

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«АЛТАЙСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ В.М. ШУКШИНА»



Конвергенция естественнонаучного и гуманитарного знания

Тезисы докладов
Международной научной школы-конференции
«Естественнонаучные методы исследований в
гуманитарных и социальных науках»



Бийск, 16-20 мая 2018 г.
АГГПУ им. В.М. Шукшина

Об издании

Издается по решению реакционно-издательского совета

АГГПУ имени В.М. Шукшина

ББК 72

УДК: 303

Редакционная коллегия:

кандидат филологических наук, доцент М.С. Власов (отв. ред.);

кандидат психологических наук, доцент О.А. Сычев;

кандидат филологических наук, доцент У.М. Трофимова;

кандидат философских наук, доцент А.М. Беспалов;

кандидат геолого-минералогических наук Е.М. Табакаева.

К64 Конвергенция естественнонаучного и гуманитарного знания
[Электронный ресурс]: тезисы докладов Международной научной школы-конференции «Естественнонаучные методы исследований в гуманитарных и социальных науках» (Бийск, 16-20 мая 2018 г.) / Отв. ред. М.С. Власов. – Бийск: АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2018. – 1 электрон. опт. диск (CD-R). ISBN 978-5-85127-932-4

В издании опубликованы тезисы докладов участников Международной научной школы-конференции «Естественнонаучные методы исследований в гуманитарных и социальных науках», проходившей в г. Бийске, Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете им. В. М. Шукшина 16-20 мая 2018 г.

Текстовое электронное издание.

Минимальные системные требования: ПК 500 и выше; 256 Мб ОЗУ; Windows XP и выше; SVGA с разрешением 1024x768; CD-ROM, мышь; Adobe Acrobat Reader.

ISBN 978-5-85127-932-4

Материалы публикуются в авторской редакции. Ответственность за нарушение авторских прав, а также соблюдение научных и этических норм в ходе исследований несут авторы публикуемых материалов.

© АГГПУ им. В.М. Шукшина, 2018

© Авторы, 2018

Содержание

Об издании	1
I. Общетеоретические проблемы и методология гуманитарных и общественных наук.....	4
Власов М.С., Беспалов А.М., Ундармаа Даваа, Ступкина М.В.	
К ПРОБЛЕМЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОСТЕРЕОТИПОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ АЙТРЕКИНГА	4
Власов М.С., Шкуропацкая М.Г., Исаева И.П.....	
КАК НОСИТЕЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА АНАЛИЗИРУЮТ ПРИ ЧТЕНИИ МНОГОЗНАЧНЫЕ КОНТЕКСТЫ? ДАННЫЕ ДВИЖЕНИЙ ГЛАЗ	6
Жукова Т.В.	10
К ВОПРОСУ ОБ АССОЦИАТИВНОМ ЗНАЧЕНИИ СЛОВА	10
Никитина И.В.	11
СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ.....	11
Трофимова Е.Б., Трофимова У.М.....	12
ГЕНДЕРНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОГНИТИВНЫХ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ.....	12
Трофимова Е.Б., Кривошеева Е.И.	15
ПСИХИКА И ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ	15
Ундармаа Даваа	
ОБЪЕКТЫ НАЗЫВАНИЯ, АССОЦИИРУЕМЫЕ СО СЛОВАМИ, ОБОЗНАЧАЮЩИМИ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ	17
Шкуропацкая М.Г.....	18
СТЕРЕОТИПНЫЕ СРАВНЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ АССОЦИАЦИЙ.....	18
II. Прикладные аспекты гуманитарных и общественных наук.....	20
Бабичева Ю.Г.	
ЖАНРОВАЯ МОДЕЛЬ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ГУСЕВ»: ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ.....	20
Байкунакова Г.В.	
АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ	21
Власов М.С., Протасова И.Н., Сычев О.А.	22
АПРОБАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ВИНЬЕТОК МОРАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ	22
Волкова Н.В.....	23
ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ГРАФОВ ДЛЯ АНАЛИЗА СОСТОЯНИЯ ДОРОЖНОЙ СЕТИ: КРАТКИЙ ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ	23
Джанабилова С.А.	24
ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО	24
Коляскина Е.А.	25
ИНТЕРНЕТ КАК ПОЛЕ И ЛАБОРАТОРИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ НАЧИНАЮЩЕГО ИСТОРИКА ..	25
Липустина О.М., Щелок Т.И.....	26

