельная работа учащихся.

Представляя лексико-грамматические и функционально-коммуникативные особенности научного стиля, обслуживающего академическую сферу общения, авторы стремились обеспечить комплексное обучение основным видам речевой деятельности в соответствии с нормативными для преподавания РКИ документами:

1) «Программа по русскому языку как иностранному. Профессиональный модуль «Медицина. Биология». I – II сертификационные уровни владения РКИ» / Н.И. Соболева, Т.В. Шустикова, И.К. Гапочка и др. М., 2012;

2) Лексический минимум для студентов-иностранцев естественных и технических специальностей: 7844 слова / Балыхина Т.М., Пугачёв И.А. и др. М., 2008.

Усвоение представленного в пособии материала существенно облегчает учащимся общение в учебно-научной сфере и повышает его эффективность,

закладывает основы для обучения речевому общению в профессиональной сфере. Делает возможным системное привлечение иных средств и форм обучения, как-то: просмотр документальных фильмов, посещение естественнонаучных музеев и профессионально ориентированных экскурсий, участие в учебно-научной конференции с подготовленным на русском языке докладом.

### **Библиографический список**

1. Росстат зафиксировал значительный приток иностранных студентов в российские вузы // Электронное периодическое издание «Ведомости» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.vedomosti.ru/management/news/2016/05/11/640626-inostrannih-studentov-v-rossii-stalo-bolshe> (дата обращения: 06.11.2019).

2. Иностранные студенты в России: кто и зачем приезжает в страну // Учёба.ру – каталог учебных заведений и программ в России и за рубежом [Электронный ресурс]. URL: <https://www.ucheba.ru/article/2895> (дата обращения: 06.11.2019).

3. Вузы Москвы со специальностью «Экология и природопользование – 05.03.06» // Вузотека.ру – сборник вузов России [Электронный ресурс]. URL: <http://vuzoteka.ru/%D0%B2%D1%83%D0%B7%D1%8B/%D0%9C%D0%BE%D1%81%D0%BA%D0%B2%D0%B0/%D0%AD%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D0%B8%D1%8F-%D0%B8-%D0%BF%D1%80%D0%B8%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BB%D1%8C%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D0%B5-05-03-06> (дата обращения: 06.11.2019).

4. Час Земли: учебное пособие / Н.В. Журкина, Л.А. Ильина, А.И. Лахаева; под ред. Л.А. Ильиной. М.: ФЛИНТА, 2019. 144с.

УДК 372.881.161.1

### **ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ: ОПЫТ ПОНИМАНИЯ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ РКИ)**

*Галанкина Инна Ивановна, старший преподаватель кафедры русского языка как иностранного и общетеоретических дисциплин, ФГБОУ ВО РГАУ–МСХА им. К.А. Тимирязева*

*Ильина Людмила Александровна, преподаватель кафедры русского языка, МГК им. П.И. Чайковского*

**Аннотация:** В статье авторами рассмотрены особенности экскурсии в РКИ, даны основания для выбора термина «лингвообразовательная», приведён опыт проведения лингвообразовательных экскурсий на начальном (предвузовском) этапе обучения РКИ.

**Ключевые слова:** лингвокультурная адаптация, экскурсионная



*технология, учебная экскурсия, лингвообразовательная экскурсия, иноязычное межкультурное образование*

В современной отечественной лингвистике и лингводидактике признаётся, что язык может стать инструментом и условием познания, коммуникации и социализации лишь в преломлении через призму определенной культуры [1, 2]. Система преподавания РКИ в вузах РФ способствует реализации *культурноносной* и *культуроприобщающей функции* (термины Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова) русского языка. Усваивая язык, учащиеся входят в новое ценностно-смысловое поле иной национальной культуры, отражаемое и хранимое изучаемым языком, который выступает в качестве приобщения к этой культуре.

Экскурсия для иностранных учащихся, проводимая на русском языке, при условии продуманной организации дает возможность сочетать изучение языка с изучением культуры. Эффективность данной формы обучения сделала её неотъемлемым элементом учебно-воспитательного процесса РКИ в условиях современной образовательной системы.

Планомерное и целенаправленное проведение экскурсий всесторонне содействует лингвокультурной адаптации личности иностранного студента к российской действительности, в которой он живёт, взаимодействует, получает образование, готовится к будущей профессиональной деятельности [3, 4]. Как известно, процесс лингвокультурной адаптации к новой для иностранца социокультурной среде возможен через обучение русскому языку и изучение русской культуры. Возрастание значимости экскурсии в современном лингвообразовательном процессе связано также с новыми требованиями к современной вузовской системе, согласно которым университеты призваны не только осуществлять информирование учащихся в рамках их профессиональной подготовки, но и создавать среду для формирования личности. Характеристики всего поколения, формируемого системой образования, зависят не только от высокой профессиональной подготовки, но и наличия культурных и нравственных ценностей [5].

Признание важности личностного развития отразилось в постановке цели обучения иностранным языкам. Так, по мнению А.Н. Щукина, цель обучения подразумевает формирование у обучающихся *вторичной языковой личности*. Степень её сформированности определяет готовность учащегося к межкультурному общению на уровне носителя языка и повышению уровня этого общения в процессе занятий с преподавателем и при самоподготовке [6].

Идея формирования личности является ключевой в концепции *иноязычного образования* (Е.И. Пассов) и *межкультурного иноязычного образования* (А.Л. Бердичевский). Межкультурный диалог как средство и цель обучения направлен на обмен личным опытом и призван способствовать взаимопониманию индивидуальностей, носителей определенных «культурных фонов» [7]. Через познание иной культуры и переосмысления собственной не

только приобретаются новые знания и умения – происходит формирование человека как индивидуальности. Образованного человека характеризует наличие собственного мировоззрения, системы ценностей, способности к диалогу, что является нравственным стержнем и залогом дальнейшего развития личности. Такая личность в течение всей жизни стремится познавать новое, формировать собственное отношение к полученным знаниям, творчески их применять в процессе межкультурной коммуникации.

Таким образом, рассмотрение учащегося в качестве субъекта межкультурной коммуникации и субъекта нравственности нацеливает методику обучения иностранным языкам на формирование личности учащегося, способной и готовой осуществлять межличностное и межкультурное взаимодействие на изучаемом неродном языке в разнообразных социально обусловленных ситуациях.

Безусловно, экскурсия имеет большое значение для культурной диалогизации иноязычного образования. Её ценность в том, что она располагает широкими возможностями индивидуализации (в т.ч. учёта системы духовных ценностей и этнокультурной специфики учащихся) и тем самым активизации межкультурного взаимодействия.

Преподавателями РКИ накоплен большой практический опыт проведения экскурсий. Имеются и опыт теоретического обоснования эффективности экскурсий в процессе обучения РКИ. С.П. Розанова приводит научное обоснование необходимости и полезности экскурсий как вида внеаудиторных занятий с точки зрения психолингвистики и теории обучения иностранным языкам и доказывает, что внеаудиторная работа способствует оптимизации учебного процесса [8]. На основе многолетнего опыта преподавания РКИ на начальном этапе обучения С.П. Розанова разработала ряд рекомендаций по времени проведения экскурсий, в зависимости от прохождения грамматического материала, рассчитала периоды спадов и подъёмов произвольного внимания студентов [8]. Л.В. Московкин рассматривает учебные экскурсии как одну из «эффективных организационных форм обучения русскому языку» и представляет теоретические основы **экскурсионной технологии**, рассматривая данный вид деятельности в свете психологических, психолингвистических и педагогических теорий. В его работе описана трехчастная структура экскурсионной деятельности (подготовка – реализация – подведение итогов) на примере конкретной экскурсии. В работе этого автора встречается два термина: **учебная экскурсия** и **экскурсионная технология**. По мнению Л.В. Московкина, учебная экскурсия «...предполагает в большей степени пассивное поведение учащихся», что соответствует начальному этапу обучения. Экскурсионная технология включает экскурсантов «в активную деятельность по разработке и проведению экскурсии», что становится возможным на продвинутом этапе при наличии определенных языковых и фоновых знаний [9].

Нельзя не согласиться с тем, что эффективность экскурсии как формы

обучения зависит от вовлеченности экскурсантов-иностранцев в активную деятельность на разных этапах ее проведения. Многолетний опыт авторов и их коллег доказывает, что уже на начальном этапе обучения возможно использование интерактивных форм методически обеспеченных экскурсий на русском языке. На данном этапе экскурсия выполняет важную лингводидактическую функцию, именно лингвистическая составляющая отличает учебную экскурсию по РКИ от учебной экскурсии русскоговорящих гидов-стажеров. Участники экскурсии по РКИ усваивают новый лингвистический материал; знакомясь с реалиями культуры, получают эмоциональные впечатления, расширяют свой кругозор, обсуждают увиденное формируют отношение к общечеловеческим ценностям. Таким образом решаются не только учебные, но и образовательные задачи. Следовательно, экскурсию в рамках обучения РКИ можно охарактеризовать как образовательную, а точнее **лингвообразовательную**.

При обучении РКИ на начальном этапе следует учитывать ряд особенностей: а) минимизация и тщательный отбор языкового материала в зависимости от целей обучения, б) грамматическая организация учебного материала, в) строгий отбор и дозированность культурологического материала.

Тем не менее, и на начальном этапе обучения возможно применение таких элементов экскурсионной технологии как

- личностная ориентация экскурсии, учет интересов группы в целом и каждого студента, их индивидуальных возможностей,
- распределение организации экскурсий на три этапа,
- использование интерактивных заданий на каждом из них.

Для того чтобы осуществить принципы диалогизации и интерактивности на начальном этапе, следует учитывать определенные требования:

- экскурсия должна четко соотноситься с учебным планом.
- Тематика экскурсии и уровень отобранного языкового (грамматического, лексического) материала должны быть тщательно отобраны и продуманы.
- Для того чтобы достичь оптимизации учебного процесса, необходимо готовить методическое обеспечение, максимально используя учебные пособия, презентации и т.д.

Как известно, первые впечатления о новом месте пребывания особенно ярки и эмоциональны. На начальном этапе обучения РКИ особенно важно адаптировать студентов к новой среде обитания, привить интерес к культурным ценностям России, показать их значимость. Экскурсия даёт возможность получить новые знания о действительности посредством русского языка. Знакомясь с фактами культуры России, учащиеся усваивают русский язык, вступают в межкультурную коммуникацию. Сравнение ценностей родной культуры и отраженных в русском языке значимых реалий российской культуры способствует развитию личности студента, становлению общечеловеческих моральных качеств. Так **в экскурсионной форме обучения происходит интеграция лингводидактического, познавательного,**

## **воспитательного, адаптационного аспектов межкультурного иноязычного образования.**

Рассмотрим примеры организации лингвообразовательных экскурсий по опыту работы со слушателями подфака РУДН по пособию «Москва. Достопримечательности и маршруты. Первое знакомство» [10]. Учитывая необходимость строго дозировать языковой материал на базовом уровне обучения РКИ, авторы совместили в данном пособии грамматический и тематический подходы. Экскурсия на Красную площадь в первом разделе планируется после прохождения Именительного, Винительного и Предложного падежей существительных и прилагательных, глаголов движения без префиксов. Во втором разделе - «ВДНХ» - внимание переключается на Родительный падеж в различных значениях. Третий раздел - «Арбат» - содержит все падежные формы и глаголы движения с префиксами. Каждый раздел состоит из 3-х частей, которые обеспечивают подготовку, проведение и обсуждение экскурсии. В части «Готовимся к экскурсии» содержатся микротексты о достопримечательностях с черно-белыми фотографиями. Во вторую часть помещены вопросы по содержанию экскурсии, а в третью – грамматические упражнения в форме викторины, помогающие вспомнить увиденное и обсудить впечатления. Получив заранее информацию о посещаемых местах, студенты могут сами дать краткий комментарий увиденного. Узнавание зданий и улиц, знакомых по черно-белым фотографиям, в реальном цвете и масштабе становится своего рода квестом и вызывает живой интерес. Во время экскурсии студенты вступают в диалог с москвичами и туристами, что позволяет закрепить известные речевые клише. Рассказ преподавателя во время экскурсии расширен по сравнению с содержанием книги, и можно заранее сориентировать студентов на вычленение новой информации. Полезно написать эссе об экскурсии. При проведении и подготовке экскурсии задействованы как рецептивные (чтение, аудирование), так и продуктивные (говорение, письмо) виды речевой деятельности.

Таким образом, экскурсия в условиях довузовского этапа обучения сочетает в себе элементы учебной экскурсии и экскурсионной технологии. Такого рода экскурсия является одной из форм изучения русского языка и позволяет оптимизировать учебный процесс. Она способствует социокультурной адаптации студентов, позволяет получать новые знания на русском языке и участвовать в межкультурной коммуникации. Названные качества позволяют назвать данную форму внеаудиторной работы **лингвообразовательной экскурсией.**

### Библиографический список

1. Красных В.В. Роль и функции языка как объекта современных интегративных исследований (психолингвистический, лингвокультурологический, психолингвокультурологический и комплексный общегуманитарный подходы) // Вопросы психолингвистики. 2015. №2. С.90-97.
2. Красных В.В. Значения изучения лингвокультуры для теории и практики преподавания русского языка как иностранного // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Русская филология». 2018. №2. С.44-55.
3. Большакова Н.Г., Галанкина И.И., Ильина Л.А. Учебная экскурсия как средство лингвокультурной адаптации в обучении русскому языку как иностранному (на этапе довузовской подготовки) // Довузовский этап обучения в России и мире: язык, адаптация, социум, специальность: Материалы Международного Конгресса руководителей и преподавателей подготовительных факультетов (Москва, РУДН, 19-21 октября 2017 года). М.: РУДН, 2017. С.85 – 87.
4. Шустикова Т.В., Кулакова В.А. Интеграция иностранных студентов в жизнь современного мегаполиса внеаудиторная работа на предвузовском этапе обучения) // Русско-славянский диалог: Сб. материалов Международной науч. конф. Ин-т русского языка и культуры МГУ им. М.В. Ломоносова, Ин-т филологии и истории РГГУ; Составитель А.П. Забровский; под ред. Е.Н. Ковтун. М.: ООО «МАКС Пресс», 2018. С. 202-207.
5. Распоряжение Правительства Российской Федерации № 2765-р от 29 декабря 2014г. «О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020гг.». [Электронный ресурс]. URL: [https://минобрнауки.рф/документы/5930\\_файл\\_/4787/FCPRO\\_na\\_2016-2020\\_gody.pdf](https://минобрнауки.рф/документы/5930_файл_/4787/FCPRO_na_2016-2020_gody.pdf) (дата обращения: 06.11.2019).
6. Шукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учеб. пособие. 6 изд., стереотип. М.: ФЛИНТА, 2019. 508с.
7. Бердичевский А.Л. Методика межкультурного иноязычного образования. Учебное пособие / А.Л. Бердичевский, И.А. Гиниатуллин, Е.Г. Тарева. Москва: ФЛИНТА, 2019. 368с.
8. Розанова С.П. Преподавателям РКИ: Сто сорок семь полезных советов: Учебно-методическое пособие. М.: ФЛИНТА-Наука, 2015. 240с.
9. Московкин Л.В., Шамонина Г.Н. Продуктивные инновационные технологии в обучении русскому языку как иностранному / Под ред. Л.В. Московкина. М.: Русский язык. Курсы, 2017. 144с.
10. Большакова Н.Г., Галанкина И.И., Ильина Л.А. Москва. Достопримечательности и маршруты. Первое знакомство. Учебное пособие по русскому языку для иностранцев (базовый уровень) М.: Экон-Информ, 2017. 48с.

## НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИТУТА АДМИНИСТРАТИВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

*Биткова Людмила Алексеевна, заведующий кафедрой правоведения, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация.* В статье анализируются теоретические вопросы привлечения физических и юридических лиц к административной ответственности за совершение правонарушений в сфере образования. Обозначены некоторые проблемы практической реализации института административной ответственности в данной сфере, предложены варианты их решения.

**Ключевые слова:** административная ответственность, административные правонарушения в сфере образования, административный штраф, дисквалификация, административно-юрисдикционные полномочия.

В современных условиях вопросы образования, подготовки кадров, отраслевых специалистов приобретают приоритетное значение [1]. Для решения поставленных задач необходимо постоянное совершенствование правового регулирования образовательных и связанных с ними общественных отношений, как на федеральном уровне, так и на уровне субъектов Российской Федерации, а также оперативное реагирование уполномоченных органов управления на деструктивные изменения в системе образования в целом или ее отдельных элементов. Одним из факторов, могущих негативно повлиять на нормальное функционирование общественных отношений в сфере образования, являются административные правонарушения.

Поскольку в соответствии со ст. 72 Конституции РФ административное законодательство и общие вопросы образования относятся к предметам совместного ведения России и ее субъектов, то нормативным основанием административной ответственности за правонарушения в сфере образования, кроме Кодекса Российской Федерации об административных правонарушениях (далее - КоАП РФ) [2], выступают и законы субъектов РФ.

На федеральном уровне в законодательстве об административной ответственности отсутствует специальная отдельная глава, содержащая составы административных правонарушений в сфере образования, т.к. рассматриваемая сфера является комплексной с точки зрения правового регулирования, но в большей степени преобладает административно-правовое регулирование.

Так, общественные отношения, связанные с реализацией права на образование в нашей стране, выступают объектом противоправного посягательства, предусмотренного ст. 5.57 КоАП РФ «Нарушение права на образование и предусмотренных законодательством об образовании прав и

свобод обучающихся образовательных организаций» и содержащегося в главе 5 «Административные правонарушения, посягающие на права граждан».

Общественные отношения, возникающие в связи реализацией обязательных требований по созданию доступной образовательной среды для инвалидов, являются непосредственным объектом административного правонарушения, предусмотренного ст. 9.13 КоАП РФ «Уклонение от исполнения требований к обеспечению доступности для инвалидов объектов социальной, инженерной и транспортной инфраструктур и предоставляемых услуг» и закрепленного в главе 9 «Административные правонарушения в промышленности, строительстве и энергетике».

Общественные отношения, связанные с режимом пребывания на территории РФ обучающихся в российских образовательных организациях иностранных граждан или лиц без гражданства, выступают объектом административного правонарушения, предусмотренного ст. 18.19 КоАП РФ «Нарушение правил уведомления уполномоченных государственных органов об обучении или о прекращении обучения иностранных граждан и лиц без гражданства в образовательных организациях» главы 18 «Административные правонарушения в области защиты Государственной границы Российской Федерации и обеспечения режима пребывания иностранных граждан или лиц без гражданства на территории Российской Федерации».

В главе 19 КоАП РФ «Административные правонарушения против порядка управления» содержится ст. 19.30 «Нарушение требований к ведению образовательной деятельности и организации образовательного процесса», включающая несколько самостоятельных составов административных правонарушений, объединенных объектом посягательства: это общественные отношения, связанные с образовательной деятельностью, порядком организации образовательного процесса. Кроме этого, в данной главе есть ст.19.20 «Осуществление деятельности, не связанной с извлечением прибыли, без специального разрешения (лицензии)», где в соответствии с положениями действующего законодательства к таким видам деятельности относится и образовательная деятельность [3]

Следует отметить специфику изложения диспозиций указанных норм: большинство из них бланкетные, то есть сами правила поведения в установленной сфере закреплены в иных нормативных актах, прежде всего, Федеральном законе «Об образовании Российской Федерации» от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ, а также в многочисленных подзаконных актах [4].

В качестве субъектов административной ответственности по анализируемым деяниям обозначены должностные лица и юридические лица, а граждане указаны только в санкциях ст. 19.20 и ч. 4 ст. 19.30 КоАП РФ. О значимости охраняемых законом отношений в сфере образования можно судить по виду и размеру административного наказания как меры административной ответственности. Так, за совершение указанных противоправных деяний законодательством РФ об административной ответственности предусмотрено применение таких видов административных наказаний, как предупреждение

(ст.3.4 КоАП РФ), административный штраф (ст. 3.5 КоАП РФ), причем по некоторым правонарушениям размер назначаемого административного штрафа для юридических лиц может достигать 800 тысяч рублей; дисквалификация (ст. 3.11 КоАП РФ), административное приостановление деятельности на срок до 90 суток (ст. 3.12 КоАП РФ).

В соответствии с ч. 1 ст. 23.1 КоАП РФ дела об административных правонарушениях, предусмотренных ст. 5.57, 9.13, ч.2 и 3 ст.18.19, 19.20, 19.30 КоАП РФ рассматривают судьи, а именно – мировые судьи. В соответствии с ч. 1 ст. 23.3 КоАП РФ дела об административных правонарушениях, предусмотренных ч. 1 ст. 18.19 КоАП РФ, уполномочены рассматривать органы внутренних дел (полиция).

На основании ст. 28.3 КоАП РФ административно-юрисдикционными полномочиями по выявлению и процессуальному оформлению административных правонарушений (составлению протоколов об административном правонарушении) в сфере образования наделены должностные лица органов исполнительной власти в пределах компетенции соответствующего органа, а именно:

протоколы об административных правонарушениях по ч. 1 ст.18.19 составляют должностные лица органов внутренних дел (полиции) (ч. 1 ст. 28.3 КоАП РФ);

протоколы об административных правонарушениях, предусмотренных статьей 5.57, статьей 9.13 (в части уклонения от исполнения требований к обеспечению доступности для инвалидов объектов образования и предоставляемых услуг в сфере образования), частью 2 статьи 18.19, частью 1 статьи 19.4, частью 1 статьи 19.5, статьями 19.6, 19.7, 19.30, составляют должностные лица органов, осуществляющих государственный контроль (надзор) в сфере образования (п. 90 ч.2 ст. 28.3 КоАП РФ);

протоколы об административных правонарушениях по ч. 3 ст.18.19 составляют должностные лица федерального органа исполнительной власти, уполномоченного в области безопасности Российской Федерации, его территориальных органов (п. 56 ч. 2 ст.28.3 КоАП РФ);

протоколы об административных правонарушениях, предусмотренных статьей 19.20, вправе составлять должностные лица федеральных органов исполнительной власти, их структурных подразделений и территориальных органов, а также иных государственных органов, осуществляющих лицензирование отдельных видов деятельности и контроль за соблюдением требований и условий, предусмотренных специальным разрешением (лицензией), в пределах компетенции соответствующего органа (ч. 3 ст. 28.3 КоАП РФ).

Конкретные перечни должностных лиц, уполномоченных составлять протоколы об административных правонарушениях, устанавливаются самими органами исполнительной власти в соответствии с возложенными на них законодательством задачами и функциями [5].



Согласно официальным статистическим данным [6] по результатам проверок Рособнадзора в 2018 году выявлено 306 правонарушений, по результатам проверок возбуждено 124 дела об административных правонарушениях. Общая сумма наложенных административных штрафов составила 1734 тысяч рублей. К сожалению, детализация данных по рассматриваемым статьям в отчете Рособнадзора не представлена.

В рамках реализации органами исполнительной власти субъектов РФ переданных полномочий по контролю (надзору) в сфере образования федерального уровня за 2018 год проведено 37982 проверки, из которых 11985 являлись внеплановыми (31,6% от общего количества проверок). Проверки были проведены в отношении 33669 образовательных организаций и организаций, осуществляющих обучение.

При проведении 4224 проверок (плановых проверок – 3183, внеплановых – 1041), что составляет 11,1% от общего количества проверок, было выявлено 6135 правонарушений. По итогам проведения 3187 проверок (75,5% от общего количества проверок по итогам которых выявлены правонарушения) по фактам выявленных нарушений возбуждены дела об административных правонарушениях в отношении юридических лиц и должностных лиц. По итогам 1997 проверок по фактам выявленных нарушений наложены административные наказания, что составляет 62,7% от числа проверок, по итогам которых возбуждены дела об административных правонарушениях.

Общая сумма наложенных административных штрафов в отчетном периоде составила 48823 тысячи рублей. Сумма уплаченных (взысканных) административных штрафов – 46704 тысячи рублей.

Среди субъектов РФ, в которых выявлено наибольшее количество правонарушений, следует назвать Белгородскую область (349), Республику Башкортостан (327), Магаданскую область (256), Чукотский автономный округ (214), Вологодскую область (206). При этом, в Камчатском крае, Рязанской области, г. Севастополе правонарушений в сфере образования выявлено не было.

Анализ правоприменительной практики Рособнадзора и его территориальных органов, а также органов власти субъектов РФ показал, что за последние несколько лет только в 60-65% случаев возбуждения дел об административных правонарушениях по результатам проведенных проверок были назначены административные наказания. Это говорит о необходимости совершенствования навыков выявления рассматриваемых административных правонарушений и их процессуальной фиксации (ведомственный приказ не содержит единый бланк протокола об административном правонарушении, а имеющиеся в разных субъектах РФ не всегда соответствуют требованиям КоАП РФ). Нехватка профессиональных кадров (специалистов) также негативно влияет на результаты данной деятельности (как правило, во всех субъектах РФ штат сотрудников неполный, есть вакантные должности).

Практически все правонарушения в сфере образования носят длящийся характер, поэтому представляется возможным поддержать предложение Рособнадзора о внесении изменений в ст. 4.5 КоАП РФ в части

необходимости увеличения срока привлечения к административной ответственности до 1 года с момента совершения административных правонарушений, предусмотренных ст.5.57, 19.30, 19.20, 19.5 КоАП РФ.

### **Библиографический список**

1. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 20 февраля 2019 г. // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 01.11.19).

2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 01.11.19).

3. Ст. 12 Федерального закона «О лицензировании отдельных видов деятельности» от 4 мая 2011 г. № 99-ФЗ; ст. 4 Федерального закона «О Московском государственном университете имени М.В.Ломоносова и Санкт-Петербургомском государственном университете» от 10 ноября 2009 г. № 259-ФЗ; постановление Правительства РФ «О лицензировании образовательной деятельности» от 28 октября 2013 г. № 966 // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 01.11.19).

4. Приказ Минпросвещения России № 190, Рособнадзора № 1512 «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам среднего общего образования» от 7 ноября 2018 года; приказы Минобрнауки России «Об утверждении Порядка проведения государственной итоговой аттестации по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета и программам магистратуры» от 29 июня 2015 г. № 636; «Об утверждении Порядка приема на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» от 14 октября 2015 г. № 1147; «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» от 5 апреля 2017 г. № 301; «Об утверждении перечня вступительных испытаний при приеме на обучение по образовательным программам высшего образования - программам бакалавриата и программам специалитета» от 30 августа 2019 г. № 666 и т.п. // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 01.11.19).

5. Приказ МВД России «О должностных лицах системы Министерства внутренних дел Российской Федерации, уполномоченных составлять протоколы об административных правонарушениях и осуществлять административное задержание» от 30 августа 2017 г. № 685; приказ Рособнадзора «Об утверждении Перечня должностных лиц Федеральной службы по надзору в сфере образования и науки, уполномоченных составлять протоколы об административных правонарушениях» от 30 июня 2016 г. № 1061 // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 01.11.19).

6. [http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/Doklad\\_o\\_kontrole\\_nadzore\\_v\\_2018\\_godu-subekty.docx.PDF](http://obrnadzor.gov.ru/common/upload/Doklad_o_kontrole_nadzore_v_2018_godu-subekty.docx.PDF) [Электронный ресурс] (дата обращения 01.11.19).