СТИЛИСТИЧЕСКИ-СНИЖЕННАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ» И ЕЕ РОЛЬ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА.....	26
Ложкова Ю.Н.	
ИННОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ БИЗНЕС-ПРОЦЕССАМИ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	28
Мельникова Т.В.....	
ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И ПРИНЦИПА АВТОРИТЕТА	29
Миляева Л.Г., Бавыкина Е.Н.	
РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ.....	30
Мистюк Т.Л.	
К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ "КАТЕГОРИЯ РОДА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ"	31
Попова О.В., Щелупанов А.В.	
СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ В НЕПРЕРЫВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ)	32
Ступкина М.В.	
СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В РЕЧИ ЧЕЛОВЕКА ПОД ВЛИЯНИЕМ СТРЕССА (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМОВ-КАТАСТРОФ).....	33
Табакаева Е.М., Силкина Г.В.....	
СОВРЕМЕННОЕ ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ ЧТЕНИЯ НЕЗРЯЧИМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ: НАУЧНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ	34
Темербекова А.А.....	
ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ.....	35
Тропникова В.В.....	
К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА.....	36
Тропникова В.В.....	
СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ.....	38
Трофимова У.М.	
К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО БЕЗ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА	39
Швец Н.А.	
ПРАКТИКА РАБОТЫ С ИССЛЕДОВАНИЯМИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ.....	42
Явнова Л.А.	
МУЗЕЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ.....	43
Об издательстве	45

I. Общетеоретические проблемы и методология гуманитарных и общественных наук

Власов М.С.¹, Беспалов А.М.¹, Ундармаа Даваа², Ступкина М.В.¹

¹АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

vlasov@bigpi.biysk.ru

²Ховдский государственный университет (Ховд, Монголия)

undaraa_0720@yahoo.com

К ПРОБЛЕМЕ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ЭТНОСТЕРЕОТИПОВ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ТЕХНОЛОГИИ АЙТРЕКИНГА

Как известно, в кросскультурных исследованиях этнические стереотипы рассматриваются как упрощенные, исторически сложившиеся представления о менталитете и стандартном поведении представителей своей (автостереотипы) или чужой (гетеростереотипы) этнической группы. Если идет речь о строгом моделировании процессов социального восприятия отдельных представителей ингруппы и аутгруппы, то в таком случае возможно применение метода регистрации движений глаз (айтрекинга).

Используемая нами методика – парадигма «визуальный мир» – широко применяется при исследовании слухового восприятия предложений и текстов при параллельном визуальном рассматривании референтов. Согласно данной методике, испытуемому предлагаются звучащие предложения или тексты разного содержания, при этом упоминаемые референты (действующие лица, предметы) одновременно появляются на экране монитора в качестве разных *зон интереса*: а) целевого стимула (как правило, одного), б) стимулов-конкурентов (стимулов, отличающихся одним признаком от целевого стимула), в) дистрактора (стимула, не относящегося к воспринимаемой ситуации). Представления о связи длительности фиксации стимула и процесса его восприятия человеком сформулированы в гипотезе Джаста и Карпентера «Strong eye-mind hypothesis», согласно которой то, что фиксируется взглядом, то и обрабатывается в данный момент мозгом (Just & Carpenter, 1980). Согласно предположению исследователей, при отсутствии каких-либо ошибок восприятия наибольшая длительность фиксаций должна приходиться на целевой стимул, наименьшая – на дистрактор. Стимулы-конкуренты предъявляются для проверки предположения о значимости какого-либо признака референта при восприятии текста на слух. Тексты, как правило, «выравниваются» по длине, сложности, частотности используемых слов, при этом варьируются только значимые для экспериментатора признаки. Среди таких признаков могут быть семантические, оценочные и прагматические компоненты смысла текста, например, описание в тексте морально отклоняющегося поведения человека (Eden et. al., 2015; Grizzard et. al., 2017).

Для проведения нашего эксперимента с помощью бесконтактной системы регистрации движений глаз SMI с частотой регистрации 500 Гц. Привлекались 28 студентов Ховдского государственного университета в возрасте 19-22 лет, принадлежащие к разным этническим группам (коренным малочисленным народам Западной Монголии). В качестве стимулов нами были использованы 24 виньетки моральных оснований, которые были переведены с английского языка (Clifford et. al., 2015) на монгольский. Виньетки – это небольшие связные тексты или отдельные предложения с описанием гипотетических ситуаций или людей и, как правило, с конкретным отклоняющимся от нормы (или социальных ожиданий) поведением. Например, «*Девушка смеется, когда выясняется, что отец её друга работает дворником*» (перевод на монгольский язык: «*Бүсгүй түүний найзын аав нь цэвэрлэгчээр ажилладагийг*

мэдээд шоолж байна»). Испытуемым предлагалось прослушать виньетки на монгольском языке, в то время как на мониторе предъявлялись предполагаемые действующие лица в разных зонах интереса. В качестве контрастных стимулов использовались предложения, описывающие просоциальное поведение тех же самых лиц. Например: «*Девушка каждый день приносит еду бедному дворнику около своего дома*». Визуальные стимулы в виде изображений человеческих лиц были сгенерированы с помощью свободно распространяемого ПО *MakeHuman (v.1.1.1)*. На мониторе предъявлялись одновременно 3 лица одного пола и возраста, но различающиеся расовой принадлежностью (европеоид vs монголоид) и выраженностью эмоции (добродушный vs агрессивный). Таким образом, при восприятии виньеток моральных оснований испытуемые ориентировались как на целевой стимул (Target), так и на конкурентов (Competitor-R (другой расы), Competitor-E (с иной эмоцией)), при этом дистрактор (Distractor) они должны были игнорировать как нерелевантный стимул. Подробная процедура проведения эксперимента озвучивается в устном докладе.

Предварительные результаты. По результатам однофакторной ANOVA были установлены значимые различия в длительности фиксации и саккад на всех стимулах в зависимости от условия их предъявления (аморальное vs просоциальное поведение). Такие показатели, как время задержки взора и общая длительность фиксации на стимулах при прослушивании виньеток об аморальном поведении человека оказались значимо больше у большинства испытуемых (при $p < 0,001$). Среднее количество фиксации, в том числе регрессивных, на все стимулы при восприятии аморального поведения также оказалось выше при $p < 0,005$.

Результаты анализа попарных различий в длительности задержки взгляда на разных зонах интереса с поправкой Бонферрони показали, что испытуемые значимо дольше фиксировали взгляд на целевых стимулах по сравнению с «эмоциональными конкурентами» (при $p < 0,028$). Однако значимых различий между восприятием «расовых конкурентов» и целевых стимулов обнаружено не было. При этом испытуемые регулярно игнорировали дистракторы (при $p < 0,001$), что говорит об их внимательном отношении к процедуре эксперимента.

Результаты попарных различий зон интереса по длительности фиксации и саккад представлены в таблице:

Таблица. Влияние фактора «зона интереса» на длительность фиксации и саккад

Post Hoc Comparisons - AOI Name							
Comparison		Mean Difference	SE	df	t	p-bonferroni	
AOI Name	AOI Name						
Competitor-E	- Competitor-R	-43.8	36.6	6140	-1.19	1.000	
	- Distractor	482.9	36.6	6140	13.18	< .001	
	- Target	-103.8	36.6	6140	-2.83	0.028	
Competitor-R	- Distractor	526.6	36.6	6140	14.37	< .001	
	- Target	-60.0	36.6	6140	-1.64	0.608	
Distractor	- Target	-586.7	36.6	6140	-16.01	< .001	

В устном докладе обсуждаются полученные результаты с перспективой того, что монгольские студенты неосознанно, автоматически реагируют на морально отклоняющееся поведение человека, причем на уровне эффектов социального восприятия принадлежность к расе не является для них значимым признаком дифференциации: морально отклоняющееся

поведение может быть одинаково «приписано» и представителю «своей», и представителю «чужой» расы. То есть, внутригрупповой фаворитизм, по-видимому, не срабатывает на ранних этапах моральной оценки действий у носителей монгольской культуры.

Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ и МинОКНС Монголии в рамках проекта № 16-23-03005-ОГН «Авто- и гетеростереотипы у коренных малочисленных народов Монголии: культура, язык, самоидентификация».

Литература

1. Clifford S., Iyengar V., Cabeza R., Sinnott-Armstrong W. (2015) Moral foundations vignettes: a standardized stimulus database of scenarios based on moral foundations theory. *Behavior Research Methods*. 47(4): 1178–1198
2. Eden A., Oliver M.B., Tamborini R. (2015) Perceptions of Moral Violations and Personality Traits Among Heroes and Villains. *Mass Communication and Society*, 18: 186–208. DOI: 10.1080/15205436.2014.923462;
3. Fiske S.T., Cuddy A.J.C., Glick P., Xu J. (2002) A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of personality and Social Psychology*, 82: 878–902. DOI: 10.1037//0022-3514.82.6.878
4. Grizzard M., Huang J., Fitzgerald K., Ahn C., and Chu H. (2017) Sensing Heroes and Villains: Character-Schema and the Disposition Formation Process. *Communication research*, 45(4): 479–50 DOI:10.1177/0093650217699934
5. Haidt J., Joseph C. (2007) The moral mind: how 5 sets of innate moral intuitions guide the development of many culture-specific virtues, and perhaps even modules. In P. Carruthers, S. Laurence, & S. Stich (Eds.), *The innate mind* (Vol. 3, pp. 367–391). New-York, NY: Oxford
6. Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1980) A Theory of Reading from Eye Fixations to Comprehension. *Psychological Review*, 87, 329–354