## **УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА И СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ: БАЛАНС ЧАСТНЫХ И ПУБЛИЧНЫХ ИНТЕРЕСОВ**

*Устюкова Валентина Владимировна, профессор кафедры правоведения, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева; главный научный сотрудник, Институт государства и права РАН*

***Аннотация:** Анализируются проблемы обеспечения устойчивого развития сельского хозяйства и сельских территорий, продовольственной безопасности в аспекте достижения баланса публичных и частных интересов. Сделан вывод о необходимости включения в число рисков продовольственной безопасности социальных рисков.*

***Ключевые слова:** государственная аграрная политика, сельское хозяйство, сельские территории, устойчивое развитие, риски и угрозы продовольственной безопасности, частные и публичные интересы*

Основным нормативным правовым актом, устанавливающим правовые основы реализации государственной социально-экономической политики в сфере развития сельского хозяйства, является Федеральный закон от 29 декабря 2006 г. № 264-ФЗ «О развитии сельского хозяйства».

В ст. 5 названного Закона государственная аграрная политика рассматривается как часть государственной социально-экономической политики, направленной на *устойчивое развитие сельского хозяйства и сельских территорий*. При этом под устойчивым развитием сельских территорий понимается их стабильное социально-экономическое развитие, увеличение объема производства сельскохозяйственной продукции, повышение эффективности сельского хозяйства, достижение полной занятости сельского населения и повышение уровня его жизни, рациональное использование земель.

В литературе отмечалось, что в рамках государственной политики в той или иной сфере общественных отношений ранжируются, охраняются и защищаются, реализуются и обеспечиваются важнейшие публичные интересы в данной конкретной сфере [1]. С учетом этого, можно сказать, что в приведенной выше норме ст. 5 Закона № 264-ФЗ обозначены основные публичные интересы в сфере развития сельского хозяйства. Вместе с тем каждая из названных здесь составляющих устойчивого развития сельских территорий отвечает одновременно и частным интересам каждого конкретного человека, но в первую очередь, именно работников сельского хозяйства и сельских жителей.

Термин «устойчивое развитие» получил широкое распространение в России после закрепления его в международно-правовых документах, в основном посвященных охране окружающей среды. Одним из первых таких документов стала Декларация Конференции ООН по окружающей среде и

развитию (Рио-де-Жанейро, 1992), после принятия которой и в нашей стране стали разрабатываться соответствующие нормативные правовые акты. В частности, Указом Президента РФ от 1 апреля 1996 г. № 440 была утверждена Концепция перехода Российской Федерации к устойчивому развитию, в которой подчеркивается, что переход к устойчивому развитию должен обеспечить на перспективу сбалансированное решение проблем социально - экономического развития и сохранения благоприятной окружающей среды и природно-ресурсного потенциала, удовлетворение потребностей настоящего и будущих поколений людей. На решение этих задач направлена в том числе и государственная аграрная политика.

Вызывает недоумение то обстоятельство, что в Законе «О развитии сельского хозяйства» нет упоминания о продовольственной безопасности, хотя многие цели и направления государственной аграрной политики, перечисленные в ст. 5 Закона, соответствуют стратегической цели продовольственной безопасности, которая обозначена как обеспечение населения страны безопасной сельскохозяйственной продукцией, рыбной и иной продукцией из водных биоресурсов и продовольствием (п.2 Доктрины продовольственной безопасности, утвержденной Указом Президента РФ от 30 января 2010 г. № 120). То обстоятельство, что Закон был принят до утверждения Доктрины, не аргумент, так как после 2010 г. в Закон неоднократно вносились изменения.

Решение проблемы обеспечения продовольственной безопасности способствует устойчивому развитию, поскольку одновременно решаются социальные, экономические и экологические задачи. Так, согласно Доктрине продовольственной безопасности необходимо обеспечить как *экономическую, так и физическую доступность* продовольствия. Но *экономическая доступность* означает возможность приобретения продуктов питания по сложившимся ценам в объемах и ассортименте, которые не меньше установленных рациональных норм потребления, обеспеченную соответствующим уровнем доходов населения. А доходы население сможет иметь только в том случае, если будет решена проблема занятости. *Физическая доступность* продовольствия предполагает такой уровень развития товаропроводящей инфраструктуры, при котором во всех населенных пунктах страны обеспечивается возможность приобретения населением пищевых продуктов или организации питания в соответствующих объемах и ассортименте. Разумеется, все это также способствует устойчивому развитию сельских территорий.

В п.10 Доктрины перечислены *угрозы* продовольственной безопасности, которые можно рассматривать одновременно и как угрозы устойчивому развитию. В частности, устойчивость развития экономики требует реализации мер государственного регулирования для преодоления:

низкого уровня платежеспособного спроса населения на пищевые продукты;

дефицита квалифицированных кадров;

различий в уровне жизни городского и сельского населения.

Однако названные угрозы не могут быть соотнесены рисками, указанными в п.9 Доктрины (макроэкономическими, технологическими, агроэкологическими, внешнеэкономическими). По нашему мнению, их можно выделить в самостоятельную группу *социальных рисков*. Подтверждением того, что социальные риски и угрозы продовольственной безопасности осознаются обществом, является включение в Доктрину ряда мероприятий в области устойчивого развития сельских территорий, направленных на социальное обустройство сельских и прибрежных рыбацких поселений; увеличение финансового обеспечения реализации социальных программ в таких поселениях; осуществление мониторинга уровня безработицы и уровня реальных доходов сельского населения; диверсификацию занятости сельского населения.

Таким образом, Доктрина развивает положения Федерального закона от 29 декабря 2006 г. № 264 «О развитии сельского хозяйства» по реализации государственной социально-экономической политики в сфере развития сельского хозяйства. Мероприятия по созданию условий для обеспечения стабильного повышения качества и уровня жизни сельского населения на основе преимуществ сельского образа жизни осуществляются также на основе Стратегии устойчивого развития сельских территорий Российской Федерации на период до 2030 года, утвержденной распоряжением Правительства РФ от 2 февраля 2015 г. Реализация данной Стратегии позволит сохранить социальный и экономический потенциал сельских территорий и обеспечит выполнение ими общенациональных функций - производственной, демографической, трудоресурсной, пространственно-коммуникационной, сохранение историко-культурных основ идентичности народов страны, поддержание социального контроля и освоенности сельских территорий.

Вместе с тем заслуживает внимания вопрос о соотношении понятий «устойчивое развитие сельского хозяйства» и «устойчивое развитие сельских территорий». С одной стороны, они рассматриваются в Законе «О развитии сельского хозяйства» как различные явления, когда отделяются друг от друга союзом «и», т.е. государственная аграрная политика направлена на обеспечение *и того, и другого*. С другой стороны, «увеличение объема производства сельскохозяйственной продукции, повышение эффективности сельского хозяйства» включены в понятие устойчивого развития сельских территорий (и в Законе, и в названной выше Стратегии), хотя по сути эти направления представляют собой основы устойчивого развития именно сельского хозяйства. Ранее Е.Л. Минина обращала внимание на недостатки определения понятия «устойчивого развития сельских территорий», но в то же время отмечала, что оно дает представление об основных условиях устойчивого развития, а следовательно, и направлениях его правового регулирования [2].

Подводя итоги, можно сказать, что рассмотренные нормативные правовые акты и стратегические документы по большому счету направлены на решение одних и тех же социально-экономических задач – создание

благоприятных условий жизни людей в здоровой и безопасной среде, при экономической и физической доступности качественных продуктов питания, при обеспечении занятости и роста реальных доходов населения и т.п. Все это будет способствовать снижению социальной напряженности в обществе, сглаживанию различий между группами населения по уровню доходов, сближению условий жизни на селе и в городе, сохранению окружающей среды для настоящего и будущих поколений.

В юридической литературе справедливо подчеркивается, что «публичный интерес и государственная политика по его обеспечению не могут игнорировать существования осознанного и стремящегося к признанию и юридическому обеспечению частного интереса и должны обеспечивать его при определенных условиях: 1) если речь идет о совокупности частных интересов неопределенного круга лиц, что делает невозможным отказ государства в его обеспечении без потери смысла функционирования самого государства; 2) если реализация частного интереса обеспечивает реализацию публичного интереса и не противоречит последнему» [3].

Все это в полной мере относится и к рассматриваемым вопросам, поскольку решение задач и достижений целей устойчивого развития и продовольственной безопасности отвечает как частным интересам отдельных граждан, так и публичным интересам всего общества, а также обеспечивает выполнение Российским государством его социальной функции.

### **Библиографический список**

1. Понкин И.В. Теория государственного управления: инструменты государственного управления и государственной политики // Административное право и процесс. 2014. № 1. С. 27 - 30.
2. Минина Е.Л. Правовое регулирование устойчивого развития сельских территорий // Журнал российского права. 2009. № 12. С. 31 - 37.
3. Писенко К.А. Баланс интересов как предметно-целевой элемент регулирования в сфере антимонопольной политики и публично-правовые средства его обеспечения // Юрист. 2018. № 1. С. 34 - 43.

**УДК 332.363**

## **РОЛЬ АГРОТУРИЗМА В РАЗВИТИИ СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ**

*Евграфова Людмила Владимировна, доцент кафедры государственного и муниципального управления ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье обосновывается новый комплексный подход к развитию сельского туризма, способствующий устойчивому развитию сельских территорий. Авторы анализируют сильные и слабые стороны дальнейшего развития агротуризма, а так же возможности и угрозы. Используя общий показатель совместного развития сельского хозяйства и сельского туризма,

исследователи оценили возможности устойчивого развития сельских территорий в России. Как результат исследований, авторы предложили концепцию развития агротуризма в России.

**Ключевые слова:** устойчивое развитие сельских территорий, сельский туризм, концепция развития агротуризма

Агротуризм в России – это динамично развивающийся вид деятельности на сельскохозяйственных территориях страны. В настоящее время данный вид отдыха пока не завоевал особой популярности среди российских туристов, как, к примеру, в Европейских странах, но с каждым годом становится все более популярным.

Цель агротуризма в России – сформировать новый комплексный туристский продукт, способствующий устойчивому развитию сельских территорий. В свою очередь устойчивое развитие сельских территорий можно понимать как оптимизацию параметров развития с учетом пределов роста, объективно заданных внутренними характеристиками системы и внешними факторами.

По оценкам Федерального агентства по туризму, в настоящее время доля сельского туризма не превышает 2% от всего рынка туризма в России, а его социальная база— небольшая прослойка жителей крупных городов с высшим образованием и уровнем дохода от среднего и выше. Однако, во многих Европейских странах от 15 до 30% общего дохода занимает доход от туристической отрасли. Так же следует заметить, что в разных странах выстраиваются совершенно различные концепции развития агротуризма (табл.1).

Таблица 1

**Концепции развития агротуризма в отдельных странах**

Страны	Разновидности концепции
Европейские страны	Развитие малого семейного гостиничного хозяйства в сельских провинциях
Тропические страны (Шри-Ланка)	Крупные частные туристские центры, ориентированные на использование турресурсов сельской местности, функционирует в рамках туристической индустрии
Тропические страны (Малайзия)	Создание сельскохозяйственных парков, являющихся в основном государственными организациями, пропагандирующими национальное сельское хозяйство и приносящими доход от туризма

Агротуризм, как вид индивидуального отдыха, удовлетворяет запросы различных групп среднего класса [1]. Агротуризм – одно из перспективных направлений развития туризма, который имеет сильные и слабые стороны, возможности и угрозы развития (табл. 2).

**SWOT-анализ развития агротуризма в России**

<b><i>Сильные стороны</i></b>	<b><i>Слабые стороны</i></b>
Наличие природных ресурсов Высокий сельскохозяйственный потенциал Многоотраслевая направленность крестьянских и личных подсобных хозяйств Потенциал российской культуры и традиционного русского гостеприимства	Отсутствие нормативно-правового обеспечения данного вида деятельности Отсутствие стандартов и нормативов, применимых в сфере сельского туризма, как специального сектора индустрии Отсутствие квалифицированных кадров Низкий уровень жизни сельского населения, соответственно отсутствие комфортных условий для размещения туристов Ограниченность внешних коммуникаций в сельской местности
<b><i>Возможности</i></b>	<b><i>Угрозы</i></b>
Благоприятный инвестиционный климат для реализации проектов развития агротуризма Создание дополнительных рабочих мест Развитие малого предпринимательства на селе Рост доходов и повышение жизненного уровня сельских жителей Оживление объектов социальной инфраструктуры на селе Стимулирование охраны местных достопримечательностей Повышение культурного уровня сельского населения Сокращение миграции сельской молодежи в город Расширение границ туристского сезона Привлечение иностранных туристов	Потеря рынка из-за низкого уровня сервиса Рост цен на услуги агротуризма и, как следствие, сокращение потока въездных туристов Социально-экономическая и политическая дестабилизация в России Наращивание проблем, связанных с ухудшением экологической обстановки Отсутствия синхронизации мер государственной поддержки Усиление налоговой нагрузки на предприятия туристской индустрии Значительные риски связаны с возможным увеличением экологической нагрузки на туристские территории, в которых быстрыми темпами будет расти туристский поток

Проведенный SWOT – анализа указывает на огромный потенциал агротуризма в России. Наша страна обладает уникальными природно-климатическими, культурными и историческими особенностями, создающими идеальные предпосылки для развития сельского туризма [2]. Однако, в административном смысле сельский туризм — понятие пока еще практически несуществующее.

Оценить привлекательность РФ для развития агротуризма можно с точки зрения совместного развития сельского хозяйства и сельского туризма на основе рейтинговых оценок российских регионов, разработанных специалистами Всемирной туристской организации (табл. 3).



**Пригодность регионов России для совместной сельскохозяйственной и агротуристической деятельности (рейтинговые оценки по 10-балльной шкале)**

Отрасль	Регионы России							
	Центральный	Северо-Западный	Южный	Северо-Кавказский	Приволжский	Уральский	Сибирский	Дальневосточный
Сельское хозяйство	5	2	9	7	7	2	3	2
Сельский туризм	9	8	7	3	3	8	8	7
Агрегированный показатель по обеим отраслям	7	5	8	5	5	5	6	5

Как следует из вышеприведенных оценок, возможности для ведения сельского хозяйства и развития агротуризма в регионах страны весьма разнообразны. При этом, регионы, в которых рентабельно ведение сельского хозяйства, обладают низкими условиями для развития агротуризма. И наоборот, при наличии оптимальных условий для развития агротуризма, показатели сельскохозяйственного производства на среднем и ниже среднего уровнях. Одновременное ведение сельского хозяйства и сельского туризма может компенсировать сезонные колебания и природные особенности регионов России.

Учитывая специфику и разнообразие региональных условий в России, очевидно, что национальная концепция развития агротуризма, не должна сводиться к одному направлению (модели). Концепция должна включать несколько перспективных для условий России моделей, причем в разных регионах в качестве базовых для разработки концепций могли бы быть разные модели – в зависимости от тех целей, которые ставятся в конкретном случае.

Перспективными в условиях России, могли бы быть следующие направления (модели):

I. Создание **региональных агротуристических сетей** через развитие малого, семейного и индивидуального агротуристического бизнеса на базе существующих турресурсов сельской местности.

II. **Воссоздание социокультурной среды исторического поселения** – «исторической деревни», «национальной деревни» или иного типа поселения (стойбища и т. д.), **воссоздание социокультурной среды иных исторических объектов** (дворянские и купеческие усадьбы, монастыри и т.д.).

III. Создание **крупных и средних специализированных агротуристических объектов**, ориентированных на прием туристов и организацию их полноценного отдыха. Это могут быть специализированные центры (спортивные, культурные, кулинарные и т. п.), стилизованные «агротуристические деревни», а также «рыбацкие», «охотничьи деревни» и т. п.

IV. Создание государственных и частных *сельскохозяйственных парков* как крупных многофункциональных туристических, выставочных, рекламно-экспозиционных, культурно-пропагандистских, научно-исследовательских и производственных и т. д. комплексов, располагающих средствами размещения и соответствующей инфраструктурой.

Каждая из перечисленных моделей агротуризма в той ли иной степени апробирована в мировой практике [3].

**Реализация комплексной концепции развития агротуризма, основанной на Стратегии развития туризма в Российской Федерации до 2035 года, состоит из следующих этапов:** формирование базы развития сельского туризма; устойчивый рост и развитый рынок [4].

Формирование базы развития сельского туризма охватывает периоды с 2019-2025 годы. Этот этап предусматривает решение задач оптимизации законодательства, разработки федеральных и региональных программ развития и государственной поддержки сельского туризма, создание системы подготовки кадров и формирование кадрового резерва, развитие инфраструктуры сельского туризма, тиражирование успешного опыта действующих объектов сельского туризма и запуск новых пилотных проектов [5].

Устойчивый рост: период 2025–2030 годы. Ожидается, что нарабатанный на предшествующем этапе потенциал создаст кумулятивный эффект и позволит обеспечить быстрый рост количества объектов сельского туризма, числа ночевок и соответственно прямого финансового эффекта от развития сельского туризма

Развитый рынок: 2030-2035 годы. На этом этапе может произойти некоторое снижение числа объектов сельского туризма, за счет перехода рынка к зрелому этапу развития, но при этом доходность существующих объектов, число ночевок и общая выручка по отрасли продолжают рост. Также накопленный опыт позволит внести дополнительные корректировки в действующие механизмы государственной поддержки и регулирования сельского туризма. Кроме того, на этом этапе станет очевидным проявление долгосрочных эффектов развития сельского туризма: повышения финансовой устойчивости фермерских хозяйств, рост качества жизни и уровня потребления на селе, рост узнаваемости продукции российских фермеров, в том числе на мировом рынке, за счет сельского туризма.

**Ожидаемые результаты реализации концепции развития агротуризма в российской провинции:**

- объем рынка агротуризма к 2035 году составит 50 млрд. руб. в год (рост к существующему уровню ~ в 7 раз);
- создание ориентировочно 60 тыс. новых рабочих мест на селе;
- потребность в государственной поддержке для реализации целей и задач настоящей концепции составит около 15 млрд. руб. за весь период;
- ожидаемый объем прямых налоговых поступлений, с учетом использования единой ставки сельхозналога, за весь период реализации концепции составит порядка 7 млрд. руб. С учетом мультипликативного

эффекта для других отраслей экономики – 20-30 млрд. руб. Таким образом, будет обеспечена окупаемость государственных инвестиций в реализацию настоящей концепции развития сельскохозяйственного туризма в России.

### **Библиографический список**

1. Основы концепции развития эко-агротуризма в российской провинции / Пашенцев В.В., Куликов А.Л. 2014
2. Сельский туризм как инновационный подход модернизации региональной экономики / Полухина А.Н., 2016 / Актуальные проблемы экономики, социологии и права / издательство: Международная академия финансовых технологий, Пятигорск
3. Давыдова Л.В., Евграфова Л.В. Риски кадровой безопасности/проблемы анализа, экономической безопасности и аудита в современной России/материалы Международной научно-практической конференции студентов и преподавателей/Издательство: Общество с ограниченной ответственностью «Научный консультант» (Москва)/Москва.2016. С 149-152
4. Евграфова Л.В. Проблемы организационно-экономической эффективности отрасли молочного скотоводства в условиях научно-технического прогресса / Сборник научных статей по материалам международной научно-практической конференции. – М., 2014. – С. 49-52
5. Евграфова Л.В. Динамические свойства и экономическая эффективность формирования сельской туристской дестинации // Международный научный журнал. 2019. №2. С.37-41

**УДК 349.422**

### **ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ НЕСВЯЗАННОЙ ПОДДЕРЖКИ В ОБЛАСТИ РАСТЕНИЕВОДСТВА**

*Лебедева Татьяна Сергеевна, старший преподаватель кафедры гражданского права и процесса ФГБОУ ВО Красноярский ГАУ*

**Аннотация:** Проведен анализ соответствия требованиям ВТО федерального и регионального законодательства РФ, регулирующего предоставление несвязанной поддержки в области растениеводства. Сделан вывод о необходимости исключения из показателей результативности ориентацию на производственные показатели, которые необходимо увязать с показателями, характеризующими внедрение новых технологий.

**Ключевые слова:** Государственная поддержка, несвязанная поддержка, ВТО, показатели результативности.

Предоставление несвязанной поддержки в области растениеводства является одним из ключевых направлений государственной поддержки

российских сельскохозяйственных товаропроизводителей. В 2018 г. на несвязанную поддержку было выделено 4,7 млрд. руб., из которых 22 % пришлось на долю крестьянских (фермерских) хозяйств. Федеральным законом «О федеральном бюджете на 2019 год и на плановый период 2020 и 2021 годов» предусмотрено увеличение бюджетных средств по данному направлению в 2019, 2020, 2021 гг. до 11,3 млрд. руб. на каждый год.

Правовое регулирование предоставления несвязанной поддержки в области растениеводства осуществляется как на федеральном уровне (Правила оказания несвязанной поддержки, составляющие Приложение 7 к Государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия [2]), так и на региональных уровнях [3, 4, 5, 6]. При этом, присоединение Российской Федерации к Соглашению по сельскому хозяйству [1] 22 августа 2012 г., в связи с вступлением в ВТО, предполагает приведение национального законодательства к требованиям ВТО.

Проведенный сравнительный анализ правовых актов показал несоответствие содержания и целей применения категорий «несвязанная поддержка» по внутреннему российскому законодательству с требованиями Соглашения по сельскому хозяйству ВТО.

Так, по законодательству ВТО (Приложение 2 к Соглашению по сельскому хозяйству «Внутренняя поддержка: основания освобождения от обязательств по сокращению») «несвязанная поддержка доходов» относится к так называемой «зеленой корзине», а значит не оказывает или оказывает минимальное неблагоприятное воздействие на торговлю и производство. В связи с чем, в отношении несвязанной поддержки не действует требование по ее сокращению. Сокращению подлежат направления государственной поддержки, входящие в «желтую корзину», то есть меры поддержки, оказывающих искажающее влияние на торговлю. В рамках мер «желтой корзины» предусмотрено снижение государственной поддержки сельского хозяйства с 9 млрд. долл. США с 2013 г. до 4,4 млрд. долл. США к 2018 г.

В соответствии с п.6 «Несвязанная поддержка доходов» Приложения 2 к Соглашению по сельскому хозяйству, такая поддержка заключается в предоставлении прямых выплат производителям сельскохозяйственной продукции, направленных на поддержание их доходов, при условии, что они никак не связаны с производством продукции и не влияют на объемы производства и виды производимой продукции, для получения таких выплат производства вообще не требуется.

Данный подход представляется справедливым, поскольку субсидии рассматриваются как компенсация за соблюдение высоких стандартов в отношении производства, окружающей среды, защиты животных, качества продукции, условий труда. Несвязанная поддержка не ограничивается по размеру, но не должна иметь никакой связи с конкретными (текущими) результатами производства, поскольку введена ВТО не для стимулирования, а, напротив, для ограничения производства. Поэтому с помощью субсидий

поддерживается определенный уровень доходов, сложившийся в определенном базовом периоде. Виды продукции, их объемы и цены могут быть досконально учтены в базовом периоде, но совершенно не участвуют в периоде получения субсидии. Существует мнение, что данная субсидия рассматривается в качестве пенсии для фермеров [7].

Что касается российского законодательства, то согласно п. 2 Правил оказания несвязанной поддержки, такая субсидия предоставляется с целью возмещения части затрат на проведения комплекса агротехнологических работ, повышения уровня экологической безопасности сельскохозяйственного производства, повышения плодородия и качества почв. При этом показатели результативности использования субсидии не увязаны с заявленными целями, как это предполагают требования ВТО. В соответствии с п. 6 Правил оказания несвязанной поддержки, данная субсидия предоставляется из федерального бюджета бюджетам субъектов РФ при условии заключения соглашения между Министерством сельского хозяйства РФ и высшим исполнительным органом государственной власти субъекта РФ о предоставлении субсидии на условиях достижения показателей результативности использования субсидии (размер посевных площадей, объем производства овощных и технических культур и др.), изложенных в п.29 названных Правил. В случае не достижения таких показателей, субсидия подлежит возврату в федеральный бюджет.

Проведенный анализ ряда региональных правовых актов (Алтайский край [3], Волгоградская область [4], Оренбургская область [5], Омская область [6]) также показал отсутствие в них названных требований. Как правило, в них установлен лишь повышающий коэффициент, применяемый при расчета субсидии в случае использования минеральных удобрений, проведения работ по известкованию, фосфоритованию, гипсованию посевных площадей и др.

Анализ федерального и регионального российского законодательства показал его несоответствие пп.«е» п.6 Приложения 2 к Соглашению по сельскому хозяйству ВТО, где установлено, что для получения таких выплат производства вообще не требуется. Целью такой выплаты является поддержание доходов фермеров, а не стимулирование производства продукции сельского хозяйства. Тогда как в Правилах оказания несвязанной поддержки, как и в региональных правовых актах данная цель вообще не отражена, что фактически относит данную меру к мерам «желтой корзины», что «может стать основанием для опротестования в ВТО отнесения данных средств поддержки к «зеленой корзине» [8]. Как отмечает А.Л. Злочевский, «весьма вероятно, что заинтересованные стороны в ВТО проведя анализ нашего регионального законодательства вполне обоснованно отметят, что данная форма поддержки не может быть отнесена к несвязанной поддержке и потребуют пересмотра отчетов об исполнении обязательств России в рамках «желтой корзины» [8].

Таким образом, в целях приведения национального законодательства к требованиям ВТО в вопросах предоставления сельскохозяйственным товаропроизводителям несвязанной поддержки из федерального и регионального законодательства требуется исключить ее ориентацию на

производственные показатели таких хозяйств. Показатели результативности использования данной субсидии следует увязать с показателями, характеризующими внедрение новых технологий, проведение комплекса агротехнологических работ, оказывающих влияние на повышение уровня экологической безопасности сельскохозяйственного производства, повышение плодородия и качества почв.

### **Библиографический список**

1. **Соглашение по сельскому хозяйству** [Электронный ресурс]: Заключено в г. Марракеше 15.04.1994 (Документ вступил в силу для России 22 августа 2012 года). – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 20.10.2019).
2. О государственной программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия [Электронный ресурс]: постанов. Правит. РФ от 14.07.2012 № 717 (ред. от 08.02.2019) - URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 20.10.2019).
3. Об утверждении Порядка предоставления из краевого бюджета субсидий на оказание несвязанной поддержки в области растениеводства [Электронный ресурс]: Пост. Правит. Алтайского кр. от 09.02.2017 № 34 (ред. от 19.09.2019) – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 20.10.2019 г.);
4. Об утверждении Порядка предоставления субсидий на оказание несвязанной поддержки сельскохозяйственным товаропроизводителям в области растениеводства [Электронный ресурс]: Пост. Администр. Волгоградской обл. от 13.02.2017 № 71-п (ред. от 21.06.2019) – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 22.10.2019 г.).
5. О порядке предоставления субсидий на оказание несвязанной поддержки сельскохозяйственным товаропроизводителям в области растениеводства [Электронный ресурс]: Пост. Правит. Оренбур. обл. от 08.02.2017 № 83-п (ред. от 27.02.2019) – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 01.11.2019 г.).
6. Об отдельных вопросах предоставления из областного бюджета субсидий на поддержку растениеводства [Электронный ресурс]: Пост. Правит. Омск. обл. от 27.02.2013 № 30-п (ред. от 28.08.2019) – URL: <http://www.consultant.ru> (дата обращения 11.10.2019 г.).
7. Ададимова, Л.Ю. Влияние несвязанной поддержки доходов в растениеводстве на стоимость сельскохозяйственных угодий [Электронный ресурс] / Л.Ю. Ададимова, Ю.Г. Полулях // Экономический анализ: теория и практика. – 2015. - № 31 (430). - URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vliyanie-nesvyazannoy-podderzhki-dohodov-v-rastenievodstve-na-stoimost-selskohozyaystvennyh-ugodiy> (дата обращения: 19.09.2019).
8. Продмаг [Электронный ресурс] – URL: [prodmagazin.ru](http://prodmagazin.ru) › 2014/01/01 › [kak-povyazali-nesvyazannuyu-podderzhku](http://prodmagazin.ru).

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ БЕЗВОЗМЕЗДНОГО ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ГРАЖДАНАМ ЗЕМЕЛЬНЫХ УЧАСТКОВ В СОБСТВЕННОСТЬ

*Балашов Евгений Владимирович, доцент кафедры правоведения,  
ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* В настоящей статье рассматриваются вопросы льготного предоставления земельных участков гражданам в собственность. Анализируются критерии безвозмездного предоставления земельных участков семьям, имеющим детей. Сделаны выводы, направленные на совершенствование действующего земельного законодательства.

*Ключевые слова:* земля, семья, дети, предоставление, собственность.

Правовые льготы используются различными отраслями российского права. Не является исключением и земельное право. Наиболее существенно льготы «заметны» в случае их имущественного характера. Так, например, Земельным кодексом РФ предусмотрена возможность предоставления земельных участков без торгов, в безвозмездное пользование, в собственность по льготной цене и бесплатно [1].

Статьей 39.5 Земельного кодекса РФ предусмотрены случаи предоставления земельных участков бесплатно в собственность различным субъектам. Среди них можно выделить один, на котором мы бы и хотели сосредоточить свое внимание. Так, в соответствии с пп.6 ст. 39.5 Земельного кодекса РФ, земельные участки предоставляются гражданам, имеющим трех и более детей, в случае и порядке, которые установлены органами государственной власти субъектов РФ. При этом органы государственной власти субъектов РФ могут предусмотреть требование о том, что такие граждане должны состоять на учете в качестве нуждающихся в жилых помещениях или у таких граждан имеются основания для постановки их на данный учет, а также установить возможность предоставления таким гражданам с их согласия иных мер социальной поддержки по обеспечению жилыми помещениями взамен предоставления им земельного участка в собственность.

Практически во всех субъектах РФ были разработаны нормы, устанавливающие случаи и порядок предоставления земельных участков многодетным семьям. Однако, региональные законодатели, в качестве субъекта льготы указывают не просто граждан (семью), имеющую трех и более детей, а только семью, имеющую трех и более несовершеннолетних детей. Например, Закон Республики Башкортостан «О регулировании земельных отношений в Республике Башкортостан» (ст.10) устанавливает положение, в соответствии с которым граждане, имеющие трех и более несовершеннолетних детей, имеют право на бесплатное предоставление земельного участка для индивидуального жилищного строительства [2]. Аналогичные нормы содержатся и в других региональных законах (например, ст.32 Земельного кодекса Республики

Татарстан [3], ст.1 Закона Чувашской Республики «О предоставлении земельных участков многодетным семьям в Чувашской Республике» [4], ст.1 Закона Московской области «О бесплатном предоставлении земельных участков многодетным семьям в Московской области» [5] и др.)

Таким образом, региональное законодательство сужает субъектный состав лиц имеющих право на льготное предоставление земельных участков, за счет исключения семей не отвечающих, установленным требованиям, т.е. семей в которых есть хоть один совершеннолетний ребенок. В соответствии с действующим гражданским и семейным законодательством совершеннолетний гражданин это лицо, достигшее возраста восемнадцати лет. Использование законодателем в качестве критерия ограничения субъектного состава возрастного ценза детей, на наш взгляд, не соответствует принципу социальной справедливости и ограничивает конституционные права граждан на землю. Более того, в соответствии со ст. 76 Конституции РФ законы и иные нормативные правовые акты субъектов Российской Федерации, принятые по вопросам совместного ведения, не могут противоречить федеральным законам. В случае противоречия между федеральным законом и иным актом, изданным в Российской Федерации, действует федеральный закон [6].

Цель введения федеральным законодателем подобной льготной нормы – стимулирование демографического роста в стране и материальная помощь многодетным семьям, т.е. возможность получить бесплатно земельный участок, является своего рода вознаграждением за «многодетность» и возможность улучшить жилищные условия семьи. Применение же республиканским законодателем возрастного ценза на детей не совсем соответствует цели федерального законодательства.

Можно предположить, что региональные законодатели, прежде всего, исходил из цели материального стимулирования многодетных семей. В то же время возраст детей и потребность в материальной помощи не всегда взаимосвязаны, например, Гражданским кодексом РФ предусматривается институт эмансипации, в результате которого несовершеннолетние становятся полностью дееспособными, т.е. освобождаются из под опеки родителей или приравненных к ним лиц и фактически становятся самостоятельными субъектами имущественных отношений. Однако чаще встречаются случаи, когда совершеннолетний гражданин в силу объективных «добросовестных» обстоятельств находится на иждивении родителей, т.е. фактически родители материально обеспечивают такого гражданина, он проживает в одном жилом помещении с ними, потому что он пока не может это делать самостоятельно по объективным (легальным) причинам. Например, таким случаем выступает очное обучение совершеннолетнего гражданина в учебных заведениях. Нередки случаи, когда в семье два несовершеннолетних ребенка, а третий достиг восемнадцати лет и обучается в учебном заведении, формально право на получение такого земельного участка отсутствует, хотя «материальная нагрузка» на такую семью не меньше, а может быть даже и больше чем в случае, когда все дети малолетние или несовершеннолетние.



Учитывая изложенное необходимо, на наш взгляд, рекомендовать региональным законодателям, внести изменения в соответствующие нормативные акты субъектов РФ на предмет устранения необоснованного ограничения прав на льготное получение земельного участка гражданами, имеющими трех и более детей.

Кроме того, нет ограничений для регионального законодателя на дальнейшее расширение льготы. Государственная политика включает такие направления как: поддержка сельского хозяйства, развитие предпринимательства и т.п. Поэтому было бы целесообразно предоставлять гражданам, имеющим трех и более детей, земельные участки не только для индивидуального жилищного строительства, но и других целей (например, для ведения сельского хозяйства, осуществления предпринимательской деятельности), однако этот вопрос требует отдельного рассмотрения.

### **Библиографический список**

1. Земельный кодекс Российской Федерации от 25 октября 2001 г. № 136 – ФЗ (ред. от 02.08.2019) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL:<http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 10.12.2018).

2. Закон Республики Башкортостан «О регулировании земельных отношений в Республике Башкортостан» от 05.01.2004 N 59-з (ред. от 02.10.2019) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

3. Земельный кодекс Республики Татарстан от 10.07.1998 № 1736 (ред. от 06.08.2019) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

4. Закон Чувашской Республики «О предоставлении земельных участков многодетным семьям в Чувашской Республике» от 01.04.2011 № 10 (ред. от 21.12.2018) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

5. Закон Московской области «О бесплатном предоставлении земельных участков многодетным семьям в Московской области» от 01.06.2011 № 73/2011-ОЗ (ред. от 08.05.2019) [Электронный ресурс]. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».

6. Конституция РФ. Принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с учетом поправок, внесенных Законами РФ о поправках к Конституции РФ от 30 декабря 2008 г. № 6-ФКЗ, от 30 декабря 2008 г. № 7-ФКЗ, от 05 февраля 2014 г. № 2-ФКЗ, от 21 июля 2014 г. № 11-ФКЗ) // Официальный интернет-портал правовой информации [Электронный ресурс]. URL:<http://www.pravo.gov.ru/> (дата обращения: 08.11.2019).

УДК 349.41

## НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРАВОВОГО СТАТУСА СВИДЕТЕЛЯ ПО УГОЛОВНОМУ ДЕЛУ И ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ НАЛОГОВОГО КОНТРОЛЯ

*Идаятов Герман Физамедович, преподаватель кафедры правоведения  
ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация.* В данной статье рассматриваются некоторые вопросы допроса гражданина в качестве свидетеля сотрудниками органов внутренних дел и допроса сотрудниками налогового органа, о разных последствиях и регламентирования разными законами.

*Ключевые слова:* допрос, налоговые правоотношения, уголовно-процессуальное законодательство Российской Федерации, адвокат.

Каждый гражданин должен осознавать, что в качестве свидетеля по уголовному делу он может вызываться следователем в качестве потерпевшего, подозреваемого или обвиняемого.

Допрос представляет собой следственное действие, в ходе которого следователь получает информацию по уголовному делу. На допрос могут вызвать повесткой в почтовом ящике или по телефону. В повестке должно быть указано: в качестве кого хотят допросить гражданина: потерпевшего, подозреваемого или обвиняемого. Если такой информации нет в повестке, следует уточнить статус, поскольку от этого будут зависеть права и обязанности вызываемого. Вручение повестки может произойти из рук участкового или оперативника, путем росписи в ее получении. И не забыть явиться в установленное в повестке время, в противном случае оперативники вправе доставить гражданина принудительно к следователю.

Вызов в качестве свидетеля может означать не только то, что вы свидетель каких-либо событий, но и то, что вы потенциальный подозреваемый, а затем и обвиняемый. Надо для себя уяснить понятия «опрос» и «допрос». В первом случае – это просто беседа без протокола и можно смело отказываться отвечать на вопросы: заставить никто не вправе. Информация, полученная в ходе опроса, не является доказательством по уголовному делу, но следователь может использовать ее для поиска подтверждающих вашу вину фактов. Многие слышали о 51-й статье Конституции РФ, предоставляющей право не свидетельствовать против себя и своих близких (ст.5 УПК РФ)[7].

Сотрудники полиции и прокуратуры по своему понимают ст.51 Конституции РФ [1], утверждая, что наемные работники (директор, бухгалтер и т.д.) вызванные на допрос в качестве свидетелей, обязаны отвечать на вопросы, поскольку дают показания не в отношении себя и своих близких, а по поводу деятельности организации. Это распространенная уловка, поскольку дело заводится по факту события, но в отношении конкретного лица, а любой

наемный работник так или иначе причастен к деятельности организации, в которой работает.

Следовательно, ст.51 Конституции действует в данной ситуации. Следует принять во внимание, что следователь вправе построить допрос так, как считает нужным, однако не вправе задавать наводящие вопросы, в которых уже заложен ответ.

Следователь не вправе угрожать допрашиваемому, применять насилие, но и провоцировать его, проявлять пренебрежение, иронию и ни в коем случае – оскорблять не стоит – человеческий фактор никто не отменял: неизвестно, как поведет себя следователь.

Примеры хроники происшествий указывают на печальные последствия для сторон. Кстати, деревянный станок в кабинете следователя, похожий на «костедробильный аппарат» и ручную дрель используют для сшивания листов уголовного дела, а не для получения показаний. Предварительное следствие ведется на русском языке, но если вдруг допрашиваемый говорит «моя твоя не понимать» выясняется его национальность и приглашается переводчик.

Не следует рассказывать все, о чем предлагает рассказать следователь – можно наговорить лишнего. Если есть сомнения, лучше отвечать: «затрудняюсь ответить» или «не помню». Не стоит соглашаться на адвоката, которого предлагает следователь.

В силу самих особенностей своей деятельности и решаемых сугубо ведомственного характера задач любой следователь имеет друзей – адвокатов, которые как минимум заинтересованы в клиентуре, поставляемой следователем. Да и следователь может располагать «компроматом» на адвоката и в силу этого обстоятельства вынуждать последнего работать в своих интересах.

Активная защита со стороны адвоката – обжалование, в том числе и в суд, всех незаконных следственных и прокурорских действий, составление глубоких и всесторонних ходатайств по делам, где адвокат назначен следователем, - явление редкое.

Немного находится желающих из «одной любви к искусству» вникать в особенности дела, анализировать их, скрупулезно опровергать доказательства обвинения и собирать обратные.

В процессе допроса составляется протокол, в который следователь сам записывает, что посчитает нужным. Если вдруг, он предлагает гражданину самому записать показания, значит, ему не важен результат допроса или он хочет заполучить образец вашего почерка.

Теперь поясним, что в качестве свидетеля для дачи показаний по Налоговому законодательству у гражданина имеется обязанность явиться в налоговый орган: - «любой человек, которому могут быть известны какие-либо обстоятельства, имеющие значение для осуществления налогового контроля может быть вызван в качестве свидетеля для дачи показаний (п.5 ст. 90 НК РФ)» [3].

Налоговый орган вправе (подпункт 4 п. 1 ст. 31 НК РФ) вызывать налогоплательщиков для дачи пояснений в связи с уплатой ими налогов и сборов. Вызов делается в виде письменного уведомления и может быть связан с налоговой проверкой или проведением анализа исполнения налогоплательщиком законодательства о налогах и сборах [3].

Нередко на допрос вызывают рядовых сотрудников, в надежде получить от них информацию о правонарушениях или о налоговых схемах, рассчитывая на их незаинтересованность и слабое понимание технологии бизнеса. Например, работники склада могут дать показания о том, откуда и как поступает товар на склад и тем самым раскрыть схему уклонения от уплаты налогов.

**На налоговый допрос нельзя доставить принудительно, а ответственность за отказ от дачи показаний и за дачу ложных показаний ограничена наложением штрафа в 3000 руб.** Не всякие свидетельские показания физических лиц в налоговом процессе будут приняты судом в качестве доказательства, поскольку достоверность свидетельских показаний, полученных в рамках ст. 90 НК, не обеспечивается угрозой какой-либо серьезной ответственности.

Физическое лицо вправе отказаться от дачи показаний только по основаниям, предусмотренным законодательством РФ. Такие основания приведены в Конституции РФ (ст. 51, часть 1) и в законодательных актах: ГК (ст.69, п.4), УПК (ст. 56), КоАП (ст. 25.6): никто не обязан свидетельствовать против себя самого, своего супруга и близких родственников, круг которых определяется законом.

Физическое лицо вправе отказаться от дачи показаний только по основаниям, предусмотренным законодательством РФ. Такие основания приведены в Конституции РФ (ст. 51, часть 1) и в законодательных актах: ГК (ст.69, п.4), УПК (ст. 56), КоАП (ст. 25.6): никто не обязан свидетельствовать против себя самого, своего супруга и близких родственников, круг которых определяется законом [2].

Налоговая служба — это не правоохранительные органы: права задерживать вас они не имеют. Уголовный кодекс неприменим в налоговых правоотношениях. Ответственность свидетеля, которого вызывают на допрос в налоговую инспекцию, предусмотрена только ст. 128 Налогового кодекса: «Неявка либо уклонение от явки без уважительных причин лица, вызываемого по делу о налоговом правонарушении в качестве свидетеля, влечет взыскание штрафа в размере 1000 рублей. Неправомерный отказ свидетеля от дачи показаний или дача заведомо ложных показаний влечет за собой взыскание штрафа в размере 3000 рублей» [3].

В особых случаях на допросе, на те вопросы, на которые нет хорошего ответа, отвечать уклончиво: не помню, давно было, не знаю, не в моей компетенции. Явка есть, отказа от дачи показаний нет, но и самих показаний тоже нет. В каждом конкретном случае лучше обратиться к адвокату для консультации.

Согласно ст. 307 УК РФ свидетель и потерпевший, в отличие от обвиняемого несут ответственность за дачу заведомо ложных показаний. Речь идет именно и только о заведомо ложных показаниях, то есть – следователю перед судом придется доказывать, что именно заведомо ложные показания [5]. Дело в том, что заведомость – это умысел. А нет умысла – нет и преднамеренного правонарушения.

Заведомость ложных показаний доказать нелегко, очень трудно отличить от добросовестного заблуждения, за которое никакой ответственности нет.

### **Библиографический список**

1. Конституция РФ, принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. (с изменениями и дополнениями) // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 05.11.19).

2. Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях от 30 декабря 2001 г. № 195-ФЗ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 05.11.19).

3. Налоговый кодекс Российской Федерации: часть первая: от 31 июля 1998г. № 146-ФЗ; часть вторая: от 5 августа 2000г. № 177-ФЗ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 05.11.19).

4. Гражданский процессуальный кодекс Российской Федерации: от 14 ноября 2002 г. № 138-ФЗ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 05.11.19).

5. Уголовный кодекс Российской Федерации от 13 июня 1996г. № 63-ФЗ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 05.11.19).

6. Гражданский кодекс Российской Федерации: часть первая от 30 ноября 1994 г. № 51-ФЗ; часть вторая: от 26 января 1996г. № 14-ФЗ; часть третья: от 26 ноября 2001г. № 146-ФЗ; часть четвертая: от 18 декабря 2006 г. № 230-ФЗ // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 05.11.19).

7. Уголовно-процессуальный кодекс Российской Федерации: от 18.12.2001 № 174-ФЗ (ред. от 04.11.2019) // СПС «Консультант Плюс» (дата обращения 05.11.19).

УДК 347.771

### **НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОФОРМЛЕНИЯ НАСЛЕДСТВЕННЫХ ПРАВ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**

*Новикова Анна Анатольевна, старший преподаватель кафедры правоведения, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация: в данной статье рассматриваются основные проблемы оформления наследственных прав на результаты интеллектуальной деятельности наследодателя, такие как авторские права, смежные с авторскими, патентные права и права на средства индивидуализации.*

*Ключевые слова: наследование, наследники, авторские права, произведение, патентные права, изобретения, селекционные достижения.*

В практике нотариуса нередко встречаются случаи обращения наследников по вопросу наследования прав на результаты интеллектуальной деятельности. Порядок наследования исключительных прав на произведение подробно не урегулирован.

Бывают случаи, когда нотариусы отказывают наследникам в совершении нотариальных действий, связанных с принятием в наследство объектов прав интеллектуальной собственности необоснованно.

Статья 1241 Гражданского кодекса Российской Федерации предусматривает, что переход исключительного права на результат интеллектуальной деятельности или на средство индивидуализации к другому лицу без заключения договора с правообладателем допускается в случаях и по основаниям, которые установлены законом, в том числе в порядке универсального правопреемства (наследование, реорганизация юридического лица) и при обращении взыскания на имущество правообладателя.

Результатом интеллектуальной деятельности может быть любой объект, созданный творческим трудом человека.

Все объекты интеллектуальной собственности законодатель разделяет на две составляющие: результат интеллектуальной деятельности и приравненные к ним средства индивидуализации.

Средствами индивидуализации юридических лиц, товаров, работ и услуг и предприятий, которым предоставляется правовая охрана являются товарный знак, фирменное наименование, коммерческое обозначение и наименование места происхождения товара. Наследоваться могут не сами результаты интеллектуальной деятельности, а исключительные права на них.

Как отмечают некоторые авторы, не допускается правопреемство в праве на неприкосновенность произведения, однако, правообладателю соответствующего произведения в случае смерти автора предоставляются определенные возможности: при использовании произведения после смерти автора лицо, обладающее исключительным правом на произведение, вправе разрешить внесение в произведение изменений, сокращений или дополнений при условии, что этим не искажается замысел автора и не нарушается целостность восприятия произведения и это не противоречит воле автора, определенно выраженной им в завещании, письмах, дневниках или иной письменной форме (абз. 2 п. 1 ст. 1266 ГК РФ)[1].

Данное правило распространяется не только на наследников, получивших исключительные права на произведение, но и на любых иных правообладателей исключительного права, даже если ими оно было получено при жизни автора [2].

При наследовании исключительных прав на произведение наследнику достаточно сказать, что его наследодатель был автором произведения, и в

данном случае это может быть расценено как свидетельские показания. То есть, переход этих прав происходит на основании факультативной регистрации.

Статья 1125 ГК РФ содержит перечень охраняемых результатов интеллектуальной деятельности и средств индивидуализации.

Все результаты интеллектуальной деятельности могут быть разделены на определенные группы, которым соответствует институты интеллектуальной собственности:

**Художественная собственность (охрана формы выражения):**

Авторское право-произведения науки, литературы, искусства, программы для ЭВМ, творческие базы данных.

Смежные права- исполнения, фонограммы, сообщения в эфир и по кабелю (вещание), права публикатора, базы данных.

**Промышленная собственность (система регистрации повторяемых решений).**

Патентное право - изобретения, полезные модели, промышленные образцы, селекционные достижения, топологии интегральных микросхем.

Средства индивидуализации- фирменные наименования, товарные знаки и знаки обслуживания, коммерческие обозначения, наименования места происхождения товара.

**Особые объекты:** секреты производства (ноу-хау) и единая технология.

Если наследодатель при жизни не успел подать заявку на патент, то такое право предоставляется его наследникам, но с условием, что до вступления в права наследования патентообладателем будет являться наследодатель. И в этой связи представляется верным разъяснить наследнику порядок и сроки оформления патента, поскольку сроки выдачи патента варьируются от 11 месяцев до 1,5 лет. Особое значение это может иметь при выдаче свидетельства о праве на наследство на обязательную долю.

Доли наследников в исключительном праве не выделяются, с другой стороны, если нотариусу необходимо указать доли, это делается с обязательным разъяснением наследникам, что реализовать это право они могут только совместно (ст. 1229 ГК РФ).

В свидетельстве о праве на наследство не стоит конкретизировать виды объектов интеллектуальных прав, рекомендуется применять более широкое определение (исключительные права в полном объеме).

При оформлении наследственных прав нотариусу важно определить объект наследования. Если при жизни наследодатель подарил произведение без отчуждения исключительных прав, значит к одаряемому перешла только вещь, без передачи исключительных прав, тогда как после смерти автора наследнику могут перейти исключительные права на произведение независимо от того, кто является собственником оригинала произведения.

Если нет наследников, то право соавторов прирастает (ст. 1283 ГК РФ), если наследники есть, то они получают право в соответствующей доле. Наследники должны будут действовать также совместно.

Очень часто возникают вопросы, связанные со служебными объектами. В наследственную массу может входить право на вознаграждение трех видов: единовременное, периодическое или процент от экономии, который достигается в результате использования произведения.

Если исключительное право уже отчуждено наследником, то считается, что он распорядился своим правом и требовать право на вознаграждение уже не может.

Необходимо отметить, что существуют отличия в оформлении наследования авторских и патентных прав. Если в первом случае наследнику достаточно заявить о наличии авторских прав у наследодателя, то при нотариальном оформлении наследования патентных прав наследник должен подтвердить государственную регистрацию объекта патентных прав. С целью установления статуса патента нотариусу необходимо обратиться в открытый реестр Роспатента. По номеру патента можно установить действует он или нет. В случае положительного результата нотариус выдает свидетельство о праве на наследство, на основании которого сведения о наследнике вносятся в Роспатент.

Если срок патента истек, у наследника есть право восстановить патент. В этом случае нотариус может выдать свидетельство о праве на восстановление патента.

Подводя итог вышесказанному, можно сделать вывод, что наследование прав на результаты интеллектуальной деятельности и средства индивидуализации - тема сложная и содержащая большое количество дискуссионных вопросов, вызванных несогласованностью норм гражданского законодательства о наследовании и об интеллектуальных правах, отсутствием четких теоретических конструкций, недостаточностью и неупорядоченностью материалов судебной практики, а также отсутствием четких инструкций нотариусам по оформлению наследственных прав на результаты интеллектуальной деятельности.

#### **Библиографический список**

1. Гражданский кодекс Российской Федерации (часть четвертая) от 18.12.2006 3 230-ФЗ (ред. от 18.07.2019) // СПС Консультант Плюс
2. Новоселова Л., Гринь Е., Ульянова Е. Наследование интеллектуальных прав // Хозяйство и право. 2016. N 11 (Приложение). С. 3 - 48.

**УДК 349.415**

#### **ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О ГОСУДАРСТВЕННОМ ЗЕМЕЛЬНОМ НАДЗОРЕ ЗА ПРОВЕДЕНИЕМ МЕЛИОРАТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ**

*Пышьева Елена Сергеевна, старший преподаватель кафедры  
правоведения ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация: В статье раскрывается проблема недостаточно четкого  
распределения полномочий между органами власти при осуществлении*



*государственного земельного надзора за проведением мелиорации земель. На основе анализа законодательства и правоприменительной практики обосновывается предложение по передаче этих полномочий в компетенцию одного органа.*

**Ключевые слова:** мелиорация земель, государственный земельный надзор, улучшение земель, полномочия, категории земель.

Согласно ст. 1 Земельного кодекса РФ охрана земли как важнейшего компонента окружающей среды и средства производства в сельском хозяйстве и лесном хозяйстве имеет приоритет перед ее использованием в качестве недвижимого имущества. Вместе с тем в последние годы наблюдаются негативные тенденции, связанные с ухудшением состояния земель: использование земель не по целевому назначению; неиспользование земельных участков; невыполнение обязанностей по приведению земель в состояние, пригодное для использования по целевому назначению; размещение свалок; интенсивное применение пестицидов и агрохимикатов; непроведение мероприятий по восстановлению плодородия земель. Отчасти следствием этого выступает снижение содержания гумуса, опустынивание, увеличение засоленных, кислых, солонцеватых почв.

Одним из наиболее эффективных способов борьбы и предупреждения этих процессов, стимулирования землепользователей к рациональному использованию земельных участков является государственный земельный надзор. Он представляет собой деятельность уполномоченных органов власти по организации и проведению плановых и внеплановых проверок соблюдения требований земельного законодательства, систематическому наблюдению за исполнением требований земельного законодательства, проведению анализа и прогнозирования состояния исполнения требований этого законодательства и принятию мер по пресечению и (или) устранению последствий выявленных нарушений.

В настоящей статье остановимся на рассмотрении проблемы осуществления надзора за проведением на землях мелиоративных мероприятий, поскольку именно в данной сфере отсутствует четкое разграничение полномочий между надзорными органами.

В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации от 02.01.2015 № 1 «Об утверждении Положения о государственном земельном надзоре» (далее — Положение) полномочия по проведению государственного земельного надзора в области мелиорации земель распределены между двумя органами власти — Росприроднадзором и Россельхознадзором, которые подведомственны разным министерствам — соответственно Министерству природных ресурсов и экологии Российской Федерации и Министерству сельского хозяйства Российской Федерации.

Россельхознадзор и его территориальные органы согласно Положению осуществляют в отношении земель сельскохозяйственного назначения, оборот которых регулируется Федеральным законом «Об обороте земель сельскохозяйственного назначения» (далее — Закон об обороте земель),

полномочия по надзору за соблюдением требований и обязательных мероприятий по улучшению земель, охране почв от ветровой, водной эрозии и предотвращению иных ухудшающих качественное состояние земель процессов, к которым относятся в том числе мелиоративные мероприятия, а также полномочия по надзору за соблюдением требований (*иных требований*. — П.Е.) в сфере мелиорации земель и обязанностей по рекультивации земель. КоАП РФ к таким требованиям относит проведение мелиоративных работ в соответствии с проектом (ст. 10.9) и соблюдение правил эксплуатации мелиоративных систем и отдельно расположенных гидротехнических сооружений (ст. 10.10).

За Росприроднадзором и его территориальными органами Положением, в свою очередь, закреплены полномочия по осуществлению надзора на землях всех категорий, за исключением земель сельскохозяйственного назначения, оборот которых регулируется Законом об обороте земель, а именно: надзор за выполнением обязанностей по рекультивации земель, за соблюдением требований и обязательных мероприятий по улучшению земель, охране почв от ветровой, водной эрозии и предотвращению иных ухудшающих качественное состояние земель процессов. Полномочия же по надзору за соблюдением иных требований в рассматриваемой нами сфере, которые возложены на Россельхознадзор, у Росприроднадзора отсутствуют, несмотря на то что мелиоративные мероприятия могут проводиться на землях всех категорий.

Такое некорректное распределение полномочий между надзорными органами на практике делает деятельность по надзору неэффективной и затрудняет выявление всех нарушений земельного законодательства. Кроме того, проведенный анализ правоприменительной практики показал, что полномочие по надзору за соблюдением обязательных мероприятий и требований по улучшению земель и охране почв, возложенное на Росприроднадзор, реализуется им слабо. Как было установлено, это стало следствием исключения в декабре 2009 г. в результате внесения изменений в КоАП РФ из перечня статей, применяемых Росприроднадзором, статьи 8.7 «Невыполнение обязанностей по рекультивации земель, обязательных мероприятий по улучшению земель и охране почв». В связи с этим в ходе контрольно-надзорной деятельности до внесения изменений в КоАП РФ 01.07.2017 [1] Росприроднадзор не мог влиять на улучшение земель и охрану почв [2].