Власов М.С.¹, Шкуропацкая М.Г.¹, Исаева И.П.¹

¹АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

vlasov@bigpi.biysk.ru

КАК НОСИТЕЛИ РУССКОГО ЯЗЫКА АНАЛИЗИРУЮТ ПРИ ЧТЕНИИ МНОГОЗНАЧНЫЕ КОНТЕКСТЫ? ДАННЫЕ ДВИЖЕНИЙ ГЛАЗ

К настоящему времени многочисленные когнитивные исследования лексического компонента языка в русле онлайн-подхода позволили ученым выявить достаточно устойчивые факторы когнитивной обработки многозначных слов в процессе их распознавания (частотность значений, длина слова, возраст усвоения слова, контекст и др.). Предполагается, что контекст не оказывает непосредственного влияния на обработку многозначных слов, хотя влияет на обработку предложения в целом, что может сказать о скорости доступа к одному из значений многозначного слова в том или ином контексте. В нашем исследовании ставилась задача с помощью метода регистрации движений глаз установить влияние семантического прайминга на процессы обработки многозначного слова русского языка в предложении с учетом семантической близости прайма и лексико-семантического варианта (ЛСВ). Эксперимент опирается на работу М.В. Фаликман и А.Я. Койфман (2005). Исследовалось влияние ассоциативного прайминга на сравнение и кластеризацию значений многозначного слова. В качестве праймов у многозначных слов русского языка, выбранных из работы (Lorukhina et. al., 2018), использовались квазисинонимы к тому или иному ЛСВ, извлеченные с помощью сервиса *AdaGram* (<http://adagram.ll-cl.org/>). В качестве критерия отбора квазисинонима выступала достаточно высокая семантическая близость прайма и актуализируемого ЛСВ в целевом стимуле.

В эксперименте приняли участие 12 испытуемых (женщин 9, мужчин 3, средний возраст 39 лет), которым были предъявлены стимульные блоки, содержащие многозначные слова в разных ЛСВ – прямых, метонимических и метафорических значениях. Каждый блок

предварялся ассоциативным праймом, в качестве которого использовался квазисиноним к одному из ЛСВ в целевом стимуле (это мог быть либо ЛСВ из второго, либо ЛСВ из третьего контекста). Контексты, актуализирующие то или иное значение многозначного слова, предъявлялись попарно (например, «*Защить накладной карман на рубашке. Заехать в карман около магазина.*»). Третий (непарный) контекст употребления слова предъявлялся для получения ответной, осознанной реакции испытуемого в трех возможных условиях (прямо, метонимическом или метафорическом значении). Вопрос для испытуемых звучал так: «Как Вы считаете, во фразе «Это мне не по карману» слово «карман» употреблено в том же самом значении, что и в любой из предыдущих фраз?». Испытуемый должен был решить, употреблено ли слово в третьем контексте в том же значении, что и в любом из двух предыдущих контекстов. Таким образом, у него было два возможных варианта ответа: «да» (при конгруэнтном условии) или «нет» (при неконгруэнтном). Соответственно, полученный ответ испытуемого сличался с условием предъявления всех трех стимулов: при совпадении значения слова в третьем контексте с любым из двух предыдущих контекстов ответ считался правильным, при отсутствии совпадения значений – неправильным.

Когнитивная сложность эксперимента заключалась в нагрузке на рабочую память испытуемого, а также актуализации его активного и пассивного словаря (известно, что малоиспользуемые ЛСВ многозначных слов воспринимаются и актуализируются индивидом не симультанно, а сукцессивно, таким образом вызывая большие когнитивные усилия).

Для анализа параметров движений глаз использовалась методика измерения по зонам интереса (region-based measures), которая предполагает анализ таких параметров чтения, как время первого прохода, время второго прохода, общего латентного времени чтения (фиксаций) и регрессий. В исследовании проверялся также *эффект сворачивания* (wrap-up effect), установленный Китом Райнером (Rayner, et.al. 2000). Он заключается в том, что читающий склонен к более длительным фиксациям и замедлению темпа чтения на границе предложений, а позднее данный эффект установлен и на границе клаузу. Предполагается, что на данных границах происходит постлексическая стадия обработки многозначного слова, процесс интеграции ЛСВ в контекст (Chernova & Chernigovskaya, 2012). Стимулы были разбиты по зонам интереса по схеме: 1 – *первое предложение*, 2 – *второе предложение*, 3 – *целевое слово (ЛСВ1)*, 4 – *зона «сворачивания»*, 5 – *целевое слово (ЛСВ2)*, 6 – *зона «сворачивания»*. Эксперимент проводился с помощью системы регистрации движений глаз SMI RED 500. Все испытуемые успешно справились с заданием (процент правильных ответов составил 89%).