В то же время проблемы при осуществлении контрольно-надзорных мероприятий имеются и со стороны Россельхознадзора, что в целом обусловлено организационным и правовым несовершенством системы земельного надзора. Практика прокурорского надзора показывает, что не осуществляется систематический надзор за целевым использованием земельных участков сельскохозяйственного назначения. Исчерпывающий перечень мер, предусмотренных ст. 71 ЗК РФ, направленных на привлечение к административной ответственности лиц, допустивших нарушения земельного законодательства, не принимается. Имеют место факты подмены внеплановых выездных проверок административными расследованиями. Проводимые проверки надзирающих

зачастую носят формальный характер, контроль за фактическим устранением выявленных нарушений не осуществляется, следствием чего является нецелевое и бесконтрольное использование сельхозземель [3].

Примечательно, что согласно официальным статистическим данным количество выявляемых правонарушений в ходе надзора в сфере мелиорации земель увеличивается. Так, в 2017 г., как и в предыдущие годы, при проведении контрольно-надзорных мероприятий территориальными управлениями Россельхознадзора было установлено следующее: наибольшее количество правонарушений связано с несоблюдением правообладателями земельных участков требований и обязательных мероприятий по улучшению, защите земель и охране почв от ветровой, водной эрозии и предотвращению других процессов и иного негативного воздействия на окружающую среду, ухудшающих качественное состояние земель, из которых наибольшее количество нарушений – это зарастание земельных участков древесной, кустарниковой растительностью – 10150 (56 % от общего количества выявленных нарушений земельного законодательства). Нарушение правил эксплуатации мелиоративных систем, повреждение мелиоративных систем составило 1196 дел об административных правонарушениях (6,6 %), осуществление мелиоративных работ с нарушением проекта проведения мелиоративных работ – 13 (0,7 %). Количество выявленных правонарушений Росприроднадзором – невыполнение обязанностей по рекультивации земель, обязательных мероприятий по улучшению земель и охране почв – 208 [4].

В настоящее время разработаны проекты федеральных законов «О государственном контроле (надзоре) и муниципальном контроле в Российской Федерации» и № 681101-7 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части совершенствования правового регулирования отношений в области охраны сельскохозяйственных угодий», направленные на реформирование контрольно-надзорной сферы. Их принятие позволит в целом устранить существующие в законодательстве противоречия, устаревшие нормы и упорядочить осуществление этого вида деятельности. Вместе с тем контрольно-надзорная сфера нуждается в дальнейшем совершенствовании.

Таким образом, надзор за состоянием мелиорируемых и мелиорированных земель и проведением мелиоративных мероприятий в наиболее полном объеме в настоящий момент осуществляется только в отношении земель сельскохозяйственного назначения. Для обеспечения оптимального и эффективного надзора в указанных случаях, независимо от того в составе какой категории земель находятся мелиорируемые и мелиорированные земли, целесообразно, по нашему мнению, передать все связанные с ним полномочия Россельхознадзору. Основанием для этого является подведомственность данного органа Министерству сельского хозяйства Российской Федерации, в функции которого входят вопросы мелиорации всех земель, а также сходство в осуществлении мелиоративной деятельности на землях.

### Библиографический список

1. Федеральный закон от 01.07.2017 № 150-ФЗ «О внесении изменений в Кодекс Российской Федерации об административных правонарушениях в части уточнения полномочий федеральных органов исполнительной власти, осуществляющих государственный земельный надзор» // СЗ РФ. 2017. № 27. Ст. 3947.

2. Доклад Федеральной службы по надзору в сфере природопользования «Об осуществлении и эффективности государственного контроля (надзора) за 2014 г.». URL: <http://rpn.gov.ru/node/686>.

3. Хусяйнова, С.Г., Кагамлык, М.Ю. Проблемы в деятельности органов государственного надзора и муниципального контроля в сфере земельных правоотношений // Государственная власть и местное самоуправление. 2017. № 4. С. 18 – 21.

4. Государственный (национальный) доклад «О состоянии и использовании земель в Российской Федерации в 2017 году». М., 2018 // <https://rosreestr.ru/>.

УДК 349.41

### РАЗВИТИЕ ЗЕМЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ОБЪЕКТОВ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ: ОПЫТ РОССИИ И ФРАНЦИИ

*Сурикова Анастасия Маруановна, старший преподаватель, аспирант кафедры правоведения ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева»*

**Аннотация:** Правовые механизмы охраны объектов культурного наследия в России содержатся в профильных нормативных правовых актах, но многие из них нашли свое отражение в земельном законодательстве. При изучении права и законодательства в области охраны объектов культурного наследия по средствам норм земельного права, необходимо обращаться к опыту европейских государств, обладающих развитой туристической отраслью, наиболее характерный пример – Французская Республика.

**Ключевые слова:** земли историко-культурного назначения, памятники истории и культуры, сравнительное правоведение.

Сохранение памятников исторического прошлого – одно из важнейших направлений внутренней политики любого государства. Неся в себе культурную, образовательную и идеологическую составляющую, памятники истории и культуры являются «маркерами» развитости общества и показателями реализации права отдельных народов на самоопределение. Для России, как для федеративного государства с многовековой историей и большим количеством народностей, проживающих на ее территории, вопрос

сохранения и приумножения культурного богатства является особенно актуальным. Тем не менее, переходный период от Советского государства к Российской Федерации пагубно отразился на многих объектах исторического и культурного наследия: усадебных и садово-парковых ансамблях, религиозных сооружениях, достопримечательных местах и других. Кроме того, сама система нормативных актов в области охраны объектов культурного наследия все еще находится в процессе становления.

Известно, что Правительство РФ постепенно отменяет ранее действовавшие нормативные акты советского периода. *«В перечень упраздняемого за ненадобностью, как ожидается попадут свыше 20 тысяч нормативных актов 1917 – 1991 годов, затрагивающих самые различные сферы деятельности... О необходимости этой процедуры сказал еще в феврале 2019 года В. Путин в послании Федеральному Собранию... Совсем угрожающе выглядят намерения упразднить базовые документы национальной системы охраны исторических памятников»* [1] – высказывал свои опасения член Совета при президенте РФ по культуре и искусству К.П. Михайлов в статье, опубликованной в октябрьском номере общественно-политического журнала «Огонек» [7].

Очевидно, что за отменой большинства нормативных актов последует принятие новых. Поэтому, по мнению автора, на данный момент приоритетной задачей законодателей и представителей науки является всесторонний анализ существующей ситуации, изучение российского и зарубежного опыта, чтобы на основе полученных данных «заглянуть вперед» и вовремя предпринять правильные решения.

В соответствии с преамбулой ФЗ «Об объектах культурного наследия (памятниках истории и культуры) народов Российской Федерации» объекты культурного наследия народов России представляют собой уникальную ценность для всего многонационального народа Российской Федерации и являются неотъемлемой частью всемирного культурного наследия, это также может означать то, что Российская Федерация открыта к международному сотрудничеству и готова перенимать опыт зарубежных государств в деле по сохранению культурного богатства.

Здесь законодателю и ученому сообществу помогает сравнительное правоведение, которое не раз называли «незаменимым инструментом для совершенствования национального права» [2].

Сопоставляя нормы национального права и права зарубежных государств, можно рассматривать различные варианты правовых решений и выбирать наилучший и с учетом опыта, пережитого другими государствами. Представляется, что при изучении права и законодательства в области охраны объектов культурного наследия, необходимо обращаться к опыту европейских государств, обладающих богатой историей и развитой туристической отраслью. Нормативные акты большинства европейских государств имеют историю в несколько десятков, а то и сотен лет. Наиболее интересным можно считать законодательство Французской Республики. Большинство специалистов

считают ее законодательную систему наиболее совершенной и не превзойденной ни одним государством Европы по своему материальному содержанию.

Первый обстоятельный нормативный акт по регулированию отношений в области сохранения памятников истории и культуры был подписан президентом Республики Раймоном Пуанкаре 31 декабря 1913 года. Подписанный им нормативный акт стал итогом большой работы, которая началась еще в 1837 году с момента создания Комиссии по историческим памятникам. Акт 1913 года не отверг существовавших до той поры документов, регулировавших охрану и содержание памятников истории и культуры, и стал одним из старейших в мире для этой области регулирования. В феврале 2004 года закон 1913 года был включен в Кодекс наследия (Code du patrimoine, 2004) [2] и в Постановление № 2005-1128 от 8 сентября 2005 года об исторических памятниках и охраняемых территориях [6]. *«Часто используемый в качестве образца, он мало изменился. Теперь это тонкий баланс между уважением права собственности и общими интересами, он регулирует все положения, касающиеся защиты и сохранения монументального наследия Франции»* [6]. Примечательно, что столетию закона 1913 года были посвящены многочисленные мероприятия, к участию в которых были привлечены собственники и владельцы памятников, ученые, архитекторы и должностные лица, *«...чтобы отпраздновать столетие этого закона, который является основой французского законодательства о наследии»* [6].

Уже в 1913 году было понятно, что недостаточно охранять объекты, что называется «сами по себе», необходимо выделять некую охранную зону, имеющую особый режим использования территорий. Позднее организация охранных зон станет одним из основных охранительных мероприятий в мире и найдет свое место в земельном законодательстве Российской Федерации. На сегодняшний день положения, регламентирующие охранные зоны, содержатся в Кодексе наследия Французской Республики.

Согласно положениям Кодекса наследия, вокруг объекта, который утвержден в качестве исторического памятника, создаются т.н. «определенные периметры окружающей среды» [3]. Любые работы, планируемые в границах выделенных периметров, проводятся после согласования в компетентных органах. Похожая процедура прописана и в российском законодательстве. Интересно в положениях Кодекса наследия то, что если памятник не включен (или пока не включен) в список исторических памятников, особый охранительный периметр все равно необходимо устанавливать и согласовывать его границы в органах муниципалитетов, уполномоченных на планирование городских и иных территории. Предложение о согласовании периметров в этом случае так же рассматривается архитектором зданий Франции [3] (должность государственного служащего высшего звена (т.н. категории А+)). Здесь видится очень прочное слияние градостроительного законодательства с законодательством в области сохранения культурного наследия.

Необходимо также отметить, что собственниками объектов наследия являются государства, муниципалитеты и частные лица. При этом ответственность за сохранение объекта возложена на собственника. Государство в свою очередь выделяет средства на реставрацию или необходимое поддержание объектов вне зависимости от формы собственности (Кодекс наследия, Подраздел 5: Финансовый вклад государства на техническое обслуживание, ремонт или реставрационные работы (статьи R621-82) [4]. В России такого механизма не предусмотрено. Возможно, именно в этом кроется причина утраты и плачевого состояния многих памятников, особенно это касается усадебных комплексов [9].

В целом, законодательство Французской Республики, регулирующее сохранность объектов культурного наследия, представляется основательным и достаточным. Безусловно, это обстоятельство можно связать с существованием единого нормативного акта, кодифицированного и содержащего нормы, отточенные десятилетиями применения. Кроме того, анализ его положений и практики правоприменения дает уверенность в том, что нормативные акты прошлого могут органично вписываться в современную реальность, при условии их дополнения актуальными нормами. Но решительная и смелая отмена действующих актов может привести к волне судебных исков, неправомерному владению и оформлению в собственность, утрате народного достояния. Наша история уже переживала события похожие события, и как минимум дважды в XX веке. Стоит ли повторять ее ошибки?

### **Библиографический список**

1. О признании утратившими силу отдельных нормативных правовых актов РСФСР и признании не действующими на территории Российской Федерации отдельных нормативных правовых актов (положений нормативных правовых актов) СССР: Постановление Правительства РФ от 2 марта 2017 г. № 243 [Электронный ресурс]: Правовая система «Гарант» [www.garant.ru]. URL:<https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71525908/>

2. Code du patrimoine [Электронный ресурс]: Обнародован Постановлением № 2004-178 от 20 фев. 2004 г. (сводная версия по состоянию на 1 авг. 2019 г.)//Государственная служба распространения закона: информационная система: [www.legifrance.gouv.fr].URL: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?cidTexte=LEGITEXT000006074236>.

3. Code du patrimoine: Sous-section 1 : Création et modification du périmètre délimité des abords [Электронный ресурс] Обнародован Постановлением № 2004-178 от 20 фев. 2004 г. (сводная версия по состоянию на 1 авг. 2019 г.) // Государственная служба распространения закона: информационная система: [www.legifrance.gouv.fr].URL:[https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=BFDF45035137AA7AAF24B37B9B977729.tplgfr31s\\_1?idSectionTA=LEGISC TA000034353811&cidTexte=LEGITEXT000006074236&dateTexte=20191108](https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=BFDF45035137AA7AAF24B37B9B977729.tplgfr31s_1?idSectionTA=LEGISC TA000034353811&cidTexte=LEGITEXT000006074236&dateTexte=20191108)

4. Code du patrimoine: Section 5: Dispositions diverses [Электронный ресурс] Обнародован Постановлением № 2004-178 от 20 фев. 2004 г. (сводная версия по состоянию на 1 авг. 2019 г.) // Государственная служба распространения закона: информационная система: [www.legifrance.gouv.fr].URL:https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do;jsessionid=0E69C5745AF5C7B82D990BE96A4600EF.tplgfr31s\_1?idSectionTA=LEGISCTA000029694967&cidTexte=LEGITEXT000006074236&dateTexte=2019110.
5. Ordonnance № 2005-1128 du 8 septembre 2005 relative aux monuments historiques et aux espaces protégés [Электронный ресурс]: Заслушано Президентом Республики, принят Постановлением Совета министров № 2005-1128 от 8 сент. 2005 г. // Государственная служба распространения закона: информационная система: [www.legifrance.gouv.fr].URL:https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000606224&categorieLien=cid.
6. «Centenaire de la loi de 1913»: Сайт Министерства культуры Франции: [www.culture.gouv.fr]. URL: https://www.culture.gouv.fr/Sites-thematiques/Monuments-historiques-Sites-patrimoniaux-remarquables/Presentation/Focus/Centenaire-de-la-loi-de-1913.
7. К.П. Михайлов. Хроника пикирующей гильотины // Огонёк: журнал. 2019. №40(5585). С.34-35.
8. Карданова А.К. О роли сравнительного правоведения в современной правовой жизни России // Ленинградский юридический журнал: журнал. 2013. № 2(32). С 16-23.
9. Орлов Г.Ю. Дворянские усадьбы // История и современность. 2013. № 1(17). С 140-149.

УДК 342.723

## **СОМАТИЧЕСКИЕ ПРАВА КАК ОСОБЫЙ ВИД КОНСТИТУЦИОННЫХ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА**

*Тропина Дарья Владимировна, доцент кафедры правоведения, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация:** в статье рассматриваются соматические права человека, такие как право на распоряжение своей жизнью, своими органами и тканями, права в сфере сексуальной жизни, репродуктивные права, право на перемену пола, обозначаются основные проблемы их правового регулирования.*

***Ключевые слова:** соматические права, эвтаназия, трансплантация, сексуальные меньшинства, искусственное оплодотворение, аборт, изменение пола*



В последние годы активно продвигаются идеи нового поколения личных (естественных) прав, таких как **соматические** или «телесные» права. Это вызвано, в первую очередь, тем, что достижения медицины, генетики, биотехнологии поставили общество в качественно иное состояние. Человеку представилась возможность изменить самого себя, весь человеческий род. В разных государствах на законодательном уровне закреплены возможности человека прекращать свою жизнь или жизнь родных ему людей (эвтаназия, аборт по причине предрасположенности зачатого к болезням), участвовать в выборе пола как своего, так и зачатого ребенка. Работодатель на основании генетических данных, свидетельствующих о болезни потенциального работника, может отказать в приеме на работу. Люди одного пола могут вступать в брак и усыновлять ребенка либо благодаря репродуктивным технологиям иметь своего ребенка. Для поддержания жизни человека, для обновления и омоложения организма, можно использовать стволовые клетки, наиболее простым способом их изыскания являются человеческие эмбрионы [1]. Однако, отечественные ученые в большинстве своем считают, что «внедрение в традиционное общество так называемых соматических прав .... ведет к разрушению общества, к нарушению естественного права родителей на воспитание детей и в итоге - к разрушению личности»[2]. Тем не менее, мы не можем отрицать существование и развитие отношений, связанных с реализацией соматических прав, активное влияние их на изменение правового статуса человека. Поэтому право как система норм и институтов должно, с одной стороны, предохранять общество от разрушения его многовековых основ, а с другой, определить рамки правомерной реализации соматических прав и государственные гарантии в сфере их признания и обеспечения.

В настоящий момент можно выделить несколько групп, объединяющих схожие соматические права. Рассмотрим некоторые проблемы их правового регулирования.

**1. Право на смерть.** С одной стороны, это право имеет естественную природу как и право на жизнь. И более того, негласно признается государством, так как не установлена ответственность за несостоявшийся суицид (попытку самоубийства). Более того, добровольный уход из жизни не влечет никаких негативных юридических последствий скажем для родственников лица, совершившего суицид. Однако ст. 45 Федерального закона от 21.11.2011 № 323-ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» устанавливает, что медицинским работникам запрещается осуществление эвтаназии, то есть ускорение по просьбе пациента его смерти какими-либо действиями (бездействием) или средствами, в том числе прекращение искусственных мероприятий по поддержанию жизни пациента. Формулировка статьи 45 вызывает некоторые вопросы. Так, в Законе говорится о запрете эвтаназии лишь по просьбе самого пациента. Но в случаях, когда пациент находится без сознания или не в состоянии выразить свою волю, данная просьба может исходить от его законных представителей. В связи с этим возникает вопрос, как быть в случае, если законный представитель просит

медицинского работника прекратить искусственные мероприятия по поддержанию жизни? Должна ли наступать ответственность врача, если данный запрет в Законе не указывается? Кроме того, согласно статье 20 ФЗ «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» каждый пациент (или его законный представитель) имеет право отказаться от медицинского вмешательства или потребовать его прекращения. Если пациент проинформирован о возможных последствиях своего решения, но все равно в установленном порядке заявляет о своем желании прекратить медицинское вмешательство, то врач обязан прекратить лечение. Ибо если он не прекратит терапию, он тем самым нарушит право человека. Прекращение медицинского вмешательства может привести к смерти пациента, что является проявлением пассивной эвтаназии. На наш взгляд, запрет эвтаназии (ст. 45 указанного Закона) прямо противоречит данной норме.

В настоящее время в некоторых странах, количество которых увеличивается, эвтаназия легализована. К этим странам относятся Нидерланды, Бельгия, Люксембург. Эвтаназия легализована и в Швейцарии, причем здесь применяют данную процедуру и к иностранным гражданам, за счет чего Швейцарию нередко связывают с так называемым суицидальным (эвтаназийным) туризмом. В данных странах легализована именно добровольная эвтаназия, по просьбе самого больного. Еще одной страной, в которой разрешается осуществлять эвтаназию, является Албания. В отличие от других государств, в Албании разрешается и недобровольная эвтаназия. Так, если пациент не в состоянии выразить свою волю, то по письменной просьбе трех членов семьи врачи вправе осуществить данную процедуру. 6 февраля 2015 года Верховный суд Канады признал положение Уголовного кодекса страны о наказании за эвтаназию нарушающим Хартию прав и свобод. Теперь в течение 12 месяцев должен быть принят специальный закон о легализации. Как мы видим, количество стран, легализовавших эвтаназию, постепенно увеличивается. Многие страны постепенно приходят к мысли о том, что человек, наряду с правом на жизнь, имеет и право на смерть. Ученые сходятся во мнении, что рано или поздно данная мировая тенденция затронет все больше государств[3].

**2. *Право человека на распоряжение своими органами и тканями.*** В соответствии со ст. 8 Закона РФ от 22 декабря 1992 г. № 4180-1 «О трансплантации органов и (или) тканей человека» в России закреплена модель презумпции согласия, в соответствии с которой изъятие органов и (или) тканей у трупа не допускается, если учреждение здравоохранения на момент изъятия поставлено в известность о том, что при жизни данное лицо либо его близкие родственники или законный представитель заявили о своем несогласии на изъятие его органов и (или) тканей после смерти для трансплантации реципиенту. Обратимся теперь к Федеральному закону от 12 января 1996 г. № 8-ФЗ «О погребении и похоронном деле». В соответствии со ст. 5 данного нормативного правового акта волеизъявление лица о достойном отношении к его телу после смерти (далее - волеизъявление умершего) - пожелание,

выраженное в устной форме в присутствии свидетелей или в письменной форме: о согласии или несогласии быть подвергнутым патолого-анатомическому вскрытию; о согласии или несогласии на изъятие органов и (или) тканей из его тела; быть погребенным на том или ином месте, по тем или иным обычаям или традициям, рядом с теми или иными ранее умершими; быть подвергнутым кремации; о доверии исполнить свое волеизъявление тому или иному лицу. Как видно, данный Закон фактически устанавливает презумпцию несогласия. Исходя из этого имеет место правовая коллизия двух нормативных правовых актов, которая способствует тому, что среди учреждений, которые занимаются забором трансплантатов в целях пересадки, не существует единого мнения в отношении правомерности изъятия органов и тканей, принадлежащих умершим людям: с одной стороны, презумпция согласия, закрепленная Законом о трансплантации, а с другой - презумпция несогласия, установленная Законом о погребении. В результате этого достаточно часто единственным способом разрешения проблемы является мнение руководителя учреждения, в котором осуществляется забор органов и тканей[4]. Также проблемой является низкий уровень информированности населения об имеющихся в законе правилах. Подавляющее большинство российских граждан действительно ничего не знают о механизме отказа и, как следствие, не могут его использовать. Если рассматривать такую ситуацию как возможность нарушения прав человека, то можно прийти к выводу о неудачности законодательной формулировки.

**3. Сексуальные права человека.** К этим правам традиционно относят возможность искать, получать и передавать информацию, касающуюся сексуальности, сексуальное образование, выбор партнера, возможность решать, быть человеку сексуально активным или нет, самостоятельно решать вопрос о добровольных сексуальных контактах; право на легализацию проституции; оборот порнографической продукции и правовое регулирование положения сексуальных меньшинств. Много споров вызывает конституционность части 1 статьи 6.21 КоАП РФ, которой предусмотрена административная ответственность за пропаганду нетрадиционных сексуальных отношений среди несовершеннолетних, выразившуюся в распространении информации, направленной на формирование у несовершеннолетних нетрадиционных сексуальных установок, привлекательности нетрадиционных сексуальных отношений, искаженного представления о социальной равноценности традиционных и нетрадиционных сексуальных отношений, либо навязывание информации о нетрадиционных сексуальных отношениях, вызывающей интерес к таким отношениям, если эти действия не содержат уголовно наказуемого деяния. Конституционный Суд признал данное нормативное положение не противоречащим Конституции Российской Федерации, поскольку оно направлено на защиту таких конституционно значимых ценностей, как семья и детство, а также на предотвращение причинения вреда здоровью несовершеннолетних, их нравственному и духовному развитию и не предполагает вмешательства в сферу индивидуальной автономии, включая сексуальное самоопределение личности, не имеет целью запрещение или

официальное порицание нетрадиционных сексуальных отношений, не препятствует беспристрастному публичному обсуждению вопросов правового статуса сексуальных меньшинств, а также использованию их представителями всех не запрещенных законом способов выражения своей позиции по этим вопросам и защиты своих прав и законных интересов, включая организацию и проведение публичных мероприятий, и не допускает расширительного понимания установленного запрета. При этом противоправными могут признаваться только публичные действия, целью которых является распространение информации, популяризирующей среди несовершеннолетних или навязывающей им, в том числе исходя из обстоятельств совершения данного деяния, нетрадиционные сексуальные отношения.

**4. Репродуктивные права человека.** Принято выделять репродуктивные права позитивного характера, например искусственное оплодотворение, и негативного характера, такие как аборт, стерилизация, контрацепция. Не утихают споры по вопросу искусственного прерывания беременности. Как расценивать его – с точки зрения нарушения права на жизнь эмбриона или с точки зрения права женщины на распоряжение своим телом. Многие ученые едины во мнении, согласно которому эмбрион приравнивается к рожденному человеку [5]. Однако Конституция Российской Федерации в ст. 17 легализует неотчуждаемость основных прав и свобод и принадлежность их человеку от рождения. Данная формулировка позволяет сделать вывод о том, что в России право эмбриона на жизнь не признается.

**5. Право на перемену пола.** В настоящее время проблема обеспечения прав трансгендеров активно обсуждается на международном и национальном уровнях. При решении вопроса о возможности расширения круга их частных и публичных гражданских прав учитываются различные факторы: от готовности общества к восприятию людей с нарушением гендерной идентичности как равных до влияния этого процесса на внутригосударственные интересы. Кроме того, необходимо решить некоторые правовые проблемы. Например, если лицо состоит в браке: после перемены пола гражданин приобретает тот же пол, что и супруг, что вступает в противоречие с положениями Семейного кодекса РФ. Этот вопрос можно решить, признавая свидетельство о браке недействительным с момента вступления в силу решения суда о смене пола. Сложнее обстоит дело, если лицо, сменившее пол, уже является биологическим отцом или матерью. Очевидно, что такое лицо не перестает быть родителем, но его гендерный статус определить затруднительно. Таким образом, пол является одним из признаков, индивидуализирующих личность, но в отличие, например, от национальности или имени влияет определенным образом на объем правоспособности субъекта.

Также к соматическим правам можно также отнести право на клонирование человека и его отдельных органов, право на употребление наркотических и психотропных веществ, права, порождаемые новыми технологиями (в том числе и право на защиту персональных данных). В каждом случае не утихают споры, касающиеся пределов их правового регулирования.

Подводя итог, можно сделать вывод, что вышеперечисленные права признаются обществом и государством, но не имеют позитивного закрепления в законодательстве. Следует выработать научное и нормативное решение, учитывая уже имеющийся международный опыт. Многие государства пошли по пути разрешения на правовом уровне однополых браков, клонирования человека, разрешения эвтаназии, различных манипуляций с эмбрионами. Однако специфика нового поколения прав человека заключается в том, что международно-правовое поощрение развития соматических прав может повлечь необратимые последствия для существования человеческого рода вообще.

### **Библиографический список**

1. Международная и внутригосударственная защита прав человека: учебник / А.Х. Абашидзе, З.Г. Алиев, К.Ф. Амиров и др.; под ред. Р.М. Валеева. М.: Статут, 2011.

2. Сабаева С.В. Система конституционных ценностей, прав и свобод человека в Российской Федерации как основа проведения мониторинга состояния их защищенности // Конституционное и муниципальное право. 2018. N 2. С. 12 - 19.

3. Мустафаев С.Э.-оглы. Эвтаназия: легализация и уголовная ответственность // Актуальные проблемы российского права. 2016. N 3. С. 130 - 135.

4. Осипова Л.В., Юдин Е.В. Трансплантация органов (тканей) человека в Российской Федерации: проблемы правового регулирования // Медицинское право. 2016. N 3. С. 34 - 38.

5. Дронова С.А., Карачун А.В. Запретить нельзя разрешить: конституционно-правовое регулирование аборт // Конституционное и муниципальное право. 2017. N 6. С. 58 - 62.

УДК 349.41

### **ИЗЪЯТИЕ ЗЕМЕЛЬ ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ НУЖД: СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ОТЕЧЕСТВЕННОГО И ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА**

*Шугаев Алексей Юрьевич, преподаватель кафедры правоведения, гуманитарно-педагогического факультета, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева.*

**Аннотация:** в статье рассмотрен сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта изъятия земельных участков для государственных и муниципальных нужд.

**Ключевые слова:** Конституция Российской Федерации, Конституция Соединенных Штатов Америки, Конституция КНР, Конституция Королевства Камбоджи, Конституция Филиппин, Конституция

*Федеративной Республики Бразилии, Конституция Федеративной Республики Германии, изъятие земельного участка для государственных и муниципальных нужд, возмещение за изъятие земельного участка.*

Конституция Российской Федерации в ч.3 ст. 35 Главы 2 закрепила: «Никто не может быть лишен своего имущества иначе как по решению суда. Принудительное отчуждение имущества для государственных нужд может быть произведено только при условии предварительного и равноценного возмещения»[1].

В Поправке V к Конституции США говорится о том, что: «Никакая частная собственность не должна отбираться для общественного пользования без справедливого вознаграждения»[2].

Согласно ст. 10 Конституции Китайской Народной Республики: «Земля в городах принадлежит государству. Земля в деревнях и пригородных районах является коллективной собственностью, за исключением участков, принадлежащих по закону государству; земля под жилыми постройками, приусадебные земельные и горные участки также являются коллективной собственностью. Государство в общественных интересах может в порядке, установленном законом, экспроприировать или реквизировать земли с предоставлением компенсации», и ст. 13 «Частная законная собственность граждан неприкосновенна. Недопустимы посягательства на имущество граждан, находящееся в частной собственности. Государство на основании закона защищает права граждан на имущество, находящееся в частной собственности, и его наследование. Государство, исходя из общественных потребностей, может в соответствии с законом проводить изъятие или реквизицию частного имущества с одновременным предоставлением компенсации»[3].

Ст. 44 Конституции Королевства Камбоджи гласит: «Все лица, индивидуумы и коллективы имеют право на собственность. Право на владение землей принадлежит лишь камбоджийским гражданам и юридическим лицам. Право частной собственности охраняется законом. Собственность, принадлежащая лицу, может быть конфискована только в публичных интересах в соответствии с законом и с предоставлением обязательной честной и справедливой компенсации»[4].

В Конституции Федеративной Республики Бразилии в п. 24 ст. 5 говорится: «Закон устанавливает процедуру экспроприации по основаниям необходимости или публичной полезности или в социальных интересах при условии справедливого и предварительного возмещения, уплачиваемого в денежной форме, за исключением случаев, предусмотренных настоящей Конституцией»[5].

Конституция Филиппин в ст. 9 гласит: «Частная собственность не может быть изъята в целях общественного пользования без справедливой компенсации»[6].

Конституция Федеративной Республики Германии в п. 3 ст. 14 говорится: «Принудительное отчуждение собственности допускается только для общего блага.

Оно может производиться только законом или на основе закона, регулирующего вид и размеры возмещения. Возмещение должно определяться со справедливым учетом общих интересов и интересов сторон. В случае споров о размерах возмещения оно может устанавливаться в общем судебном порядке»[7].

Конституции данных стран гласят, что государство за изъятые земельные участки выплачивает «справедливое вознаграждение».

Многие государства наряду со «справедливой рыночной стоимостью» предлагают дополнительную компенсацию в связи с принудительным характером изъятия для государственных и муниципальных нужд. В случаях принудительного изъятия земельных участков для государственных и муниципальных нужд государство выступает в качестве добровольного покупателя, но собственники земельных участков не хотят их продавать.

Органы власти различных стран разработали механизмы установления больших размеров компенсаций по сравнению с рыночной стоимостью принудительно изымаемых участков. Например, в Италии государство стимулирует сельскохозяйственных производителей соглашаться на принудительное изъятие. Возмещение за изымаемые участки сельскохозяйственного использования для дальнейшего перевода в городские земли, муниципалитеты предлагают в 1,5–3 раза большие суммы по сравнению со средней стоимостью участков аналогичной полезности, находящихся в ближайшей области.

#### **Библиографический список**

1. Конституция РФ, принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года.
2. Конституция США. Принята 17 сентября 1787 г. [поправка 5].
3. Конституция Китайской Народной Республики. Принята 4 декабря 1982 г.
4. Конституция Королевства Камбоджи. Принята 24 сентября 1993 г. [ст. 44].
5. Конституция Федеративной Республики Бразилии. Принята 5 октября 1988 г.
6. Конституция Филиппин. Принята 11 февраля 1987 г.
7. Конституция Федеративной Республики Германии. Принята 23 мая 1949 г.

УДК 615.825

#### **РЕГУЛИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И ОБЩЕНИЯ В СМЕШАННОМ МНОГОЯДЕРНОМ КОЛЛЕКТИВЕ СПОРТИВНЫХ КАФЕДР В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ**

*Мелентьев Александр Николаевич* доцент, к.э.н., доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ МСХА имени К.А. Тимирязева.

*Далнаев Ильяс Умарович*, преподаватель кафедры физической культуры ФГБОУ ВО РГАУ МСХА имени К.А. Тимирязева,

*Аннотация.* Так сложилось, что проблему спортивных кафедр сейчас никто не рассматривает. В современной литературе данных о проблемах спортивных кафедр почти нет. Задача данного исследования - заполнить этот пробел. Этот пробел заключается в том, что коллектив есть, а что

*делать, в общем-то, никто не знает. Методики и методички, которые имеются на данный момент, уже достаточно устарели и в современных условиях не работают.*

**Ключевые слова :** управление ,система управления,ВУЗ,организм.

## **Введение .**

Поскольку во всех дипломах России о высшем образовании присутствует физическая культура, то все кафедры ФК, присутствующие в данных ВУЗах не ликвидируются ,а объединяются между собой. Поскольку у нас приняли концепцию не увольнять людей, а стремятся сохранить, то есть объединить их между собой .Другими словами: нужно из нескольких, уже имеющих, структур, создать трудоспособную организацию способную решать задачи физического воспитания.

Таким образом, если перед объединением в ВУЗах были кафедры , допустим, по 20 - 30 человек, то образуется кафедра составом в 60 человек и более. В данном случае мы рассматриваем кафедры физической культуры, но это может иметь отношение ко всем кафедрам в ВУЗе. Получается так, что после объединения в одном коллективе одновременно будут работать три заведующих кафедры , которые являются лидерами своих коллективов. Также будут работать их девять заместителей (три умноженное на три), то есть будут работать в одном коллективе люди, которые тоже являются лидерами (инициативными,эмоциональными, деловыми ,организационными,универсальными). Кроме того,в объединённом коллективе окажутся не только формальные ,но и не формальные лидеры.То есть в коллективе будут одновременно присутствовать лидеры разных уровней и специализации .

Здесь следует отметить,что лидерство – это умение через влияние на личность, или группу людей, направлять их действия на достижение поставленных организацией целей.

Таким образом, получается, что в коллективе состоящим из 60 - 70 человек имеется  $3+9= 12$  формальных лидеров и, как минимум, 3 неформальных лидера. Эти  $12+ 3= 15$  лидеров должны подчиняться какому-то одному лидеру ,формальные функции которого теоретически должны совпадать с неформальными.

Здесь же мы видим три разных команды, имеющих своих лидеров разных видов и уровней.

**Задача исследования** - найти закономерность,которая бы позволила всем этим лидерам ,формальным и неформальным,проживать мирно в одном коллективе и творить на благо родной организации. Что-то вроде симбиоза проживания всех лидеров. Найти методику, которая бы позволяла этим лидером уживаться вместе.

Практика нашей жизни такова, что кафедра должна работать при любых условиях и обстоятельствах . Как сделать так, чтобы кафедра стала работоспособной не путём понукания друг друга,не путём возвышения себя за счёт других ,не путём унижения других, самоутверждения и



самовозвышения ? Но путём грамотного распределения обязанностей в коллективе, путём оздоровления психологического климата в коллективе, уважения других и, именно через это, уважения себя.

**Цель исследования** заключается в построении понятной иерархии. Встраивание этих лидеров в данную иерархию. То есть следует построить структуру, чтобы у нас возникла в принудительном порядке организация, которая бы заставила данных лидеров поступать естественным образом так, что по-другому просто не получится.

**Методология.** В командообразовании есть следующий способ решения задачи образования команды. Мы берём кадровое агентство, условно говоря, задаем параметры участников группы и они нам разыскивают идеальную команду. Потом её отсылают на сыгрывание, то есть команда занимается решением каких-то тестов, вводных. Например выехали, на природу, поиграли в футбол, потягали канат, попрыгали в мешках, ещё что-нибудь такое, в этом же духе и, в результате друг с другом познакомились. Сходили поплавать в бассейн, поучаствовали в ролевых играх и в результате, более-менее, друг друга узнали. Съездили в командировку всей командой (это тоже своего рода ролевая игра). Это было бы идеально в подборе команды.

У нас ситуация в корне отличается от этой. И в этом заключается вся тяжесть нашей существующей, нами изучаемой, ситуации. Ситуации, которая сейчас присутствует, практически, во всей России. То есть: у нас уже есть состав, от которого избавиться нельзя, то есть мы занимаемся объединением разных кафедр. Это кафедра, где «лишних» людей, нельзя тупо уволить. Что же делать? Что сделать, чтобы данная структура заработала и стала нормальным работающим коллективом? Во что должна трансформироваться данная неработающая структура? Совершенно очевидно, что поставить во главу угла лидера, одного из трёх - не совсем правильно, хотя именно по этому пути идут современные высокие руководители. То есть на должность заведующего кафедрой назначают одного из трёх лидеров.

Для этого нам понадобятся психологические характеристики каждого из сотрудников, типы совместимости и т.д. В данном случае для решения этой проблемы существует тест Холланда суть которого состоит в определении психотипа каждого исследуемого сотрудника. У нас есть сейчас принудительно созданный коллектив. Участники исследований выполняют тестовые задания, в результате которых выясняется: кто кем является. Делаются выводы.

В нашем случае, каждому участнику коллектива выдается анкета, на которую он, или она, отвечают. Мы проведём несколько анкетирований, результаты которых сведём в таблицу. Данные анкет систематизируются, составляется социоматрица Морено.

По результатам этой таблицы создается некий математический аппарат. Социоматрица Морено позволяет определить количество ядер в коллективе, наличие «звёзд», «отверженных», позволяет выявить скрытые связи и, таким образом, определить количество малых групп. Социоматрица Морено позволяет нам предположить, как воздействовать на того или другого

члена группы через совсем другого человека. У нас, РГАУ-МСХА, очевидно, что групп будет, как минимум, четыре.

Реально их будет больше. Другими словами : организуются звезды, ядра, а вокруг них - группы. Таким образом создаётся многоуровневый, многоядерный, смешанный коллектив, который, собственно говоря, нужно заставить как-то работать. В данном случае, на основе проделанной работы, мы постараемся предоставить методику, как это сделать.

**Гипотеза исследования.** Особенность командообразования, как раздела на-учных знаний заключается ещё и в том, что имеется очень много научнообразных рассуждений на тему образования команд, их жизни, смерти, тренировки и тд. Но точно сказать, что же это такое за понятие – команда.- никто не может. Имеется огромное количество определений, распределений ролей в команде, но точного определения никто не знает. Никто не знает : А сколько же человек должно быть в команде ? Какое минимальное и максимальное количество членов команды ? Какие роли должны быть у членов команды ?

Мы попробуем рассмотреть эту задачу со стороны строения кафедры, как организма человека. Рассмотрим, например, кафедру с точки зрения строения организма, состоящего из разных внутренних органов. С точки зрения китайской медицины, Чжень Цзю терапии, тело состоит из шести Цзан и семи Фу органов и двух необычных органов. Существует семь Цзан-органов: печень, сердце, перикард, селезёнка, лёгкие, почки, головной и костный мозг. И шесть Фу-органов: желчный пузырь, тонкая кишка, желудок, толстая кишка, мочевой пузырь, Сань Цзяо (тройной обогреватель). В свою очередь, тройной обогреватель состоит из трёх частей. Таким образом мы получаем что, каждый организм состоит из 17 составных частей. Мы получаем, что идеальная команда в виде человеческого организма, должна состоять из 17 составных частей.

Распределение ролей внутри такой команды прекрасно описывается в Чжень-Цзю терапии, как функции Цзан – Фу органов.

Структурная схема такой команды тоже отличается от обычных прежних структурных схем, описанных в литературе на тему командообразования. Эта структурная схема не двумерна, а трёхмерна. Она имеет вид шутовского колпака, в основании которого лежит пятиугольник.

Так вот, идея нашей работы будет состоять в том, что мы разбиваем весь наш коллектив на такие структуры, которые состоят не более, чем из 17 человек, а потом подчиняем их единственному человеку. А внутри этих структур - групп будут доминировать вот эти самые лидеры, о которых шла речь выше.

Мы создаем полноценные коллективы численностью до 17 человек. Мы разбиваем коллектив условно на три или четыре больших образования. И отправляем их работать на определённую территорию. В нашем случае это учебные корпуса 27, 28, 29-й, СОК и так далее. Состав нашей кафедры таков, что эти группы обязательно создадутся. Так как они уже работают вокруг своих лидеров.

Допустим, мы разбили коллектив на три малых группы. Здесь неизбежно возникновение конфликтов. Конфликты будут возникать тогда, когда руководитель начинает манипулировать лидером.

**Математическая модель.** В математике существует теория Графов. Это математическая модель взаимоотношений в коллективе. Цель нашей работы попытаться увязать образование работоспособного коллектива опираясь на теорию математического взаимодействия, теорию Графов. Попытаться создать дерево Графов внутри этих коллективов. Вопрос в том, как эти образования в размерах 17,17,17 будут между собой взаимодействовать?

Так вот, соединение команд между собой должно осуществляться через соответствующих членов команды, которые соответствуют определённым органам, а не через руководителей. Основано данное заключение на неизбежном соединении «мужского» и «женского», время от времени. И эти, рассматриваемые нами, структуры контактируют по этому принципу. Структура команды состоит из соединения нескольких Графов, в которых члены этой команды взаимодействуют в совершенно различных направлениях и в совершенно различные стороны с различными другими членами.

**Выводы.** Наша задача будет отличаться от обычных задач преобразования команды. Не просто «сыграть» команду с заданными параметрами, а, как сказал один наш товарищ: они решили, что они лидеры, а здесь - мы все капитаны».

Сложность нашей задачи определяется, прежде всего, своими нюансами. А они таковы, что надо не задачу под себя приспособить, а приспособиться самим под задачу. Не «сработать» коллектив, не «сыграть» коллектив, а именно, встроиться в структуру. Преобразить преобразованную структуру команды.

Итак, исходя из вышесказанного: первое - это определение лидера, второе - это определение структуры команды, третье – это определение математической модели команды.

### **Библиографический список**

1. Консалтинговые услуги в процессах формирования управленческих команд на предприятиях сферы сервиса. Мелентьев А.Н.: диссертация на соискание ученой степени кандидата экономических наук / Москва, 2002
2. Мелентьев А.Н. Основы физической культуры в вузе: учебное пособие: в 2ч.– Ч.1. /–Москва: ФГБОУ ВПО «РЭУ им. Г.В.Плеханова», 2013.-92 с.
3. Мелентьев А.Н. Введение в дзен психологию управления игровыми действиями в настольном теннисе. Спортивный психолог. 2011. № 1 (22). С. 14-18.
4. Мелентьев А.Н. Построение модели системы управления образовательным процессом в высшем учебном заведении физкультурной направленности. В сборнике: Актуальные проблемы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2014. С. 11-17.
5. Мелентьев А.Н., Дубатовкин В.И., Мусаев И.С.Х. Педагогическое моделирование психологических взаимоотношений в смешанном многоядерном многоуровневом коллективе и консалтинговые услуги в организации автономных туристических путешествий. Педагогический журнал. 2019. Т. 9. № 1-1. С. 631-637.

## ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФУТБОЛУ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

*Агаронов Лев Георгиевич, старший преподаватель кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В статье рассматриваются факторы, влияющие на проведение занятий по футболу у студентов аграрных и экономических специальностей. Подтверждены данные о влиянии скоростно-силовых качеств и взрывной силы на уровень подготовки футболистов. Выявлена динамика прироста результат в выполнении жонглированием мячом и удара на дальность.

**Ключевые слова:** футбол, студент, тренировка, техника, жонглирование, удар на дальность, скоростно-силовые качества.

Учебная программа по физической культуре предусматривает свободу выбора видов спорта для студентов вуза. Одним из таких видов спорта является футбол.

При проведении учебных занятий по футболу в вузе необходимо учитывать ряд специфических особенностей: уровень владения техническими элементами у студентов не сформирован за счет отсутствия начальной подготовки по футболу в средней школе, происходит преломление игрового опыта подготовленных и неподготовленных в физическом и техническом плане студентов.

Студенты в своем большинстве владеют основными навыками ведения игры. Преподаватель футбола должен уметь грамотно преподнести учебный материал студенту, не сломав при этом уже сформированного представления об игре в футбол [1]. Таким образом, перед преподавателем физической культуры в высшей школе стоит задача совершенствования технико-тактического аппарата студента и поддержание у него интереса к занятиям футболом.

В результате анализа теоретических знаний и личного многолетнего опыта работы определено, что при проведении занятия по футболу в высшем учебном заведении преподаватель должен оперировать не только основными положениями и правилами игры, но и уметь правильно построить учебно-тренировочный процесс, владеть методиками и принципами тренировки. Одним из основных методологических принципов проведения занятий по футболу является дифференцированный и индивидуальный подход к тренировке футболистов. Учебно-тренировочный процесс студентов аграрных и экономических специальностей по футболу в высшем учебном заведении должен быть построен с учетом основных методов и принципов [2].

Наблюдение за проведением практических занятий по футболу у студентов аграрных и экономических специальностей РГАУ-МСХА имени К.А.

Тимирязева позволяет говорить о доминировании принципов командной игры и параллельном решении технико-тактических задач. Преподаватель, как правило, оперирует уже сформированной технической базой студента, внося незначительные корректировки в выполнение технических элементов, и делает акцент на решении тактических задач. Построение тренировочного процесса в профессиональных командах высшей и первой лиги также базируется на освоении базовой техники, поэтапного разучивания тактических ситуаций и совершенствовании технико-тактического мастерства. Представленная система построения тренировочного процесса является наиболее эффективной, что подтверждается исследованием уровня развития физических (скоростно-силовых) и технических (жонглирование мячом и удар на дальность) качеств студентов.

Исследование физических качеств студентов различных специальностей свидетельствует, что показатели скоростно-силовой подготовленности, определенные путем выполнения прыжка в длину с места, являются наиболее ярко выраженными. При максимальном требовании для оценки «отлично» прыгать на 250см, студенты спортивного отделения по футболу в среднем выполняли прыжок на 248,3см. Выполнение прыжка в длину с места студентами различных специализаций свидетельствует о том, что достоверных отличий между студентами аграрных и экономических специальностей не наблюдается ( $p < 0,05$ ).

Наблюдалось изменение показателя развития скоростно-силовых качеств в динамике обучения: у студентов первого курса данный показатель находится в диапазоне  $247,5 \pm 0,48$  и варьируется на 2%; у студентов 2 курса наблюдается значительное повышение показателя  $251,3 \pm 4,0$  и более высокий показатель вариации 8%; к концу третьего года обучения фактор скоростно-силовой подготовки снижается до начального уровня  $246,7 \pm 0,99$  и составляет 2% вариации.

Полученные нами данные подтверждают результаты исследования уровня развития взрывной силы и доказывают высокий уровень влияния скоростно-силовых качеств при подготовке в футболе [2].

Владение техническим элементом жонглирование мячом свидетельствует о низком уровне технического навыка у студентов 1 курса, среднем - у 2 курса и высоком - у 3 курса (таблица 1).

*Таблица 1*

**Динамика показателя технического приема - жонглирование мячом в футболе у студентов**

Курс обучения	X +m	%	t	P
1 курс	$30,9 \pm 0,51$	11	4,92	$>0,001$
2 курс	$35,5 \pm 0,62$	9	5,91	$>0,001$
3 курс	$39,5 \pm 0,28$	3	14,93	$>0,001$

За период трехлетнего обучения наблюдается положительная динамика развития уровня владения техническим навыком - жонглирование мячом на 8% ( $p > 0,001$ ). Сравнительный анализ средних показателей техники жонглирования мячом у студентов аграрных и экономических специальностей свидетельствует об отсутствии достоверных отличий ( $p < 0,05$ ), но при этом стабильность результата более высокая у студентов аграрных специальностей (3%), чем у студентов экономистов (8%).

Выполнение технического элемента - удар на дальность свидетельствовало о диапазоне передачи на 33-38 метров. Так, 85% студентов аграрных и экономических специальностей выполнили данное упражнение на 34-35 метра, что составило норму.

Следует отметить, что у исследуемых студентов высокий уровень владения техникой игры в футбол наблюдался у 41% спортсменов, средний у 39% и низкий у 20% студентов.

### **Библиографический список**

1. Теория и методика футбола: учебник / В.П. Губа, А.В. Лексаков. – М.: Советский спорт, 2018. – 536 с.
2. Шумилов А.Ю., Пыханов А.Н. Особенности подготовки студенческих мини-футбольных команд в рамках образовательного пространства вуза // Научный журнал «Дискурс». – 2019. – № 6 (32). С. 38-45.

УДК 796.011.3

### **ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПЛАВАНИЕМ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОСАНКИ**

*Никифорова Ольга Николаевна, доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Прохорова Татьяна Иосифовна, старший преподаватель кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

**Аннотация:** В проведенном исследовании было доказана эффективность применения разработанных занятий по плаванию при коррекции нарушений осанки у студентов. Произошли улучшения в работе мышц спины, живота и боковых мышц, от работы которых зависит согласованность функционального состояния позвоночника.

**Ключевые слова:** студент, плавание, мышечный корсет нарушение осанки.

В последние годы наблюдается устойчивая тенденция к увеличению числа студентов с функциональными нарушениями опорно-двигательного аппарата, причем значительный рост ортопедической патологии отмечается из-за статических деформаций: плоскостопия, нарушения осанки и сколиоза.

Функциональные нарушения осанки – это мышечный дисбаланс. Они связаны с функциональными изменениями опорно-двигательного аппарата (слабостью мышц, связок и др.) при гиподинамии, неправильной рабочей позе. Нарушение осанки проявляется в увеличении или уменьшении физиологических изгибов позвоночника.

Установлено, что плавание способно одновременно обеспечить естественную разгрузку позвоночника, минимизировать асимметричную работу межпозвоноковых мышц и укрепить их [2].

В этой связи нами были разработаны занятия плаванием коррекционно-оздоровительной направленности для студентов с нарушением осанки. Основными задачами занятий являлось корригирующие и стабилизирующие воздействия на позвоночник, укрепление мышечного корсета (особенно мышц туловища), закрепление навыков правильной осанки, повышение функциональных возможностей организма (в частности дыхательной и сердечно-сосудистой систем), закаливание, обеспечение комфортного эмоционального состояния.

Структура занятия включали в себя вводную (продолжительность 5-10 мин), основную (продолжительность 20-25 мин) и заключительную (10-15 мин) части. Основными средствами выступали физические упражнения в воде, различные элементы способов плавания, плавание различными способами, подвижные игры на воде.

Мы приводим содержание одного из занятий, проводимых нами в рамках исследования.

Вводная часть занятия (5-10 минут).

1. Исходное положение (и.п.) – стоя по плечи в воде, ноги на ширине плеч, руки вытянуты вперед (ладонями кнаружи). Быстро описать круг руками назад с максимальной амплитудой, голову отвести назад – вдох. Присев, опустить голову и, делая выдох в воду, медленно вернуть руки в и.п. Повторить 5-6 раз.

2. И.п. – лежа на воде на спине, держась руками за поручень (бортик) за головой; между стопами зажат резиновый мяч (круг, пенопластовая доска, калабашка). «Утопить» мяч ногами и несколько секунд удерживать в этом положении. Повторить 3-4 раза.

3. И.п. – стоя по плечи в воде (спиной к бортику) и держась разведенными в стороны руками за поручень (бортик). Сделать шаг вперед правой ногой, не отпуская рук (можно скользить ими по поручню), расправить плечи и прогнуться; вернуться в и.п. То же левой ногой. Повторить по 3-4 раза каждой ногой.

Основная часть занятия (20-25 минут).

1. Скольжения на груди с задержкой дыхания, с опорой и без опоры при отталкивании от бортика (6-7 м, 8-10 раз). В конце упражнения – выдохи в воду.

2. Плавание на спине при помощи движений ногами брассом: с опорой и без опоры, руки вдоль туловища или вытянуты вперед (50-100 м).

3. Проплывание скоростных участков (4-6 раз по 10-15 или 25 м – в зависимости от подготовки) кролем на груди при помощи движений ногами в согласовании с дыханием (соревновательный метод). По возможности использовать ласты (при плоскостопии). В конце упражнения – выдох в воду.

4. Плавание в медленном темпе баттерфляем без выноса рук из воды при помощи ног (при плоской спине); брассом на спине с гребком одновременно обеими руками (при кифотической осанке).

5. Плавание обоими способами (баттерфляем и брассом) поочередно и на спине при помощи движений ногами кролем и гребком одновременно обеими руками (при асимметричной осанке и других ее нарушениях) – 100-200 м, по возможности использовать лопаточки.

6. Одна из игр на воде, отвечающая задачам занятия: например, «Водолазы», «Охотники и утки», «Торпеды».

7. Нырание в длину способом брасс (2-3 раза).

8. Плавание на спине при помощи ног брассом с опорой и без опоры (50-100 м).

Заключительная часть занятия (10-15 минут).

1. Плавание брассом на груди в полной координации с удлиненной паузой скольжения (предложить занимающимся проплыть бассейн, выполнив наименьшее количество циклов), 100-200 м.

2. И.п. – стоя по шею в воде, руки сцеплены в «замок» за спиной. Расправить плечи и отвести руки назад-вверх – вдох; медленно вернуться в и.п. – выдох, повторить 5-6 раз.

3. Игра «Ледоколы».

4. Упражнение «Звездочка» – лежание на воде на груди или спине (особенно при кифотической осанке). Сделав вдох, лечь на воду и развести руки и ноги в стороны. Повторить 2-3 раза в каждом положении.

Продолжительность каждого занятия – 60 минут, которые проводились два раза в неделю по расписанию в бассейне РГАУ-МСХА имени К.А.Тимирязева.

Для оценки эффективности оздоровительных занятий по плаванию со студентами, занимающихся по нашей методике в течение двух семестров по три недели, применялось несколько функциональных проб, характеризующих состояние мышечного корсета студентов с нарушением осанки.

Известно, что в формировании осанки и поддержании положения туловища главную и одинаково важную роль играет статическая силовая выносливость мышц спины, живота и боковых мышц туловища. Мышцы должны быть не просто сильными, но и гармонично развитыми, способными как можно длительно удерживать туловище в правильном положении, так и расслабляться и растягиваться при сокращении мышц-антагонистов во время движений. Гармоничная работа мышц обычно затруднена у студентов с нарушениями осанки [1].

В нашем исследовании приняло участие 12 студенток, которым поставлен диагноз «нарушение осанки». В процессе исследования нами были проведены



специальные тесты, характеризующие состояние мышечного корсета. При выполнении этих тестов по секундомеру измерялось время до выраженного утомления мышц спины, живота и боковых мышц.

Результаты сравнительного анализа исходных и итоговых показателей специальных тестов приведены в таблице 1.