Для анализа параметров движений глаз при чтении двух конкурирующих контекстов применялась однофакторная ANOVA с фактором номера предложения (первое vs. второе). Анализ параметров движений глаз в процессе чтения каждой пары предложений показал, что первое предложение испытуемые читали с большим количеством фиксаций, причем значительно больше времени занимало время *первого прохода (first pass)*, то есть длительности всех фиксаций до момента, когда взгляд покидает зону интереса в любом направлении), при этом сумма фиксаций при втором и последующем прочтении значительно не различалась. В целом, это может говорить об отрицательном влиянии прайма, который всегда давал либо «подсказку» ко второму предложению, либо ни к одному из них (в последнем случае, в третьем контексте значение слова являлось отличным от первых двух контекстов).

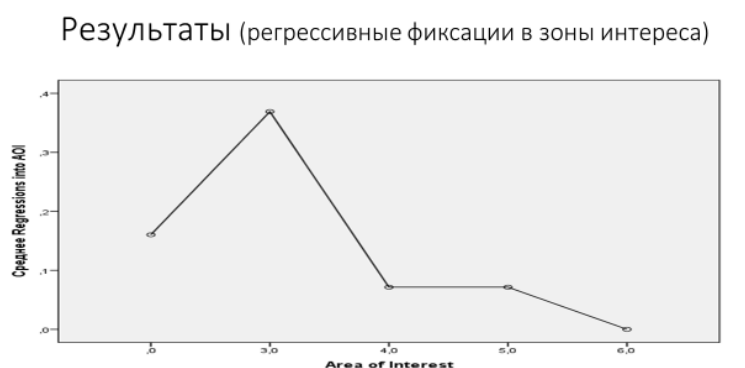
Анализ различных параметров в пределах разных зон интереса показал отдельные значимые результаты по всей выборке. Так, самое большое количество прогрессивных фиксаций установлено в зоне интереса 4 (граница первого предложения). Следующим по количеству фиксаций оказалась зона интереса 5, а количество фиксаций в зоне интереса 6 не отличалось от среднего количества фиксаций не критических зон интереса (0). Регрессивные фиксации испытуемые чаще совершали из зоны интереса 4 в зону 3 (ЛСВ1). Все указанные различия зафиксированы на статистически значимом уровне ($p < 0,01$) по t-критерию Стьюдента.

Рисунок 1. Сравнение среднего количества прогрессивных фиксаций по зонам интереса по t-критерию Стьюдента



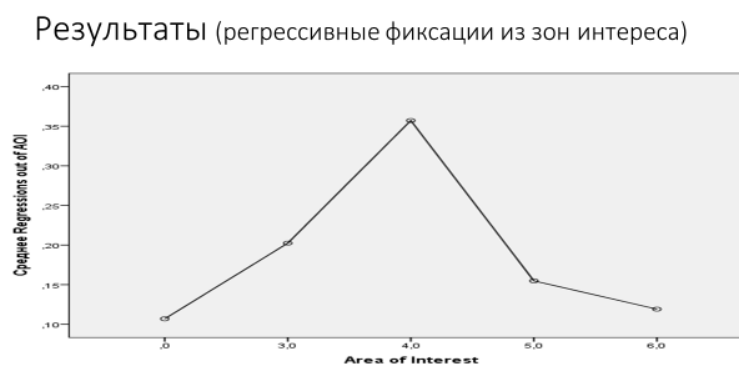
Зашить накладной |карман³ |на| рубашке⁴. Заехать в |карман⁵ |около |магазина⁶ |

Рисунок 2. Сравнение среднего количества регрессивных фиксаций в зоны интереса по t-критерию Стьюдента



Зашить накладной |карман³ |на| рубашке⁴. Заехать в |карман⁵ |около |магазина⁶ |

Рисунок 3. Сравнение среднего количества регрессивных фиксаций из зон интереса по t-критерию Стьюдента



Зашить накладной |карман³ |на| рубашке⁴. Заехать в |карман⁵ |около |магазина⁶ |

Время первого прохода возрастало до зоны интереса 5 (второй критический фрагмент, ЛСВ2), а после этого взгляд испытуемого чаще всего возвращался к зоне 4, то есть границе первого и второго предложения. При попарном сравнении средних значений зависимых переменных по критическим зонам 3 (ЛСВ1) и 5 (ЛСВ2) статистически значимых различий в латентном времени прогрессивных фиксаций, времени первого прохода и времени всех фиксаций обнаружено не было. Исключение же составляет количество регрессий и латентное время регрессивных фиксаций: в зоне 3 данные параметры значимо выше, чем в зоне 5.

Наибольшее количество статистически значимых различий получено по зонам интереса 4 и 6 (зон «сворачивания»), представляющих собой последние слова каждого предложения, на которых, вероятно, протекает постлексическая стадия обработки ЛСВ и актуализации дискурсивной информации. Поскольку эффект сворачивания наиболее отчетливо проявляется в измерениях поздних процессов когнитивной обработки, то нам представляется необходимым акцентировать внимание на различиях во времени второго прохода (*second pass duration*): данный показатель оказался значимо больше в зоне 4, чем в зоне 6 ($F(1,166)=18,37$, $p<0,0001$).

Что касается выявления значимости эффекта прайминга на указанный «эффект сворачивания», то его можно оценить по влиянию условия предъявления стимула на параметры чтения «зон сворачивания» (зон 4 и 6). Для этого была построена общая линейная модель с факторами «условие предъявления стимула» (один контекст конгруэнтен прайму vs. оба контекста неконгруэнтны прайму) и «зона интереса» (зона 4 vs зона 6). Напомним, что прайм представлял собой квазисиноним для более близкого ассоциата (например, связь прайма *взрыв* и цели *очередь (пулеметная)* реализуется через общий квазисиноним *выстрел*). Предполагалось, что в случае прайминг-эффекта будет наблюдаться увеличение эффекта сворачивания в конце второго предложения (в зоне 6) в конгруэнтных условиях предъявления стимула (при «поддерживающем» прайме).

Построенная общая линейная модель показала довольно низкий коэффициент $R^2 = 0,103$, позволяющий «объяснить» только 10% дисперсии для латентного времени второго прохода и немного меньший процент для времени первого прохода ($R^2 = 0,09$). Взаимодействие факторов *условие* и *зона интереса* не показало статистически значимого результата. Однако был обнаружен значимый эффект условия предъявления стимула (конгруэнтное/неконгруэнтное) на увеличение латентного времени первого прохода в двух зонах интереса. Время первого прохода в зонах 4 и 6 оказалось статистически различным в двух разных условиях предъявления стимула ($F=6,015$, $p=0,015$).

То есть на ранних этапах обработки лексической информации, при обнаружении лексико-семантических вариантов, не соответствующих прайму, испытуемый медленнее распознавал контексты в двух предложениях, усиливался эффект сворачивания на границе анализируемых предложений.

Результаты исследования показали, что обнаруженный прайминг-эффект проявляется, прежде всего, в увеличении (при неконгруэнтном условии) или уменьшении (при конгруэнтном условии) времени первого прохода при чтении конечных элементов предложения, тесно связанных с эффектом сворачивания. Сам же эффект сворачивания в этом случае, скорее всего, связан с постлексической стадией обработки многозначного слова, интегрированного в контекст. Более значимой для правильной кластеризации лексико-семантических вариантов многозначных слов в условиях эксперимента для испытуемых оказалась граница между первым и вторым предложением, а не конечный фрагмент второго предложения (конец стимульного блока).

Ближайшая перспектива работы представляется в русле сравнения эффектов ассоциативного и категориального прайминга на процессы кластеризации значений многозначного слова в русском языке, а также с учетом семантического расстояния стимулов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-012-00437 «Многозначное слово в сознании носителей русского языка».

Литература

1. Фаликман М. В., Койфман А. Я. Виды прайминга в исследованиях восприятия и перцептивного внимания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2005, №3, с. 86-97.
2. Rayner K., Kambe G., & Duffy S.A. (2000) The effect of clause wrap-up on eye movements during reading. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 53A: 1061-1080.

3. Chernova, T. Chernigovskaya, T. Eye-movements as an indicator of contextual integration process while reading: evidence from Russian // Experimental Psycholinguistics Conference (ERP), Madrid 7-9 November 2012, U.N.E.D.

4. Lopukhina A, Laurinavichyute A, Lopukhin K and Dragoy O (2018) The Mental Representation of Polysemy across Word Classes. Front. Psychol. 9:192. doi: 10.3389/fpsyg.2018.00192

Жукова Т.В.

zukowat@mail.ru

АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

К ВОПРОСУ ОБ АССОЦИАТИВНОМ ЗНАЧЕНИИ СЛОВА

В исследовательских работах, посвященных изучению феномена ассоциативного значения, существуют разные точки зрения на природу его появления. Как считает С.Л. Рубинштейн, «образование ассоциации – это, по существу, процесс, в котором одно явление приобретает значение сигнала другого явления» (Рубинштейн, 1997, с. 136).

Существование ассоциативного значения обосновывают определенным типом знания, содержащемся в слове-лексеме, – «ближайшим» (языковая часть информации, известная всем носителям данного языка) и «дальнейшим» (экстралингвистическая информация и индивидуальные ассоциации) (Потебня, 1958).