Таблица 3

**Сравнительный анализ исходных и конечных результатов специальных тестов студентов с нарушением осанки**

№	Специальные тесты	Исходные результаты, с	Итоговые результаты, с	Прирост, %
1	Мышца спины (статическое удержание мышц спины, упражнение «лодочка», ноги закреплены)	57,5±1,79	74,5±2,78	29,6
2	Мышцы живота (статическое удержание мышц брюшного пресса, ноги закреплены)	54,2±2,52	77,9±3,51	43,7
3	Боковые мышцы (лежа на боку, удержание туловища вертикально, ноги закреплены)	63,3±2,64	82,1±3,91	29,7

Из данных таблицы 1 видно, что положительная динамика наблюдается по всем проведенным специальным тестам: прирост статического удержания мышц спины составил 29,6%, мышц живота – 43,7%, боковых мышц – 29,7%.

Занятия на формирование «мышечного корсета» направлены на развитие мышц спины (трапециевидной и ромбовидной), укрепление мышц рук, развитие и укрепление грудных мышц (большой грудной), мышц брюшного пресса, боковых мышц, мышц задней поверхности бедра. Использование данных упражнений в комплексе способствует гармоничному развитию мышечной системы и формированию правильной осанки. В конце занятия рекомендуется использовать плавание брассом на груди с удлиненной фазой скольжения для вытяжения и стабилизации позвоночного столба.

**Библиографический список**

1. Аристакесян В. О., Мандриков В. Б., Мицулина М. П. Динамика физической подготовленности студентов с сочетанными нарушениями функций опорно-двигательного аппарата // Научно-теоретический журнал «Ученые записки». – 2015. – № 1 (119). – С. 21–25.

2. Дрогомерецкий В.В. Коррекция нарушений осанки у студентов средствами оздоровительного плавания / В.В. Дрогомерецкий, А.А. Третьяков, Г.Л. Нестеренко, П.П. Кондратенко // Теория и практика физической культуры. – 2018. - № 7. – С. 39-41.

## **ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ВУЗЕ**

*Никифорова Ольга Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

***Аннотация:** В статье отражаются проблемы планирования учебного процесса и реализации дисциплинам физической культуры и спорта в образовательных организациях на базе новых федеральных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО). Анализируется реализация дисциплин в соответствии с ФГОС ВО, учебными планами, рабочими программами. Предлагаются пути решения задач успешного освоения учебных программ студентами.*

***Ключевые слова:** студенты, федеральный образовательный стандарт высшего образования, учебный план, рабочая программа, планирование.*

Физическая культура и спорт, являясь дисциплиной высшего образования, на всех этапах реформирования государственной системы высшего образования по содержанию, целям и задачам, по объему и форме реализации, по месту в образовательном процессе. За это время не менялась преемственность дисциплины между уровнями образования, значимость, направленность на обеспечение должного уровня здоровья, обеспечивающего высокий уровень социальной и профессиональной деятельности [2].

Особенностями организации учебного процесса по дисциплинам физической культуры и спорта являются:

- планирование всего образовательного процесса в вузе с учетом, в первую очередь, дисциплин по физической культуре и спорту, при составлении учебных планов и расписаний занятий из-за самой большой трудоемкости (72 академических часа по дисциплине «Физическая культура и спорт» и 328 академических часов по элективным дисциплинам физической культуры и спорта);
- обязательное согласование расписания занятий с учетом использования возможностей материальной базы вуза для организации учебного процесса по физической культуре и спорту и спортивной работы;
- организация медицинских осмотров и медицинское сопровождение учебного процесса;
- распределение обучающихся по учебным отделениям для проведения практических занятий с учетом состояния здоровья, уровня физической и спортивной подготовленности;
- установление образовательной организацией особого порядка освоения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту для инвалидов и лиц с ОВЗ с учетом состояния их здоровья;

- единство целей (формирование компетенций), задач реализуемых дисциплинами, для всех форм и уровней высшего образования;
- деление учебных групп на подгруппы из расчета 20 обучающихся на преподавателя при проведении практических занятий;
- соответствие требованиям руководящих документов Министерства наук и высшего образования РФ о времени занятий, периодичности, регулярности, равномерного распределения учебной нагрузки на весь период обучения, необходимой для поддержания и улучшения здоровья и физических кондиций обучающихся (4 часа в неделю, а с учетом внеаудиторной и спортивной работы 8 часов);
- ведение отдельных журналов учебных групп, групп специального и спортивного отделения.

Одной из основополагающих проблем реализации дисциплин по физической культуре и спорту является сама трактовка в ФГОС ВО 3++. Программы бакалавриата и специалитета «должны обеспечивать реализацию дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту:

- в объеме не менее 2 з.е. в рамках Блока 1 «Дисциплины (модули);
- в объеме не менее 328 академических часов, которые являются обязательными для освоения, не переводятся в з.е. и не включаются в объем программы бакалавриата, в рамках элективных дисциплин (модулей) в очной форме обучения.

Дисциплины (модули) по физической культуре и спорту реализуются в порядке, установленном организацией. Для инвалидов и лиц с ОВЗ организация устанавливает особый порядок освоения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту с учетом состояния их здоровья» [1].

Образовательным организациям дано право самостоятельно решать как будет реализовываться программа дисциплин по физической культуре и спорту, но не установлены названия дисциплин, не определено их содержание, формы занятий, формы промежуточной аттестации, порядок и очередность прохождения дисциплин.

Так, при реализации оказывается, что в вузах в учебных планах указанные дисциплины элективной направленности могут звучать по-разному, например: «Прикладная физическая культура», «Элективные курсы по физической культуре», «Общезначимая физическая подготовка», «Специальная физическая подготовка», «Физическая культура (элективная дисциплина)», «Базовая физическая культура», «Базовые виды спорта» и т.д. Эти дисциплины могут иметь совершенно разные образовательные формы, т.к. при обозначении учебного объема дисциплины в 328 академических часов в стандарте были пропущены слова: «обязательных учебно-тренировочных (практических) занятий». Поэтому в вузах возможно распределение часов не на занятия, а на самостоятельную работу, что неприемлемо, но формально допустимо.

Дисциплина в рамках Блока 1, как правило, по всем направлениям подготовки и специальностям называется одинаково – «Физическая культура и

спорт», но реализация этой дисциплины в разных вузах и по разным направлениям подготовки проходит по-разному:

- в водном случае это лекции, семинары, методико-практические занятия и самоподготовка студента,

- в другом – это просто практические занятия,

- в третьем – это лекции и семинары при отсутствии самостоятельной работы студента для подготовки к ним и т.д.

Еще одной проблемой является несогласованность о прохождении дисциплины в одном семестре. Бывают разные решения, когда реализация проходит в двух или четырех семестрах вместо одного. Допускается чтение лекций в первом семестре, а только в четвертом проходит промежуточная аттестация. Все это при объеме дисциплины всего в две зачетные единицы, из которых половина и более часов отводится на самостоятельную работу студентов.

Анализ порядка организации учебного процесса по дисциплинам физической культуры и спорта, проведенный нами на базе разных вузов Москвы, выявил системные ошибки.

Мероприятиями по улучшению качества образовательного процесса могут быть следующие положения:

1. При составлении ФГОС ВО определить названия дисциплин, исходя из содержательной части и образовательной направленности:

- в рамках Блока 1 дисциплина «Теоретические основы физической культуры» в объеме не менее 72 академических часов(2 зачетных единиц), в виде лекций, семинаров, методико-практических занятий и обязательных часов для самостоятельной работы студентов всех форм обучения;

- в рамках элективных дисциплин «Практикум по физической культуре» и «Практикум по видам спорта» в очной форме обучения в объеме не менее 328 академических часов учебно-тренировочных и методико-практических занятий, которые являются обязательными для освоения, не переводятся в зачетные единицы и не включаются в объем программы.

2. При составлении учебных планов обозначить единственную, но полноценную по содержанию компетенцию и закрепить ее единственный код по всем направлениям и направленностям.

3. Определить порядок реализации дисциплин по физической культуре и спорту, исходя из того, что теоретический раздел является опережающим по отношению к другим формам занятий. За теоретическим разделом следует методико-практический и затем практический раздел.

Таким образом, конкретизация направленности и содержания дисциплин, очередность их прохождения, введение единой универсальной компетенции, порядок ее формирования и контроль позволит не только улучшить качество образовательного процесса, но и решит организационные задачи составления учебных планов, значительно облегчит составление расписания, упростит и унифицирует составление рабочих программ дисциплин (будут едиными для всех направлений и направленностей, количество уменьшится в разы).

### Библиографический список

1. Компетентностная направленность реализации двух дисциплин по физической культуре и спорту в рамках новых ФГОС ВО / А.В. Агеев, В.Ю. Ефимов-Комаров, Л.Б. Ефимова-Комарова, М.В. Пучкова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2017. - № 2 (144). – С.9-13.

2. Физическая культура: учебное пособие / В.В. Чешихина, О.Н. Никифорова. – М.: РГАУ-МСХА, 2016. – 118 с.

УДК 615.8+37.0

### СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИТНЕС-АЭРОБИКИ В ВУЗЕ

*Петрова Оксана Алексеевна, преподаватель кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация:* В настоящее время существует необходимость создания условий свободного выбора студентами формы и содержания занятий физической культурой и спортом. Включение фитнес-аэробики в процесс физического воспитания студентов вуза способствует повышению его эффективности.

*Ключевые слова:* фитнес-аэробика, студенты вуза, стили преподавания.

В последние годы все более популярной становится фитнес-аэробика как вид спорта. Особой популярностью этот вид спорта пользуется среди молодежи, для которых выступление в соревнованиях, конкурсах, шоу-программах - важный мотивационный фактор систематических занятий физической культурой [1].

Фитнес-аэробика - сложнокоординационный, эстетический, командный вид спорта (в составе команды - 6-8 человек) из семейства аэробики. Ее своеобразие определяется органическим соединением спорта и искусства, присутствием творческого компонента и фактора новизны, единством движений и музыки. В отличие от спортивной аэробики в фитнес-аэробике нет рискованных и травмоопасных элементов. Фитнес-аэробика синтезировала все лучшее, что накопилось в практике и теории оздоровительной и спортивной аэробики. Это гимнастические, танцевальные движения, элементы классической, степ-аэробики, прошедшие тщательный отбор временем и специалистами на их полезность для здоровья. Соревновательные комбинации отличаются быстрым темпом, резкой сменой положения тела, позиций, сложными по координации движениями.

В аэробике принято два типа комплектования групп: открытый и закрытый. При первом типе состав занимающихся может меняться на каждом занятии. Открытый тип комплектования характерен для фитнес-клубов, клубов.

Второй тип - для секционных занятий аэробикой в школах, в вузах, в студиях аэробики.

Для правильного освоения занимающимися всех упражнений предполагает совершенную демонстрацию их инструктором или тренером по аэробике. Инструктор должен быть в курсе проблем и ограничений занимающихся и учитывать их при составлении программ, в методике проведения занятия и пр.

При проведении групповых занятий аэробикой выделяют пять основных стилей преподавания: командный, практический, взаимообратный, самоконтролирующий и комбинированный [2].

Преподаватель, применяющий командный стиль преподавания, единолично принимает решение по дизайну программы, подбору упражнений, продолжительности и темпу их выполнения. Положительные стороны данного стиля: постановка технически правильного навыка выполнения упражнений, соблюдение эстетики исполнения, обеспечивает контроль за занимающимися и безопасность занятий. В то же время исключается инициативность занимающихся, практически отсутствует возможность социального общения.

Практический стиль включает наличие обратной связи между тренером и занимающимся. Обычно все студенты выполняют одно и то же задание, но некоторые из них могут выбрать собственную амплитуду движений, темп выполнения упражнений, координационно облегченный вариант исполнения (например, выполнение упражнения без движения руками). Этот стиль особенно подходит, если состав группы разнороден, члены группы имеют разную физическую и координационную подготовку. Основная трудность при применении практического стиля проведения занятия заключается в сложности для инструктора индивидуализировать процесс, а также в достаточной мотивированности занимающихся на работу, близкую к максимальному потенциалу (например, в силовой части выполнения отдельного упражнения "до отказа").

Взаимообратный стиль преподавания предусматривает помощь партнера для обеспечения каждого занимающегося обратной связью. Данный стиль можно использовать при проведении силовых упражнений в парах или упражнениях на растягивание с партнером, а также на контрольных занятиях по тестированию физической подготовленности занимающихся, поскольку он повышает уровень социального общения, способствует созданию благоприятного климата в малых группах.

Самоконтролирующий стиль преподавания дает возможность инструктору получать информацию о состоянии студента, переносимости им тренировочной нагрузки, выполнении заданий и пр. Применение регистратора пульса, таких анкет, как, например, САН (Самочувствие - Активность - Настроение), ведение дневника по планированию и выполнению нагрузки, способствует адекватности предъявляемой нагрузки функциональному состоянию занимающихся.

Комбинированный стиль преподавания заключается в индивидуализации тренером заданий для занимающихся с различным уровнем физической подготовленности и опыта тренировки в том или ином виде аэробики. Тренер должен хорошо знать возможности каждого и давать соответствующие указания по выбору исходного положения, дозировке, интенсивности выполнения движений, предлагать альтернативные варианты. При этом он должен периодически демонстрировать правильное выполнение упражнения для каждого уровня сложности, уделяя при этом больше внимания начинающим.

При проведении групповых кардиотренировок большое значение имеют следующие умения и навыки:

1. Умение инструктора воспитать личную ответственность каждого занимающегося, самостоятельность. Идеальной является группа, в которой занимающиеся имеют одинаковый уровень физической подготовленности, выносливость, возраст. Но на практике так не получается. Инструктор обычно демонстрирует средний уровень интенсивности, время от времени демонстрируя возможные варианты выполнения упражнений для достижения низкой и высокой интенсивности. Инструктор должен показать подобные варианты выполнения упражнений, дать возможность занимающимся субъективно ощутить разную интенсивность и проконтролировать свою рабочую ЧСС с помощью регистратора пульса или пальпаторно.

2. Постепенное увеличение нагрузки в кардиочасти. Это необходимо для включения в работу всех функций организма, обеспечивающих развитие выносливости, а именно перераспределение кровотока от внутренних органов к работающим мышцам; постепенное увеличение ЧСС, учащение дыхания. Резкое учащение дыхания может привести к гипервентиляции, быстрому и поверхностному дыханию. Следует выполнять меньше перемещений в начале кардиочасти, меньшее сопротивление при занятиях сайклингом и пр.

3. Важен правильный подбор упражнений для каждой части занятия, особенно для кардиоблока.

4. Большое значение имеет не только выбор необходимых для определенного контингента упражнений, но и создание правильного дизайна программы:

- логической последовательности элементов в комбинации;
- умения осуществлять логичную замену одних элементов другими, что облегчает освоение комбинаций, повышает интерес занимающихся к занятию;
- акцентирования внимания на работе различных мышц и групп мышц при подборе элементов и создании комбинации.

5. Правильный выбор музыкального сопровождения по характеру, темпоритмическим характеристикам, эмоциональности. Музыка должна мотивировать занимающихся, но не инструктора.

6. Мониторинг интенсивности - одна из важных обязанностей инструктора. Применяются различные методы: регистраторы пульса, пальпаторно в области сонной артерии, лучевой артерии, верхушки сердца,

височного участка. Проведение субъективной оценки переносимости нагрузки по шкале Борга или РИУ, шкале "степени одышки", "разговорному" тесту, САН и др.

7. Создание мотивационной и обучающей атмосферы, что невозможно без эмоционального проведения урока.

8. Помимо общих обязанностей при проведении танцевальных видов аэробики инструктор должен обладать:

- высоким уровнем музыкальности;
- умением эмоционально и выразительно выполнять движения;
- знанием техники танцевальных элементов;
- хорошим владением технологией обучения сложнокоординированным упражнениям (расчлененным методом).

9. Использование средств из различных видов единоборства требует от инструктора знаний и умений выполнения специальных технических приемов тех видов, которые используются в программе (например, каратэ, кикбоксинга, саньда и др.).

Фитнес-аэробика официально признана Государственным Комитетом России по физической культуре и спорту как одна из дисциплин спортивной аэробики.

Международным развитием этого вида спорта, проведением чемпионатов мира и Европы занимается международная организация ФИСАФ (FISAF) - Международная Федерация спорта, фитнеса и аэробики. Соревнования проводятся в трех номинациях: классическая (базовая) аэробика, степ-аэробика и фанк/хип-хоп.

### **Библиографический список**

1. Лисицкая Т.С. Новые направления в фитнесе 2015-2016 гг. // Фитнес-аэробика-2016: материалы Всероссийской научно-практической интернет-конференции «Фитнес-аэробика-2016». – М.: РГУФКСМиТ, 2017. – С. 14-17.

2. Мостовая Т.Н. Техника и методика обучения упражнениям классической (базовой) аэробики и спортивных танцев. – М.: МОО «Академия безопасности и выживания», 2017. – 80 с.

УДК 796/799

### **ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ**

*Руссу Ольга Николаевна, к.п.н, доцент кафедры «Физическая культура»  
ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*



**Аннотация:** дисциплина «Базовые виды спорта» предусматривает реализацию пятого раздела «Адаптивный спорт» для студентов инвалидов и с ОВЗ в РГАУ МСХА имени К.А. Тимирязева. Содержание программы направлено на нормализацию патологий в состоянии здоровья и тренировки всего организма с целью повышения его работоспособности.

**Ключевые слова:** ФГОСЗ+, дисциплина «Базовые виды спорта», «Адаптивный спорт», компетенции, оздоровительные технологии, оздоровительные системы.

Содержание федерального Закона «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» от 4 декабря 2007 г. № 329-ФЗ определяет программное и нормативно-правовое обеспечение физкультурного образования студентов высших учебных заведений. В статье 28. «Физическая культура и спорт в системе образования» отмечается, что образовательные организации с учетом местных условий и интересов обучающихся, самостоятельно определяют формы занятий физической культурой, средства физического воспитания, виды спорта и двигательную активность на основе федеральных государственных образовательных стандартов.

В соответствии с ФГОС 3+ высшего образования, в учебных планах факультетов вузов, по всем направлениям и специальностям, предусмотрена реализация дисциплин (модулей) по «Физической культуре и спорту» в объеме 2 з.е.(72 часа) в рамках Блока 1. И в объеме 328 академических часов, которые являются обязательными для освоения, не переводятся в з.е. и не включаются в объем программы бакалавриата, в рамках элективных дисциплин (модулей) в очной форме обучения [4,5].

Таблица 1

### Распределение трудоемкости дисциплины по видам работ по семестрам

Виды учебной работы	Трудоемкость						
	Часы	1 курс		2 курс		3 курс	
		1	2	3	4	5	6
Общая трудоемкость дисциплины по учебному плану	328	68	40	68	40	52	60
Практические занятия	304	64	36	64	36	48	56
Контактная работа на промежуточном контроле (КРА) (сдача контрольных нормативов)	24	4	4	4	4	4	4
Вид промежуточного контроля	---	Зач.	Зач.	Зач.	Зач.	Зач.	Зач.

В РГАУ МСХА имени К.А. Тимирязева физическое воспитание студентов ориентировано на выполнение требований ФГОСЗ+. Программа бакалавриата обеспечивает реализацию дисциплин «Физическая культура и спорт» и элективных дисциплин «Базовая физическая культура» и «Базовые виды спорта».

Дисциплина «Базовые виды спорта» относится к блоку 1 дисциплин по выбору предметного модуля «Элективные курсы по физической культуре и спорту». Реализуется дисциплина с первого по третий курс (1-6 семестры). ФГОСЗ+ определяет обязательный объем не менее 328 академических часов, которые являются обязательными для освоения (Таблица 1).

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование и развитие общекультурной компетенций (ОК–8) суть, которой в способности использовать методы и средства физической культуры для обеспечения полноценной социальной и профессиональной деятельности [4,5].

Виды спорта дисциплины «Базовые виды спорта» определены согласно Приказу Министерства спорта РФ от 25.04.2018 г. № 399 «Об утверждении перечня базовых видов спорта на 2018 – 2022 годы», материально-техническому обеспечению и кадровому потенциалу кафедры.

Содержание элективной дисциплины определяется пятью разделами, каждый из которых представлен следующими видами спорта:

— **Раздел 1. «Индивидуальные виды спорта»** - легкая атлетика, плавание, лыжные гонки, бадминтон, настольный теннис, теннис;

— **Раздел 2. «Командные игровые виды спорта** - баскетбол, волейбол, гандбол, футбол, стритбол, мини-футбол;

— **Раздел 3. «Единоборства** - вольная борьба, греко-римская борьба, дзюдо, самбо, армрестлинг;

— **Раздел 4. «Силовые виды спорта»** - пауэрлифтинг, гиревой спорт;

— **Раздел 5. «Адаптивный спорт»** - дартс, шахматы, адаптивные виды легкой атлетики, скандинавская ходьба.

Каждый раздел обеспечивает формирование:

– **спортивной культуры студента** (раскрывает потенциальные физические и психические способности человека и формирует высокий уровень готовности студентов к участию в соревновательной деятельности);

– **оздоровительной физической культуры студента** (формирует высокий уровень готовности студентов с ограниченными возможностями здоровья к управлению своим здоровьем на основе применения современных диагностических средств и оздоровительных технологий, направленных для восстановления функциональных нарушений, реабилитацию после перенесенных заболеваний и профилактику заболеваний.);

**профессионально-прикладной физической культуры студента** (развивает комплекс индивидуально-психологических свойств личности и социально-психологических качеств личности профессионально необходимых физических способностей для высокопроизводительного труда).

– **рекреационной физической культуры** (формирует у студентов потребность к активному отдыху и довосстановлению физиологически необходимого объема двигательной нагрузки после обычных видов умственного труда средствами ходьбы, бега, коньках, лыжах и т.д.).

В процессе изучения дисциплины «Базовые виды спорта» обучающийся имеет право в семестре выбрать один вид спорта в разделе. Сменить вид спорта и раздел обучающийся имеет право не чаще одного раза в семестре.

Особого внимания требует физическое воспитание студентов, имеющих отклонения в состоянии здоровья. Это связано с тем, что с каждым годом растет количество студентов, отнесенных по состоянию здоровья к специальному медицинскому отделению.

Теоретический анализ [1,2,3] позволяет констатировать факт ухудшения здоровья и физической подготовленности студенческой молодежи.

Исследования авторов [2] показали, что за последние десятилетия резко снизился уровень здоровья у абитуриентов, которые ежегодно пополняют ряды студенческой молодежи. По мнению авторов, на первый курс приходят студенты с низкими показателями физической и функциональной подготовленности, низкую физическую активность имеют 76% студентов, а избыточную массу тела – 15–20% студентов. Авторами отмечается тенденция увеличения студентов первокурсников, отнесенных к специальной медицинской группе по результатам медицинского обследования. Так, на период с 1977–1985 гг. он составил 11%, а в период с 1985–1992 гг. – 23, в 2005–2009 – 35% [2]. Исследования, проведенные нами в период 2014-2018 гг. показали, изменился в сторону увеличения студентов первокурсников, отнесенных к специальной медицинской группе (44,3%).

Сложность в обеспечении организации учебного процесса по физическому воспитанию студентов специального медицинского отделения заключается в том, что занимающиеся имеют слабые функциональные возможности организма из-за наличия у них хронических заболеваний, а также низкий уровень физического развития и физической подготовленности. [1,3].

В РГАУ МСХА имени К.А. Тимирязева для студентов специального медицинского отделения дисциплина «Базовые виды спорта» предусматривает реализацию пятого раздела «Адаптивный спорт». Для инвалидов и лиц с ОВЗ университет устанавливает особый порядок освоения дисциплин (модулей) по физической культуре и спорту с учетом состояния их здоровья.

Содержание раздела «Адаптивный спорт» разработано таким образом, чтобы обеспечить поэтапное формирование компонентов компетенции на основе личностной ориентации учебного процесса; высокоэффективных оздоровительных технологиях обучения. Под каждый компонент компетенции разрабатывается: содержание практических и контрольных занятий; оценочный материал дисциплины. Компоненты компетенций имеют индивидуальные траектории формирования.

Практические занятия построены на основе интегративной технологии обучения, гармонично сочетающей образовательные и оздоровительные

технологии. Оздоровительные технологии и современные двигательные и оздоровительные системы применяются для профилактики заболеваний опорно-двигательного аппарата, сердечно-сосудистой, дыхательной и нервной систем организма и органов зрения. Кроме этого практические занятия со студентами специально медицинского отделения направлены на воспитание определенных умений и навыков, физических качеств, психических качеств и свойств личности человека.

Направленность и содержание практических занятий для студентов специального медицинского отделения определяется характером заболевания и выбором вида спорта. Так занятия видом спорта «Дартс», направлены на улучшение общей и специальной физической подготовленности студентов, а также овладение техникой и тактикой игры. Занятия включают упражнения на развитие подвижности пальцев рук и лучезапястного сустава, комбинированные оздоровительные упражнения. Студенты обучаются управлять процессом дыхания в момент выполнения броска. Особое внимание, уделяется психической саморегуляции, в процессе занятий и соревнований.

На занятиях шахматами параллельно с изучением основ игры (шахматная доска, шахматные фигуры, ценность, сила и расстановка фигур, движение фигур на доске, правила хода, шахматные партии, рокировка, основа миттельшпиля, переход к позиционному или комбинационному стилям игры, основа дебюта, шахматные комбинации, ловушки в шахматах, тактика в шахматах и т.д) предусмотрена система оздоровительной физической культуры, которая направлена на обучение видам двигательной активности аэробной направленности и психоэмоциональной регуляции.

Для наглядности мы демонстрируем содержание практических занятий студентов специально медицинского отделения в таблице 2.

Таблица 2

### Содержание практических занятий

№ раздела	№ и название практических занятий/ содержание	Вид контро-ля	Кол. часов
<b>3. Адаптивные виды легкой атлетики</b>		<b>Всего</b>	<b>304</b>
Раздел 5. Адаптивный спорт	ОФП. Психологическая подготовка. Социализация спортсмена.	Сдача контрольных нормативов	60
	Особенности занятий с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата, с ОВЗ и инвалидностью, Показания и противопоказания к выполнению легкоатлетических упраж-ий.		60
	Адаптивные виды легкоатлетических упражнений на свежем воздухе. ОРУ, адаптированные специальные упражнения.	-----	30
	Системы оздоровительной физической культуры.	-----	50

	Комбинированные оздоровительные программы		
	Техника бега. Циклическая и скоординированная работа рук. Техника движения ног, постановка стоп. Положение корпуса.	-----	20
	Бег в сочетании с ходьбой с упражнениями на дыхание.	-----	24
	Бег трусцой. Бег 3 км. с чередованием с ходьбой.	Сдача	20
	Инклюзивный бег. Техники бега в паре. Бег в смешанных командах. Бег дистанции 3, 5 км. Участие в соревнования	контрольн ых нормативов	40
<b>4. Скандинавская ходьба</b>		<b>Всего</b>	<b>304</b>
Раздел 5. Адап тивный спор т	ОФП. Психологическая подготовка.		32
	Социализация спортсмена. Особенности занятий студентов с нарушениями слуха, с нарушением зрения, с нарушением опорно-двигательного аппарата, с ОВЗ и инвалидностью. Показания и противопоказания к выполнению легкоатлетических упражнений	Сдача контроль- ных нормативов	40
	Ходьба. сочетание ходьбы с упражнениями на дыхание, расслабление, с изменением времени прохождения дистанции.	-----	30
	Легкоатлетическая подготовка (адаптивная) на свежем воздухе. ОРУ, адаптированные специальные упражнения.	-----	28
	Системы оздоровительной физической культуры. Комбинированные оздоровительные программы.	-----	30
Раздел 5. Адап тивный спор т	Основы техники. Подбор палок; удерживание ручки палок, постановка палок при шаге, держание палок при ходьбе; движение палок при ходьбе, управление палками, постановка стоп при ходьбе; работа рук; работа ног.	-----	10
	Техника движения. Регулирование нагрузки на позвоночник при ходьбе. Кардиотренировка. Темп, способы дыхания.	-----	20
	Освоение шага. Координирование одновременного движения вперед руки, противоположной ноге; отработка ритма движений; полноценная ходьба варьирование интенсивности нагрузок.	-----	18
	Быстрый темп «тройных» шагов. Широкий шаг. Параллельное движение рук и ног.		10
	Скандинавская ходьба (оздоровительный уровень).	Сдача	40
	Скандинавская ходьба (специальная оздоровительная).	контроль- ных нормативов	46

Таким образом, программное обеспечение организации учебного процесса студентов специального медицинского отделения ориентировано на улучшение физической подготовленности, на формирование их способности целенаправленно использовать разнообразные средства физической культуры, спорта для сохранения и укрепления здоровья; психофизической подготовки и самоподготовки к будущей профессиональной деятельности отрасли АПК.