Часть ученых связывают ассоциативное значение с коммуникативным потенциалом слова. Под коммуникативным потенциалом слова понимается «все, что обуславливает готовность его участвовать в общении в качестве элемента высказывания – носителя определенного «кванта знания» и «прагматического заряда», т.е. основные лингвистические параметры слова, его связь с другими лексическими единицами, предметно-логическая соотнесенность, тематико-ситуативные и оценочно-прагматические связи» (Болотнова, 1992). Ассоциат – это лишь часть коммуникативного потенциала слова, определяющаяся интенциями говорящего, своеобразием его концептуальной и языковой картин мира.

А.А. Залевская, изучая специфику индивидуального лексикона, считает, что «слово при его функционировании выполняет роль, сравнимую с ролью лазерного луча при считывании голограммы: оно делает доступным для человека определенный условно-дискретный фрагмент континуальной и многомерной индивидуальной картины мира во всем богатстве связей и отношений, полнота которых обеспечивается в разной мере осознаваемой опорой на прямые и/или опосредованные выводные знания и переживания разных видов» (Залевская, 1999, с. 245).

О.И. Глазунова, выявляя роль ассоциативно-образного мышления в процессе познания, отмечает «ассоциативную направленность мышления» и связывает ее с рефлекторной теорией как учением о замыкании связей и, таким образом, считает, что эта направленность предопределяет взаимоотношения индивидуума с объективной реальностью и имеет не только психическую, но и физиологическую природу (Глазунова, 2000). В связи с этим, любой объект действительности и, следовательно, понятие о нем, зафиксированное в сознании, имеет различные формы реализации.

В трудах Н.В. Крушевского ассоциативные взаимоотношения определяют развитие и существование лексических языковых единиц: «каждое слово связано двоякого рода узами: бесчисленными связями сходства со своими родичами по звукам, структуре или значению и столь же бесчисленными связями смежности с разными своими спутниками во всевозможных фразах» (Звегинцев, 1964, с. 291).

Таким образом, ассоциативное значение слова – это сложная структура, включающая единицы, связанные ассоциациями различного вида по сходству, по смежности, при этом ассоциативные признаки, актуализирующиеся во время номинации, соответствуют денотативным, коннотативным элементам слова-стимула (ассоциата).

Представленные теоретические размышления о сущности ассоциативного значения позволяют представить процесс ассоциирования как психологический процесс, лежащий в основе переосмысления семантики исходной единицы (слова-стимула), а ассоциаты как часть смыслового единства «стимул-ассоциат», отражающие психическую действительность информантов. Кроме того, привлечение данных ассоциативного эксперимента позволяет уточнить семантику отдельных лексем и раскрыть семантический потенциал многозначной лексемы.

Исследование проведено при финансовой поддержке РФФИ в рамках проекта № 18-012-00437 «Многозначное слово в сознании носителей русского языка».

Литература:

1. Болотнова Н.С. Художественный текст в коммуникативном аспекте и комплексный анализ единиц лексического уровня. Томск: ТГУ, 1992.
2. Глазунова О.И. Логика метафорических преобразований. СПб.: Питер, 2000. 190 с.
3. Залевская А.А. Психологические проблемы функционирования слова в лексиконе человека. – Тверь, 1999.
4. Звегинцев В.А. История языкознания XIX–XX веков в очерках и извлечениях. Ч. I. Раздел: Очерк науки о языке. – М.: Просвещение, 1964.
- Крушевский Н. В. Очерки науки о языке. Казань, 1883.
5. Потебня А.А. Из записок по русской грамматике: сочинения / под ред. В.И. Боровского: в 4 т. – М., 1958–1985.
6. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание: монография. М.: Академия наук СССР, 1957.

Никитина И.В.

АГТПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)
nikit220952@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ НАУЧНЫЕ МЕТОДЫ: ПРОБЛЕМЫ И ТЕНДЕНЦИИ

Переход от классической науки к неклассической науке рубежа XIX–XX веков подготовил нынешнюю ситуацию: появление зародышей постнеклассической науки или, что то же самое, переход от «парадигмы лупы» к «парадигме лазера», то есть от линейной науки к нелинейной. Классическая наука, начиная с Аристотеля, исходила из предположения, что знание кумулятивно. Наука Нового времени прибавила к этому учение о методе, строгость терминологии и (в качестве идеала) меру прогресса знания как приближение к точной копии оригинала. Субъект познания задан изначально как нечто отличное от объекта, наука представлена системой дисциплин, предметы и языки которых несоизмеримы.

Неклассическая наука ввела в обиход понятие относительности истины, варьируя понимание последней от релятивизма до признания в качестве истины общепринятых теорий, и, наконец, в качестве диалектики абсолютной и относительной истины в марксизме, и заменила принцип жесткого детерминизма на вероятностную картину мира. Но одно оставалось неизменным: разграничение компетенций дисциплин и конкуренция парадигм, на основе которых строятся теории, за право представлять науку своего времени.