Содержание пятого раздела «Адаптивный вид» программы дисциплины «Базовые виды спорта» направлено на нормализацию патологий в состоянии здоровья и повышения работоспособности.

### **Библиографический список**

1. Загrevская А.И., Игнатова А.Д., Жукова Н.И., Чуйко Л.Н.. Физическое воспитание студентов с ослабленным здоровьем в педагогических вузах: Учебное пособие. Томск: Центр учебно-методической литературы Томского государственного педагогического университета, 2003. 104 с.
2. Ильин А.А., Капилевич Л.В. Физическое воспитание студентов с ослабленным здоровьем: учебное пособие.–Томск: В-Спектр, 2011–148 с.
3. Осетрина Д. А., Семёнова В. В. Причины ухудшения состояния здоровья студентов // Молодой ученый. — 2017. — №13. — С. 649-651.
4. Приказ Минобрнауки России от № 250 то 21.03.2016. Консультант Плюс [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) С. 1-9.
5. Приказ Минобрнауки России от 07.08.2014 №953. Консультант Плюс [www.consultant.ru](http://www.consultant.ru) С. 1-9.

УДК 796:338.2

## **АНАЛИЗ ФИНАНСИРОВАНИЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ**

*Селезнев Виктор Викторович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация: В статье проанализировано финансирование адаптивного спорта и адаптивной физической культуры.*

*Установлено, что основную долю финансирования за последние 9 лет составляют бюджетные средства 65,4%, а внебюджетное финансирование только 4,6%. Также выявлено преобладание одних бюджетных источников над другими в разные годы и их взаимосвязь с основными событиями в стране.*

*Ключевые слова: адаптивная физическая культура, финансовое обеспечение, экономические аспекты, объем финансирования, источники финансирования.*

Радикальные преобразования в политической, экономической и социальной жизни нашей страны существенно изменили отношение к адаптивной физической культуре. В нашей стране в 2017 году официально признано 12 млн. инвалидов или 9,2% всего населения Российской Федерации [1].

В связи с вышесказанным от государства требуется выработка специальных механизмов, снижающих социально-экономические последствия роста инвалидности, в том числе за счет развития адаптивной физической культуры [2].

В последнее десятилетие в адаптивную физическую культуру вовлекаются значительные финансовые средства. Постоянно совершенствуются существующие и разрабатываются новые модели управления адаптивным спортом и механизмы его финансирования.

На сегодняшний момент развитие адаптивной физической культуры в Российской Федерации определяется рамками ФЗ-329 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации», а также положениями «Стратегии развития физической культуры и спорта в Российской Федерации на период до 2020 года».

Достижение целевых показателей, заложенных в «Стратегии развития физической культуры в РФ на период до 2020 года», напрямую зависит от объема необходимого финансового обеспечения.

Цель исследования – провести анализ финансового обеспечения адаптивной физической культуры в Российской Федерации.

Из официальных документов следует, что формирование финансовых ресурсов адаптивной физической культуры в Российской Федерации, как и за рубежом, осуществляется из различных источников, которые подразделяются на две группы: бюджетные средства и внебюджетное финансирование.

Объемы финансирования адаптивной физической культуры из различных источников с 2010 по 2018 годы представлены в таблице 1.

*Таблица 1*

**Характеристика источников финансирования адаптивной физической культуры (2010-2018 гг.), млрд. руб.**

Год	Бюджетные средства			Внебюджетные источники	Всего
	Федеральный бюджет	Бюджеты субъектов РФ	Бюджеты муниципальных образований		
2010	0,22	1,9	0,92	0,30	3,34
2011	0,16	3,5	0,70	0,18	4,54
2012	0,24	2,1	0,64	0,61	3,59
2013	1,2	6,3	2,9	0,92	11,32
2014	4,1	<b>40,4</b>	4,1	0,26	<b>48,86</b>
2015	1,4	7,1	<b>5,0</b>	<b>1,4</b>	14,9
2016	0,38	3,1	4,2	0,83	8,51
2017	<b>5,3</b>	4,9	0,50	0,42	11,12
2018	1,4	<b>29,2</b>	<b>7,7</b>	<b>2,0</b>	<b>40,3</b>
Средние значения 2010-2018 гг.	<b>12,2 %</b>	<b>65,4 %</b>	<b>17,8 %</b>	<b>4,6 %</b>	<b>100 %</b>

Бюджетные средства представлены тремя источниками: федерального бюджета, бюджетов субъектов РФ и бюджетов муниципального образования.

Таблица 1

Из таблицы 1 видно, что основными источниками финансирования адаптивной физической культуры являются бюджетные средства. При этом большую часть бюджетных средств на развитие адаптивной физической культуры тратится из бюджетов субъектов Российской Федерации (8,7 млрд. руб.)

Это подтверждает ряд официальных статистических документов Министерства спорта России [2]. Так, анализ показателей финансирования субъектов Российской Федерации по развитию адаптивной физической культуре показал, что из 83 субъектов Российской Федерации финансирование осуществлялось в 54 регионах (в 2011 году лишь в 7 регионах).

Из таблицы 1 также видно, что финансирование адаптивной физической культуры из бюджетов субъектов РФ с 2014 к 2015 году уменьшилось почти в 6 раз, что связано с последствиями кризиса 2014 года, а также с завершением Паралимпийских зимних игр в Сочи в 2014 году (не стало расходов на развитие инфраструктуры, строительство новых спортивных объектов, их оснащение и оборудование, строительство новых баз спортивной подготовки для паралимпийцев на территории разных регионов России и др.). Однако, в 2018 году бюджеты субъектов Российской Федерации направленные на развитие адаптивной физической культуры, снова выросли почти в 6 раз по сравнению с 2017 годом и составляли 29,2 млрд.рублей. Увеличение финансовых ресурсов связано с изменением сумм по федеральной целевой программе «Развитие физической культуры и спорта в Российской Федерации на 2016 - 2020 годы» и обусловлено выделением субсидий бюджетам пяти субъектов Российской Федерации - Северо-Кавказскому федеральному округу, Дальневосточному федеральному округу, Арктической зоне, Байкальскому району, Калининградской области с целью развития спортивной инфраструктуры.

В свою очередь объем бюджетов муниципальных образований имел наибольшее значение в 2015 году – 5 млрд. рублей в период после Паралимпийских игр в Сочи и в 2018 году – 7,7 млрд. рублей. Бюджеты муниципальных образований направлены на финансирование адаптивной физической культуры на территориях муниципальных районов, поселений, городских округов. Такое расхождение финансирования за счет средств бюджетов субъектов РФ и бюджетов муниципальных образований по годам связано с тем, что в ФЗ-329 «О физической культуре и спорте в Российской Федерации» не указаны, на какой именно из уровней бюджета должны выделяться средства для людей с ограниченными возможностями [1,5].

Финансирование адаптивной физической культуры предусматривает следующие статьи расходов: проведение спортивных мероприятий среди инвалидов, приобретение спортивного оборудования и инвентаря, капитальный ремонт спортивных сооружений, инвестиции на реконструкцию и строительство спортивных сооружений, заработная плата работников



адаптивной физической культуры, содержание объектов, приспособленных к занятиям инвалидов.

Объемы финансовых средств, выделенные на проведение спортивных мероприятий для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов, увеличились в 4 раза в 2014 году по сравнению с 2010 годом, но не превышали 17,4 % от общего объема финансирования в 2014 году. В 2015 году из общего объема средств, предусмотренных на адаптивную физическую культуру, на проведение спортивных мероприятий для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов было выделено 3,6 млрд. рублей (24,2 %), в 2016 году – 2,1 млрд. рублей (24,7%), в 2017 году – 1,4 млрд.рублей (12,6%), в 2018 году – 3,7 млрд.рублей (9,2%).

Значительным сдвигом в положительную сторону стали расходы на приобретение оборудования и инвентаря, которые достигли в 2014 г. – 9,3 млрд.рублей и в 2017 г. - 7,6 млрд.рублей, прирост которых, по сравнению с 2010 г., составил 98,5% и 94,2% соответственно.

В вопросе государственной поддержки развития адаптивной физической культуры в Российской Федерации является факт увеличения финансовых средств на строительство и реконструкцию спортивных сооружений для лиц с ограниченными возможностями и инвалидов. Прослеживается значительное увеличение финансовых средств в 2013 г. - 3,8 млрд. рублей (прирост составил 88% по сравнению с 2010-2012 гг.). Причем большую долю в указанной статье расходов несли бюджеты субъектов РФ. Следует отметить, что в период с 2015 по 2017 гг. наблюдалось снижение выделенных средств на строительство и реконструкцию спортсооружений, но оно было значительно выше, чем в период 2010-2012 гг. на 80%. Однако, в 2018 г. на строительство и реконструкцию спортивных сооружений для лиц с ограниченными возможностями здоровья было выделено 20,7 млрд. рублей.

Самые большие средства для оснащённости спортивных объектов были выделены в 2016 г. и составили 1,9 млрд. руб. Тогда как в 2017 г. они уже были резко снижены до 0,31 млрд.руб., а в 2018 г. составили 0,6 млрд.рублей. Начиная с 2018 года Министерством спорта России стали учитываться еще две статьи расходов: заработная плата работников адаптивного спорта и адаптивной физической культуры (8,7 млрд.рублей) и содержание объектов, приспособленных к занятиям инвалидов (2,5 млрд. рублей) (табл. 1).

Внебюджетные источники финансирования адаптивной физической культуры имеют самую маленькую долю средств по сравнению с бюджетными источниками (табл.1). Однако в 2015 г., после паралимпийского сезона, объем внебюджетных средств составлял 1,4 млрд. рублей и был равен средствам, выделяемым из федерального бюджета. В 2018 г. объем внебюджетных средств достиг 2 млрд. рублей. Внебюджетное финансирование характеризует процессы экономического и социального преобразования в российском обществе, направленные на усиление внимания к проблемам людей с ограниченными возможностями, стремление принять участие в развитии адаптивного спортивного движения.

В соответствии с проектом бюджета Российской Федерации на предстоящие три года, расходы на физическую культуру и спорт сократятся. Если в 2018 году расходы федерального бюджета по статье физкультура и спорт запланированы на уровне в 64,8 млрд. руб., то в 2019 году расходы уменьшатся до 36,7 млрд. руб., в 2020 году немного вырастут – до 39,6 млрд. руб., а в 2021 году снизятся до 29,9 млрд. руб. В связи с этим финансирование адаптивного спорта и адаптивной физической культуры будет осуществляться из бюджетов субъектов РФ. Федерациям и спортивным союзам придётся изыскивать больше денежных средств на проведение соревнований различного уровня и развитие видов спорта.

### **Библиографический список**

1. Савельева А.Н. Развитие адаптивной физической культуры в Российской Федерации // Научное сообщество студентов XXI столетия. Гуманитарные науки: сб. ст. по мат. LXIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3(63). URL: [https://sibac.info/archive/guman/3\(63\).pdf](https://sibac.info/archive/guman/3(63).pdf) (дата обращения: 24.03.2019).

2. Стратегия развития физической культуры и спорта на период до 2020 года [Электронный ресурс] // Министерство спорта РФ. URL: [http://www.minsport.gov.ru/documents/ministryorders/1830/?sphrase\\_id=28057](http://www.minsport.gov.ru/documents/ministryorders/1830/?sphrase_id=28057) (дата обращения 24.03.2019).

3. Статистическая информация по форме № 3 АФК: [Электронный ресурс] // Министерство спорта РФ. URL: <http://minsport.vgsspb.ru> (дата обращения: 24.03.2019).

УДК 796.011.3

## **СПЕЦИАЛЬНЫЕ БЕГОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ**

*Хотеева Марина Викторовна, старший преподаватель кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аржаных Виктор Иванович, старший преподаватель кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева*

*Аннотация: В статье приведены результаты проведенного анкетирования преподавателей кафедр физической культуры и тренеров, которое показало, что специальные беговые упражнения используются преимущественно для развития физических качеств и совершенствования техники движений. Также установлено, что наибольшим тренирующим потенциалом обладают: прыжкообразный бег, бег с высоким подниманием бедра, бег «колесо», скачки на одной ноге.*

**Ключевые слова:** студент, специальные беговые упражнения, физические качества, преподаватели и тренеры, двигательные задачи.

В настоящее время беговые упражнения применяются преподавателями вуза на учебных занятиях со студентами на протяжении всего многолетнего образовательного процесса по физической культуре и спорту. Используют их и в подготовительной и основной части занятия, для развития специальных физических качеств и совершенствования техники беговых движений [1, 2, 3]. В связи с этим актуальной исследовательской темой является изучение практического использования беговых упражнений и перспективы комплексного применения их в учебном и тренировочном процессе со студентами в условиях вуза.

Цель - определить значение специальных беговых упражнений в физической подготовке студентов по разделу легкой атлетики в вузе.

На основе анализа литературы и собственного практического опыта был сформулирован методологический аппарат исследования, разработана анкета. Всего было опрошено 6 преподавателей кафедр физической культуры различных вузов г. Москвы и 6 тренеров из спортивных школ г. Москвы, специализирующихся в подготовке бегунов на различные дистанции.

Вопросы анкеты раскрывали сущность беговых упражнений: частоту их использования на занятии, цели, которые достигаются при их использовании, какое из беговых упражнений обладает наибольшим, средним и наименьшим тренирующим потенциалом, о воздействии беговых упражнений на беговой шаг, о двигательных задачах используемых при выполнении беговых упражнений, о применении беговых упражнений в комплексе с другими воздействиями на беговой шаг.

На вопрос об использовании специальных беговых упражнений в основной части занятия были получены следующие ответы: 6 преподавателей и тренеров ответили «часто», 4 – «редко» и 2 - «иногда». Таким образом, все преподаватели и тренеры применяют беговые упражнения в основной части практического занятия, причем 50 % из них использует «часто».

По мнению преподавателей и тренеров беговые упражнения нацелены, в основном, на развитие специальных физических качеств (11 респондентов ответили - «Да»). Все указали, что специальные беговые упражнения направлены на обучение и совершенствование техники движений.

На рисунке 1 отражает результаты ответов на вопрос о тренирующем потенциале специальных беговых упражнений.

По мнению респондентов, наибольшим тренирующим эффектом обладают прыжкообразный бег, бег с высоким подниманием бедра, бег «колесо» (соответственно 12, 11 и 10 преподавателей и тренеров). 4 респондента указали на семенящий бег, и 3 - на бег на прямых ногах и с захлестом голени.

Средним тренирующим воздействием на беговой шаг обладают скачки, бег с захлестом голени, бег скрестным шагом (соответственно 8, 7 и 6 тренеров).

Наименьшим тренирующим потенциалом обладают бег на прямых ногах, бег скрестным шагом, семенящий бег, бег захлестом голени, скачки на одной ноге.

Суммирование наибольшей и средней тренирующей способности беговых упражнений позволило ранжировать их: и на первых трех позициях с суммой мнений в 12 оказывается прыжкообразный бег, бег с высоким подниманием бедра, бег «колесо», далее следуют скачки на одной ноге (11), бег с захлестом голени (10), семенящий бег (9).

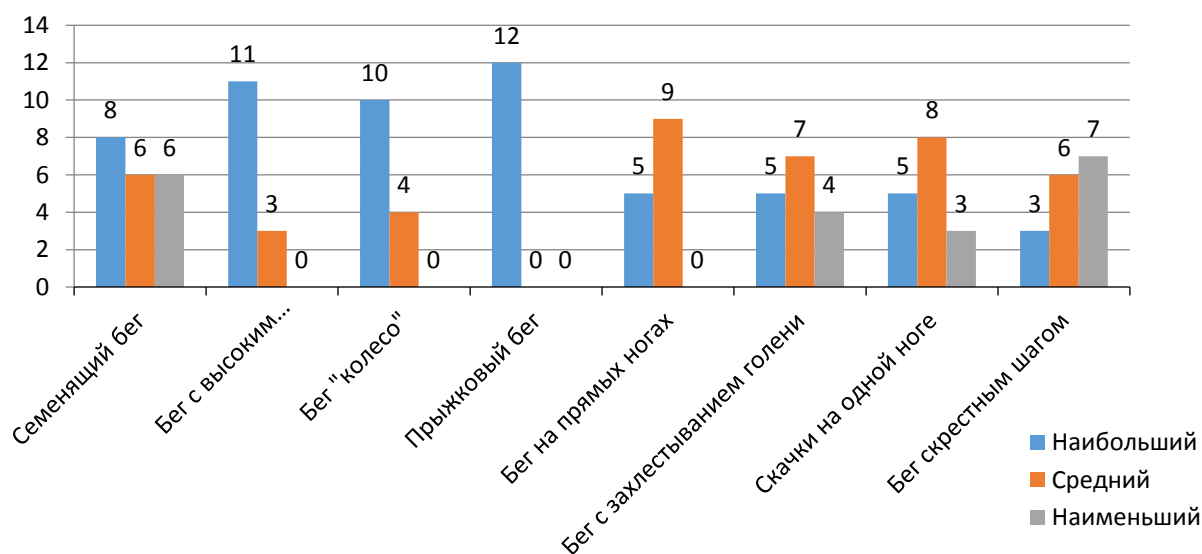


Рисунок 1 - Тренирующий потенциал специальных беговых упражнений

На вопрос: «Какие двигательные задачи используются при выполнении наиболее применяемых беговых упражнений?», последовали следующие ответы.

Семенящий бег: на частоту движений (8), на расслабленное состояние мышц (12), на быстрое опускание ноги к опоре (11).

Бег с высоким подниманием бедра: на частоту движений (12), на быстрое отталкивание (12), на быстрое разведение бедер (9), на максимальное разведение бедер (12), на вынос маховой ноги вперед-вверх (12), на расслабленное состояние мышц (12).

Бег «колесо» - на частоту движений (8), на расслабленное состояние мышц (12), на вынос маховой ноги вперед-вверх (10), на максимальное разведение бедер (11), на продолжительный полет (9).

Прыжкообразный бег – на расслабленное состояние мышц (12), на быстрое отталкивание (12), на силовое отталкивание (12), на максимальное разведение бедер (11), на вынос маховой ноги вперед-вверх (10), на быстрое разведение бедер (9).

Бег на прямых ногах – на расслабленное состояние мышц (12), на частоту движений (10), на быстрое отталкивание (8), на максимальное разведение бедер (7), на загребающую постановку ноги на опору (7), на быстрое опускание ноги к опоре (7).

Бег с захлестом голени – на расслабленное состояние мышц (12), на частоту движений (4).

Скачки на одной ноге – на расслабленное состояние мышц (12), на быстрое отталкивание (12), на силовое отталкивание (12), на быстрое сведение бедер (12), на максимальное сведение бедер (12), на максимальное разведение бедер (8), на продолжительный полет (5), на продолжительный полет (5).

Бег скрестным шагом - на расслабленное состояние мышц (12), на максимальное разведение бедер (10).

Ранжирование беговых упражнений по количеству применяемых психологических двигательных установок на беговой шаг, которая определялась по сумме ответов позволила распределить их в следующей последовательности: 1) прыжкообразный бег, 2) бег с высоким подниманием бедра, 3) скачки на одной ноге, 4) бег «колесо», 5) бег на прямых ногах, 6) семенящий бег, 7) бег скрестным шагом, 8) бег с захлестом голени.

Таким образом, специальные беговые упражнения используются преимущественно для развития физических качеств и, как правило, с различными психологическими установками.

Наибольшее воздействие на элементы бегового шага обладают скачки на одной ноге, бег с высоким подниманием бедра, бег на прямых ногах, прыжкообразный бег, меньшим воздействием характеризуется семенящий бег, бег с захлестом голени, бег скрестным шагом, бег «колесо».

По количеству применяемых психологических двигательных установок во время выполнения беговых упражнений наибольшими возможностями располагает прыжкообразный бег – 73%, бег с высоким подниманием бедра – 57%, скачки на одной ноге – 52%, бег «колесо» - 40% и меньшими возможностями бег на прямых ногах – 34%, семенящий бег – 29%, бег скрестным шагом - 18%, бег с захлестом голени - 12%.

### **Библиографический список**

1. Дедковский, С. М. Скорость или выносливость / С. М. Дедковский. - М.: Физкультура и спорт, 2016. - 291 с.
2. Озолин, Н. Г. Лёгкая атлетика / Н. Г. Озолин, В. И. Воронкин, Ю. Н. Примакова. - М.: Физкультура и спорт, 2015. - 312 с.
3. Хоменкова, Л. С. Учебник тренера по лёгкой атлетике / Л. С. Хоменкова. - М.: Физкультура и спорт, 2014. - 219 с.

УДК 378.172, УДК 796.88(075,8)

## **СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ ПО СИЛОВЫМ ВИДАМ СПОРТА НА ОСНОВЕ ГИРЕВОГО СПОРТА, ПАУЭРЛИФТИНГ-ЖИМ ЛЕЖА**

**Н.Ф. Сторчевой, к.п.н., доцент РГАУ-МСХА имени К.А. Тимирязева г. Москва, Россия**

***Аннотация.** Статья посвящена проблеме совершенствования профессионально-прикладной физической подготовки силовых видов спорта среди студентов университета, выбравших элективный курс по гиревому спорту.*

***Ключевые слова.** Физическая культура и спорт, профессионально-прикладная физическая подготовка, процесс обучения, профессиональная деятельность, гиревой спорт, пауэрлифтинг жим лежа.*

Основной формой физической культуры в вузах являются учебные занятия, предусмотренные государственными образовательными стандартами и учебными планами по специальностям. В настоящее время к специалисту предъявляются серьезные требования, как в интеллектуальном плане, так и в отношении состояния здоровья и работоспособности.

Теоретический раздел профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП) предполагает с самого начала учебного процесса обзорные лекции о влиянии физических упражнений на организм человека, формирование у студентов знаний, двигательных умений, необходимых для активного использования физических упражнений в профессионально-прикладных целях, в период учебы и дальнейшей деятельности выпускников гуманитарного факультетов.

К проблеме развития качеств, необходимых для будущего специалиста, вызвано не только необходимостью адаптации к современным социально-экономическим условиям, но и естественной для студенческой молодежи потребностью быть максимально подготовленным к будущей профессиональной деятельности.

Цель нашей работы профессионально-прикладная физическая подготовка – определить значимость воспитания физической, психологической готовности студентов технологического и гуманитарно-педагогического факультетов в профессиональной подготовке и укреплении здоровья студентов вузов. Для достижения целей нам было необходимо решить задачи: ППФП: 1. Улучшение мотивации студентов в физической культуре; 2. Определить факторов, влияющих на здоровье будущих специалистов данного профиля; 3. Воспитание личности спортсменов, в частности, морально-волевых качеств, спортивной направленности.

Одной из важнейших задач учебно-тренировочного процесса высших учебных заведений является повышение эффективности физической культуры и спорта студентов, улучшение основных жизненно важных двигательных навыков, умений и поддержание высокого уровня физической и умственной работоспособности в соответствии с их будущей профессией.

Одним из структурных компонентов профессионально-прикладной физической культуры (ППФК) является профессионально-прикладной спорт (ППС). Для освоения будущими специалистами инженерных вузов ППС является гиревой спорт, пауэрлифтинг, жим лёжа. В процессе учебных занятий воспитываются необходимые физические качества: сила, силовая выносливость, гибкость.

Профессиональная направленность учебно-тренировочных занятий связана с образовательной стороной двигательных действий, что способствует активизации мыслительной деятельности студентов и, тем самым, эффективному формированию двигательных умений и навыков, закреплению теоретических знаний на практике.

В процессе учебно-тренировочных занятий обеспечивается обучение студентов профессионально-педагогической деятельности методическими умениями, навыками, методам управления двигательной деятельности будущего специалиста гуманитарного профиля. В учебном процессе по физической культуре группа спортивного совершенствования по силовым видам спорта, – гиревой спорт, жим, теннису.

Теннис формирует основные качества: кондиционные способности, быстрота во всех направлениях, двигательные реакции на зрительные и слуховые раздражения, частота движений, быстрота в комплексном выражении, оперативное мышление, память, концентрация воли, внимания.

Становление профессионально-прикладной физической культуры человека, его профессионализма происходит на фоне формирования нравственных качеств, формирующихся при занятиях физической культуры и спортом, через самовоспитание.

Формирование личных качеств, студента должно вестись по определённой программе на уровне воздействия преподаватель-тренер. Поведение педагога, тренера, знания и педагогический такт - это пример для подражания, а значит, и воспитания нравственных качеств будущих специалистов гуманитарного профиля.

Систематические занятия физической культурой и спортом, параллельно с физическими качествами, формируют определённые психические, нравственные, и личностные качества.

Учебно-тренировочные занятия гиревым спортом способствуют развитию основных физических качеств, положительно сказываются на повышении физической работоспособности организма. Все это даёт основание считать гиревой спорт эффективным средством физической культуры и спорта, который можно рекомендовать для более широкого внедрения в спортивную жизнь студентов.

По мнению ряда авторов, упражнения с гирями в современных социально-экономических условиях, являются тем средством физической культуры и спорта, которые по соотношению общего оздоровительного эффекта и затрат на его достижение наиболее доступны (Воропаев В.И., Воротынцев А.И., Беляев В.С., Борисевич С.А.). Все это требует у спортсменов высокого уровня развития двигательных качеств координация, силовая выносливость и т.д. (В.Н. Гоманову, С.Л. Рудневу, Борисевич С.П.).

В соревнованиях по гиревому спорту у мужчин включаются следующие упражнения с гирями весом 24, 32 кг: 1. Толчок двух гирь от груди (короткий цикл). 2. Толчок двух гирь от груди с опусканием в положение виса после каждого подъёма (длинный цикл); 3. Рывок гири поочередно одной и другой рукой; 4. Классическое двоеборье (короткий толчок и рывок); 5. Эстафеты (толчок по короткому или длинному циклу).

В ходе исследования сравнивались легкие и тяжелые весовые категории, выявились весовые категории со слабой динамикой развития. Для данного исследования послужили лучшие результаты гиревиков – мужчин в двоеборье и толчке по длинному циклу на чемпионатах Москвы московских студенческих спортивных играх (МССИ) 2017-2019 гг. с гирями весом 24, 32 кг. Все весовые категории были разделены на две группы: 1. Лёгкие весовые категории – ЛВК (63, 68, 73, 78 кг); 2. Тяжёлые весовые категории – ТВК (85, 95 и св. 95 кг). Были проанализированы МССИ, чемпионаты Москвы по гиревому спорту на гирях весом 32 кг, так как данные соревнования являются отборочными при комплектовании сборной команды для вступления на всероссийских соревнованиях. На чемпионатах МССИ по гиревому двоеборью в 2017-2019 гг. принимали участие 45 человек из 12 команд. Результат двоеборья складывается из количества подъема гирь (КПГ) в толчке и полусуммы КПГ двух рук в рывке. В целом за весь рассматриваемый период по всем весовым категориям составил в среднем 55 КПГ (55 %), а 101 КПГ в 2018 г. до 161 КПГ [1,3,4,7].

На кафедре физической культуры институт мелиорации водного хозяйства и строительства имени А.Н. Костякова высококвалифицированных специалистов по этим видам спорта позволяет проводить учебные занятия с учетом интересов студентов.

### **Библиографический список**

1. Борисевич С.А. Построение тренировочного процесса спортсменов – гиревиков высокой квалификации: Дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2003. 119с.4.
2. Ежков Е.П. О профессионально-прикладной физической подготовке студентов технологических вузов // Теория и практика физической культуры. – 1967. – №3 27 с.
3. Гульянц А.Е. Физическое развитие и физическая подготовленность студентов в группах атлетической направленности. Учеб. пособие / А.Е. Гульянц, В.П. Юферев, М.: МГУП, 2002. 60с.
4. Логинов О.Н., Заппаров Р.И., Кондратьев П.А., Макаренкова Т.И. – Воспитательная работа с иностранными студентами в процессе занятий по



физической культуре / Теория и практика физической культуры. 2018. №12. С. 37-39 (0)

5. Симень В.П. Взаимосвязь соревновательных результатов высококвалифицированных гиревиков с показателями физического развития и физической подготовленности / В.П. Симень, Г.Л. Драндров // Теория и практика физ. культуры. - 2016.

6. Сторчевой Н.Ф. Учебно-тренировочный процесс подготовки студентов аграрных вузов по силовому троеборью: Учебное пособие / Н.Ф. Сторчевой. М.: Изд-во РГАУ-МСХА, 2016. 97с.

7. Сторчевой Н.Ф. Профессионально-прикладная физическая подготовка студентов аграрных вузов: монография. - М.: ФГБНУ «Росинформагротех» 2017. 140с.

8. Сторчевой Н.Ф. Совершенствование учебно-тренировочного процесса подготовки студентов аграрных вузов по гиревому спорту: учебное пособие М.: Изд-во РГАУ-МСХА, 2017. 144с.

УДК 37.037

## **ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА ОТКРЫТОМ ВОЗДУХЕ**

*Березинская Наталия Алексеевна, доцент кафедры физической культуры, ФГБОУ ВО РГАУ-МСХА имени К. А. Тимирязева*

*Березинский Борис Дмитриевич, специалист питомника растений ООО "Питомник Вашутино"*

*Аннотация:* В данной работе поведен анализ ряда факторов, влияющих на здоровье человека при выполнении активных двигательных нагрузок, выполняемых на открытом воздухе.

*Ключевые слова:* самостоятельные занятия, двигательная активность, качество воздуха, физическая подготовка, пыльцевая аллергия.

Одним из критериев качества жизни является двигательная активность человека. Для сохранения и укрепления здоровья, психического благополучия, расширения и приобретения опыта творческого использования средств физической культуры неотъемлемой частью жизни должны быть самостоятельные занятия.

Анализ опроса студентов, т.е. людей молодых и достаточно активных, по поводу самостоятельных занятий показывает, что:

1. Самостоятельно заниматься физической культурой, в каких либо формах пробуют практически все.

2. Наиболее активная часть студентов занимается любимым (чаще всего выбранным ранее) видом спорта или каким-либо видом двигательной активности.

3. Люди с ослабленным здоровьем начинают заниматься в силу необходимости;

4. Большая часть студентов, особенно не обремененная работой, понимая необходимость и ощущая потребность в движении и общении, ищет для себя подходящую форму двигательной активности (будь то факультативные спортивные занятия, фитнес-клубы, танцевальные кружки и т.п.). [1].

Выбор физической активности для самостоятельных занятий зависит от:

- состояния здоровья;
- психологических приоритетов – склонность к циклическим, силовым или к игровым видам двигательной активности;
- доступности спортивно-оздоровительных объектов (спортивные залы, стадионы, лесопарковые зоны);
- материального достатка.

Исходя из выше перечисленного большинство людей (более 70%), занимающихся самостоятельно, выбирают занятия на свежем воздухе.

В отличие от норм потребления воды и пищи, норма потребления кислорода очень категоричная и снизить ее невозможно даже на короткое время. У человека нет механизмов защиты от недостатка кислорода. Организм предъявляет высокие требования к качеству воздуха и постоянству его состава. Химический состав и физические свойства воздуха должны обеспечивать существование человека без напряжения его компенсаторных физиологических механизмов и тем более без патологических сдвигов в состоянии здоровья. Физические свойства и качество воздуха зависят от высоты над уровнем моря, преобладающих ветров, а также от хозяйственной и промышленной деятельности людей [2].

Для жителей городов, часто единственной возможностью регулярно активно проводить время на открытом воздухе, компенсировать недостаток солнечной инсоляции («светового голодания») являются парки и лесополосы в городской черте. Занятия физической культурой в парковом или лесном массиве в любую погоду влияют на здоровье и самочувствие человека. Фитонциды, содержащиеся в лесном воздухе, обладают выраженным антимикробным действием (подавляют размножение болезнетворных бактерий). Больше всего их выделяют пихта, сосна, ель, можжевельник, черемуха, дуб, береза и клен. Кроме того, эти вещества оказывают положительное влияние на иммунную систему, дыхание и кровообращение.

Выбор двигательной активности в парке может быть разнообразный: прогулки, скандинавская ходьба, бег, езда на велосипеде, занятия на тренажерах и т.д.

Физические упражнения активизируют все функции организма, особенно сердечно-сосудистую и дыхательную систему, и чтобы предотвратить

отрицательное влияние городского воздуха на человека, надо стараться соблюдать следующие рекомендации:

1. нельзя тренироваться вдоль дорог, вблизи заводов, фабрик и промышленных предприятий;
2. занятия после полива или после дождя предпочтительней;
3. лучше заниматься рано утром т.к. концентрация твердых частиц, поступающих в атмосферу вследствие бытовой и производственной деятельности людей наименьшая;
4. следует избегать прямых солнечных лучей;
5. учитывать силу и направление ветра. Например, увеличение скорости движения воздуха в пределах 1– 4 м/с в летнее время является благоприятным, однако дальнейшее увеличение уже вызывает отрицательные ощущения, а уже при скорости более 20 м/с нарушается нормальный ритм дыхания;
6. учитывать температурный режим занятий.

Отдельно следует выделить проблему, в большей степени распространённую среди городских жителей, которая проявляется различными аллергическими реакциями на пыльцу растений. Пыльцевая аллергия (поллиноз) проявляется чаще всего аллергическим ринитом и конъюнктивитом, кашель, першение в горле, а также слезоточивость глаз, зуд и покраснение век. Более тяжелая форма поллиноза может выражаться в бронхоспазмах, приступах бронхиальной астмы.

Люди, склонные к аллергическим проявлениям при планировании своих занятий на открытом воздухе должны изучить флору места, где будут проходить тренировки. Основную угрозу для аллергиков создают ветроопыляемые растения, такие как береза, липа ясень, каштан, которые активно используются для городского озеленения парков и придворовых территорий. Тополь, же сам по себе не является аллергеном (как принято считать), но его пух переносит пыльцу многолетних растений и разные вредные примеси. Исходя из этого аллергикам необходимо знать на цветение каких растений у него есть аллергическая реакция и сроки цветения данного растения.

#### **Библиографический список**

1. Березинская Н.А. Актуальные аспекты самостоятельной работы студентов по дисциплине «Физическая культура» Доклады ТСХА вып.286 ч.2.Изд.-во ФГОУ ВПО РГАУ-МСХА им. К.А.Тимирязева 2015
2. Ибрагимов А. Т. Влияние экологических факторов при занятиях физической культурой и спортом // Молодой ученый. — 2015. — №11. — С. 1884-1885. — URL <https://moluch.ru/archive/91/19308/> (дата обращения: 08.11.2019).

## **СОДЕРЖАНИЕ**

### **ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**

<i>Алехина А.А.</i> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	3
<i>Баранова Е.М.</i> ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СЛЕПЫХ И СЛАБОВИДЯЩИХ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	8
<i>Бахчиев А.А.</i> ЭФФЕКТИВНЫЕ ПРАКТИКИ ВОСПИТАНИЯ СОЗНАТЕЛЬНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	11
<i>Бердникова И.А.</i> САМОПРИНЯТИЕ КАК ФАКТОР САМОРАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА	16
<i>Гильяно А.С.</i> ОСОБЕННОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ С ДЦП	18
<i>Занфирова Л.В., Лысенко Е.Е.</i> ВЛИЯНИЕ КЛИПОВОГО МЫШЛЕНИЯ НА ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ	22
<i>Коваленок Т.П.</i> ТИП ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМА САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛА	25
<i>Козленкова Е.Н., Большаков А.А.</i> ПРОБЛЕМЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ	29
<i>Козленкова Е.Н., Еприкян Д.О.</i> РАЗВИТИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ	33
<i>Колоскова Г.А.</i> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ ДЛЯ ГОСУДАРСТВЕННОГО И МУНИЦИПАЛЬНОГО УПРАВЛЕНИЯ	36
<i>Кривчанский И.Ф., Симан А.С.</i> МЕТОДИКА ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ	41
<i>Кубрушко П.Ф., Бекбаева Ж.С.</i> ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОКАЗАТЕЛЕЙ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ	45
<i>Куча А.С.</i> ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	49
<i>Ларина Н.А.</i> МЕТОДЫ АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У СТУДЕНТОВ	53
<i>Ложкина Н.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ ИНВАРИАНТНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ В СОВМЕСТНОМ ОБУЧЕНИИ ПОЛИЯЗЫЧНЫХ СТУДЕНТОВ	56

<b>Назарова Л.И., Алексеев А.В.</b> ВЛИЯНИЕ ПРОЕКТНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ УЧАЩИХСЯ	60
<b>Панюкова Ю.Г.</b> ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: НАПРАВЛЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ	64
<b>Пятун Д.Э.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ КОМПОНЕНТОВ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ У РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОЙ ДОРОГИ	68
<b>Пятун Д.Э.</b> ФЕНОМЕН «ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ПРОСТРАНСТВО ЛИЧНОСТИ» В ПСИХОЛОГИИ	71
<b>Симан А.С., Жиляева В.В.</b> ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ УНИВЕРСИТЕТА	73
<b>Сладкова О.Б.</b> ИНФОРМАЦИОННАЯ СРЕДА ВУЗА В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ	78
<b>Собина Е.П.</b> ЭЛЕКТРОННЫЙ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ КОМПЛЕКС КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ ПОКОЛЕНИЯ Z	81
<b>Царапкина Ю.М.</b> ФОРМИРОВАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ПОСРЕДСТВОМ МОБИЛЬНЫХ ПРИЛОЖЕНИЙ	87
<b>Шингарева М.В., Атапина Ю.А.</b> НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОЕ ТВОРЧЕСТВО СТУДЕНТОВ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	91
<b>Шингарева М.В.</b> ПОДГОТОВКА МАГИСТРАНТОВ ИНЖЕНЕРНОГО ПРОФИЛЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	95
<b>Ягунова Т.В., Дунаева Н.В.</b> ОБЗОР ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ, ПРИМЕНЯЕМЫХ В ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЕ	99
<b>Ромашкин К.И., Мамедов А.А., Ефремова Д.В.</b> К ВОПРОСУ О РОЛИ «ЛИЧНОСТНОГО ЗНАНИЯ» В НАУЧНОМ ИССЛЕДОВАНИИ	103
<b>Ромашкин К.И., Мамедов А.А., Ефремова Д.В.</b> О НАУКЕ В «СВОБОДНОМ ОБЩЕСТВЕ»	106
<b>Григорьев С.Л.</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ЗНАЧЕНИЕ ПОЛОЖЕНИЙ И ПРИНЦИПОВ СИСТЕМОЛОГИИ ДЛЯ СОВРЕМЕННОЙ НАУКИ	109
<b>Котусов Д.В.</b> АУТЕНТИЧНОЕ СУЩЕСТВОВАНИЕ С ТОЧКИ ЗРЕНИЯ ЭКЗИСТЕНЦИАЛИЗМА	113
<b>Бугаева И.В.</b> АКСИОЛОГИЧЕСКИ МАРКИРОВАННАЯ ЛЕКСИКА В МАРКЕТИНГОВОМ ДИСКУРСЕ	117
<b>Гнездилова Е.В.</b> ТРАНСФОРМАЦИЯ НАЦИОНАЛЬНЫХ КОДОВ В РЕКЛАМНОМ ДИСКУРСЕ	121

<i>Александрова И.Ю.</i> АЛГОРИТМ ПОСТРОЕНИЯ КАРТЫ МАРШРУТА ПОКУПАТЕЛЯ В WEB-КОММУНИКАЦИОННОЙ СРЕДЕ	122
<i>Морозов В.Э.</i> ПОСЕВДОСРАВНЕНИЕ КАК ПРИЕМ АРГУМЕНТАЦИИ В РЕКЛАМНЫХ СООБЩЕНИЯХ	127
<i>Симакова М.С.</i> МЕХАНИЗМЫ И СПОСОБЫ КОММУНИКАЦИОННОГО ВЛИЯНИЯ	131
<i>Хлюстова Т.В.</i> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ НАУЧНОМУ СТИЛЮ РЕЧИ	133
<i>Данилов В.А.</i> ФОРМИРОВАНИЕ «ОТНОШЕНИЙ» К ЛИЧНОСТИ И ОРГАНИЗАЦИИ КАК ЦЕНТРАЛЬНОЕ АПРАВЛЕНИЕ PR-ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	138
<i>Данилов В.А.</i> ПСИХОЛОГИЯ ПОВЫШЕНИЯ ИНТЕРЕСА К ПРОДУКЦИИ СМИ В PR КОМПАНИЯХ В СФЕРЕ АПК	143
<i>Донских К.Ю.</i> РОЛЬ НАСЛЕДИЯ ВИЗАНТИИ В ФОРМИРОВАНИИ РУССКОЙ КУЛЬТУРЫ В ТРУДАХ К.Н. ЛЕОНТЬЕВА	146
<i>Авхимович А.В.</i> ТРАНСФОРМАЦИЯ ПРЕСС-СЛУЖБЫ ПРИ СОЗДАНИИ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ЦЕНТРА АПК РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	150
<i>Стенина Н.С.</i> ЯЗЫКОВАЯ ПОДГОТОВКА ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ К НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НА РУССКОМ ЯЗЫКЕ	155
<i>Оришев А.Б.</i> «КЛОНИРОВАНИЕ» КАК МАНИПУЛЯТИВНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ	160
<i>Тарасенко В.Н.</i> ИССЛЕДОВАНИЕ РОМАНТИЧЕСКОГО АКАДЕМИЧЕСКОГО СТИЛЯ В ПРОИЗВЕДЕНИЯХ И.К. АЙВАЗОВСКОГО И А.И. КУИНДЖИ В СМОЛЕНСКОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ ГАЛЕРЕЕ	165
<i>Шерстюк М.В.</i> Л.А. ТИХОМИРОВ И РЕЛИГИОЗНЫЙ ВЗГЛЯД НА ИСТОЧНИКИ ВЛАСТИ В ОБЩЕСТВЕ	168
<i>Ряполов В.В.</i> АФГАНИСТАН И ГЕРМАНИЯ В 1915-1916 гг.: НЕСОСТОЯВШИЙСЯ АЛЬЯНС	172
<i>Рябова Н.Ю.</i> УЧЕБНАЯ И НАУЧНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МСХА ПОД РУКОВОДСТВОМ В.С. НЕМЧИНОВА В ПЕРИОД ВЕЛИКОЙ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ВОЙНЫ	176
<i>Пичужкин Н.А.</i> КРЕСТЬЯНЕ В ПУТЕШЕСТВИЯХ А.С. ПУШКИНА И А.Н. РАДИЩЕВА	180
<i>Панин Е.Л.</i> ПОПУЛИЗМ КАК ПОЛИТИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН	183
Некрасов О. Г. ТОТАЛЬНЫЙ ХАРАКТЕР ПЕРВОЙ МИРОВОЙ ВОЙНЫ 1914 – 1918 ГГ. КАК ФАКТОР СИСТЕМНОГО КРИЗИСА РОССИЙСКОЙ ИМПЕРИИ	186
<i>Лебедева М.Л.</i> ТРАНЗИТ ВЛАСТИ ПРЕЗИДЕНТСКОЙ КОМПАНИИ 2024 ГОДА ГЛАЗАМИ СТУДЕНТА ВУЗА	191

<b>Залысин И.Ю.</b> ИСТОЧНИКИ СОВРЕМЕННОГО ТЕРРОРИЗМА	196
<b>Зайцева Н.Л.</b> ИЗ ИСТОРИИ ТСХА: СТАНОВЛЕНИЕ ШКОЛЫ АГРОИНЖЕНЕРОВ В 1920-НАЧАЛЕ 1930-ЫХ ГОДОВ	200
<b>Дронов И.Е.</b> ЦАРСТВОВАНИЕ ИМПЕРАТОРА АЛЕКСАНДРА III В ДНЕВНИКАХ А. А. КИРЕЕВА	205
<b>Грачев А.Б.</b> «ПРИЗНАТЬ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОЕ МАШИНОСТРОЕНИЕ ДЕЛОМ ЧРЕЗВЫЧАЙНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ ВАЖНОСТИ...» (К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ САМОГО МАССОВОГО ТРАКТОРА В СССР)	210
<b>Бровченко М.И.</b> ВКЛАД АКАДЕМИКА В.С. НЕМЧИНОВА В РОССИЙСКУЮ НАУКУ	212
<b>Хвалин Т.А.</b> АГИТСУДЫ В АНТИРЕЛИГИОЗНОЙ СОВЕТСКОЙ ПРОПАГАНДЕ 1920-Х ГОДОВ	215
<b>Авдеева И.В., Капустин И.В.</b> ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОСТРАНОВЕДЕНИЯ: КАК ИЗУЧЕНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПОМОГАЕТ ПОНЯТЬ ИСТОРИЮ И КУЛЬТУРУ СТРАНЫ ИЗУЧАЕМОГО ЯЗЫКА	219
<b>Алипичев А.Ю.</b> РОЛЕВОЙ РЕПЕРТУАР ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА ПРИ ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ	223
<b>Баграмова Н.В., Бабушкина Л.Е.</b> ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТИ НАПРАВЛЕННЫЕ НА УСПЕШНОЕ ОВЛАДЕНИЕ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ СТУДЕНТАМИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА	229
<b>Базылев В.Н.</b> ДЕСКРИПЦИЯ ТЕКСТОВЫХ ПРЕОБРАЗОВАНИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ СТУДЕНТАМ-НЕФИЛОЛОГАМ	234
<b>Горохова А.М.</b> ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ МЕТОДИКИ CLIL В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.	238
<b>Зайцев А.А.</b> ИСТОРИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В РОССИИ	241
<b>Капустин И.В.</b> ОСНОВНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ БИЛИНГВАЛЬНОЙ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ (БТО) СТУДЕНТОВ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В УСЛОВИЯХ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА	245
<b>Капустин И.В., Архипкина Л.М.</b> АССОЦИАТИВНОЕ МЫШЛЕНИЕ В КАЧЕСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИНСТРУМЕНТАРИЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	248
<b>Колесова Н.Б.</b> ОБУЧЕНИЕ АСПИРАНТОВ ПРИЕМАМ ОЗНАКОМИТЕЛЬНОГО ЧТЕНИЯ НЕМЕЦКИХ НАУЧНЫХ ТЕКСТОВ	252
<b>Корзяков В.А., Зайцев А.А.</b> ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗАХ И ПАРАДОКСЫ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	257

<b>Кулешов А.В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ВИРТУАЛЬНОГО УЧЕБНОГО ПРОСТРАНСТВА ПРИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	259
<b>Ложкина Н.А.</b> РАЗРАБОТКА ИНВАРИАНТНОЙ СТРУКТУРЫ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ	263
<b>Рябчикова В.Г., Пономарева Т.П.</b> МЕЖКУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ В СИСТЕМЕ КОММУНИКАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ АГРОНОМИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ	266
<b>Сергеева Н.А.</b> ОПТИМИЗАЦИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ	270
<b>Таканова О.В.</b> АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	275
<b>Уланова О.Б.</b> ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ АГРАРНОГО ВУЗА ПОСТРОЕНИЮ РЕЧЕВЫХ ВЫСКАЗЫВАНИЙ НА ИНОСТРАННОМ ЯЗЫКЕ ЧЕРЕЗ АКТИВИЗАЦИЮ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	278
<b>Уланова О.Б., Александров А.В.</b> СПОСОБЫ ОВЛАДЕНИЯ ЗНАЧЕНИЕМ ЛЕКСИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ СТУДЕНТАМИ СЕЛЬСКОХОЗЯЙСТВЕННОГО ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ	284
<b>Феопентова С.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ «ГИБКИХ» НАВЫКОВ (SOFT SKILLS) НА ПРАКТИЧЕСКИХ ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ	289
<b>Яковлева Н.А.</b> ФОРМИРОВАНИЕ САМООБРАЗОВАНИЯ, САМОКОНТРОЛЯ И САМООЦЕНКИ ПРИ ОБУЧЕНИИ МАГИСТРАНТОВ В ТЕХНИЧЕСКОМ ВУЗЕ	292
<b>Полищук Н.М., Цибизова О.В.</b> РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ	296
<b>Лукьянченко М.В.</b> К ВОПРОСУ О РАБОТЕ С ГЛАГОЛЬНЫМИ ВИДАМИ НА УРОКАХ О НЕКОТОРЫХ ТРУДНОСТЯХ ПРЕПОДАВАНИИ ДЕЛОВОГО ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА (РУССКОГО) ИНОСТРАННЫМ СТУДЕНТАМ	299
<b>Соловьева А.А.</b> ТЕРМИНОЛОГИЯ ЧАСТЕЙ РЕЧИ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО НА ПОДГОТОВИТЕЛЬНОМ ОТДЕЛЕНИИ В ГРУППАХ В ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ	301
<b>Зубкова О.Н., Сайкина О.С.</b> О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ РУССКОМУ РУКОПИСНОМУ ШРИФТУ	304
<b>Журкина Н.В., Ильина Л.А., Лахаева А.И.</b> АННОТИРОВАННОЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЕ УЧЕБНОГО ПОСОБИЯ ПО РУССКОМУ ЯЗЫКУ ДЛЯ ИНОСТРАННЫХ СТУДЕНТОВ-ЭКОЛОГОВ «ЧАС ЗЕМЛИ» (В1)	308



<b>Галанкина И.И., Ильина Л.А.</b> ЛИНГВООБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКСКУРСИЯ: ОПЫТ ПОНИМАНИЯ (НАЧАЛЬНЫЙ ЭТАП ОБУЧЕНИЯ РКИ)	311
<b>Биткова Л.А.</b> НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ИНСТИТУТА АДМИНИСТРАТИВНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ	317
<b>Устюкова В.В.</b> УСТОЙЧИВОЕ РАЗВИТИЕ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА И СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ: БАЛАНС ЧАСТНЫХ И ПУБЛИЧНЫХ ИНТЕРЕСОВ	322
<b>Евграфова Л.В.</b> РОЛЬ АГРОТУРИЗМА В РАЗВИТИИ СЕЛЬСКИХ ТЕРРИТОРИЙ	325
<b>Лебедева Т.С.</b> ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ НЕСВЯЗАННОЙ ПОДДЕРЖКИ В ОБЛАСТИ РАСТЕНИЕВОДСТВА	330
<b>Балашов Е.В.</b> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ БЕЗВОЗМЕЗДНОГО ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ ГРАЖДАНАМ ЗЕМЕЛЬНЫХ УЧАСТКОВ В СОБСТВЕННОСТЬ	334
<b>Идаятов Г.Ф.</b> НЕКОТОРЫЕ ВОПРОСЫ ПРАВОВОГО СТАТУСА СВИДЕТЕЛЯ ПО УГОЛОВНОМУ ДЕЛУ И ДЛЯ ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ НАЛОГОВОГО КОНТРОЛЯ	337
<b>Новикова А.А.</b> НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОФОРМЛЕНИЯ НАСЛЕДСТВЕННЫХ ПРАВ НА РЕЗУЛЬТАТЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	340
<b>Пышьева Е.С.</b> ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА О ГОСУДАРСТВЕННОМ ЗЕМЕЛЬНОМ НАДЗОРЕ ЗА ПРОВЕДЕНИЕМ МЕЛИОРАТИВНЫХ МЕРОПРИЯТИЙ	343
<b>Сурикова А.М.</b> РАЗВИТИЕ ЗЕМЕЛЬНОГО ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВА В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ОБЪЕКТОВ КУЛЬТУРНОГО НАСЛЕДИЯ: ОПЫТ РОССИИ И ФРАНЦИИ	347
<b>Тропина Д.В.</b> СОМАТИЧЕСКИЕ ПРАВА КАК ОСОБЫЙ ВИД КОНСТИТУЦИОННЫХ ПРАВ ЧЕЛОВЕКА И ГРАЖДАНИНА	351
<b>Мелентьев А.Н., Далнаев И.У.</b> РЕГУЛИРОВАНИЕ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ И ОБЩЕНИЯ В СМЕШАННОМ МНОГОЯДЕРНОМ КОЛЛЕКТИВЕ СПОРТИВНЫХ КАФЕДР В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ	358
<b>Агаронов Л.Г.</b> ОСОБЕННОСТИ ПРОВЕДЕНИЯ ЗАНЯТИЙ ПО ФУТБОЛУ В АГРАРНОМ ВУЗЕ	363
<b>Никифорова О.Н., Прохорова Т.И.</b> ОЗДОРОВИТЕЛЬНЫЕ ЗАНЯТИЯ ПЛАВАНИЕМ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С НАРУШЕНИЯМИ ОСАНКИ	365
<b>Никифорова О.Н.</b> ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА ПО ДИСЦИПЛИНАМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В ВУЗЕ	369
<b>Петрова О.А.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИТНЕС-АЭРОБИКИ В ВУЗЕ	370

<b>Руссу О.Н.</b> ОБЕСПЕЧЕНИЕ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В РАМКАХ ЭЛЕКТИВНОЙ ДИСЦИПЛИНЫ «ФИЗИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА И СПОРТ» СТУДЕНТОВ СПЕЦИАЛЬНОГО МЕДИЦИНСКОГО ОТДЕЛЕНИЯ	375
<b>Селезнев В.В.</b> АНАЛИЗ ФИНАНСИРОВАНИЯ АДАПТИВНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ И СПОРТА В СОВРЕМЕННЫХ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИХ УСЛОВИЯХ	381
<b>Хотеева М.В., Аржаных В.И.</b> СПЕЦИАЛЬНЫЕ БЕГОВЫЕ УПРАЖНЕНИЯ И ПУТИ ПОВЫШЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ	385
<b>Сторчевой Н.Ф.</b> СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ АГРАРНЫХ ВУЗОВ ПО СИЛОВЫМ ВИДАМ СПОРТА НА ОСНОВЕ ГИРЕВОГО СПОРТА, ПАУЭРЛИФТИНГ-ЖИМ ЛЕЖА	389
<b>Березинская Н.А., Березинский Б.Д.</b> ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНЫХ ЗАНЯТИЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ НА ОТКРЫТОМ ВОЗДУХЕ	392

Научное издание

## ДОКЛАДЫ ТСХА

Выпуск 292

(Часть VI)

Ответственный за выпуск З.Ф. Садыкова

Подписано в печать 26.06.2020 г. Формат 60x84 <sup>1</sup>/<sub>16</sub>.  
Усл. печ. л. 23,5. Тираж 100 экз. Заказ 80.

Издательство РГАУ-МСХА  
127550. Москва, Тимирязевская ул.,  
44 Тел. 8(499) 977-40-64