Постнеклассическая наука монолог «знатока» заменила диалогом равноправных субъектов, разделение дисциплин — мульти (или поли) дисциплинарными подходами, в ней формируется методология коммуникативной, междисциплинарной по характеру науки. Некогда иерархическая система знания приобретает вид сети и основывается на вероятностной, индуктивной логике. Предметом исследования становятся комплексные проблемы и многомерные системы, для изучения которых нужен междисциплинарный синтез.

Самая простая форма этого — мульти-или поли-дисциплинарная — сборники, посвященные одной проблемной области, которая у каждого автора анализируется на основе одной дисциплины, в итоге же представлен их спектр (Дискурс в академическом пространстве, 2010;

Шекспир в междисциплинарных гуманитарных исследованиях, 2015). Более сложная форма, то есть собственно междисциплинарный подход, включает обмен методами и терминологией на стыке двух и более дисциплин (при наличии одной ведущей). Интердисциплинарный вариант методологии требует более полного синтеза и предполагает двойную специализацию исследователей. Так возникают новые дисциплины (например, биоэкология или музыкальная психология). Трансдисциплинарные исследования строятся на основе синтеза знаний, уже полученных предыдущими подходами (Бажанов, Шольц, 2015). На Западе, как сегодня и у нас, эту роль играла синергетика, а в СССР – диалектика. (Евин, 1993; Соотношение биологического и социального в человеке, 1975).

Наконец, на повестку дня нелинейной науки вместо конкуренции парадигм ставится их комбинация или синтез парадигм: полипарадигмальный и интегральный парадигмальный подходы (Лихачева, 2000; Никитина, 2012).

Литература

1. Дискурс в академическом пространстве // Материалы Междунар. круглого стола, 3–5 апр. 2009 г., Минск, Беларусь / Под общ. ред. И. Ухвановой-Шмыговой, М. Сарновского. - Минск: Изд. центр БГУ, 2010. - 146 с.
2. Евин И.А. Синергетика искусства. М.: Лада, 1993. – 171 с.
3. Лихачева Л.С. Этикет в социальном взаимодействии: полипарадигмальный подход. – Екатеринбург: Уральское изд-во, 2000. –156 с.
4. Никитина И.В. История русской культуры: философский анализ эволюции оснований русской духовности: учебное пособие к спецкурсу / И. В. Никитина. - Бийск: Алтайская гос. академия образования им. В. М. Шукшина, 2012. - 368 с.
5. Соотношение биологического и социального в человеке / Банщиков В.М., Ломов Б.Ф. (ред.). - М.: Всероссийское научное общество невропатологов и психиатров Института психологии АН СССР, 1975. — 857 с.
6. Трансдисциплинарность в философии и науке: подходы, проблемы, перспективы / Бажанов В., Шольц Р.В. (ред.). - М.: Навигатор, 2015. — 564 с.
7. Шекспир в междисциплинарных гуманитарных исследованиях / Макаров В., Захаров Н., Гайдин Б. (ред.). - М.: Изд-во Моск. гуманит. ун-та, 2015. — 238 с.

Трофимова Е.Б.¹, Трофимова У.М.¹

¹АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)
eltrofimova@mail.ru

ГЕНДЕРНОСТЬ В СИСТЕМЕ КОГНИТИВНЫХ КАТЕГОРИАЛЬНЫХ ПРИЗНАКОВ

Гендерность в языке - функционально-семантическая категория, находящая воплощение на всех языковых уровнях, прежде всего в категории грамматического рода. В русском языке на функционирование гендерности влияет ряд грамматических факторов: обязательность родового распределения всех субстантивов, наличие класса слов общего рода, специфика согласовательной системы русского языка, словообразовательные процессы и т.д.

Хорошо известно, что гендерные стереотипы формируются на основе экстралингвистических факторов, в частности на гендерную оценку номинаций профессий влияет непропорциональная представленность в обществе социальных ролей мужчин и женщин. Фронтальный анализ наименований лиц в славянских языках показал, что асимметрия рода и пола охватывает всю сферу личных существительных, что связано как с андроцентризмом языков, так и с социальной доминантой категории рода (Архангельская, 2014, с. 195-196). Традиционное общество патриархально. Однако наблюдаемые в современных обществах процессы унификации и глобализации культур, феминизации мировоззрения, требование гендерной толерантности сформировали почву для осознания

андроцентричности языка и появления фактов как стихийного, так и нестихийного характера: расширение зоны общего рода, появление новых феминативов (таких как *авторка*, *докторка*), нарушения согласования по роду (*новая врач вошла*) и т.д.

Динамика этих явлений различна. Например, такие слова, как *авторка* были расценены как ненужные и противоестественные (см. дискуссию авторитетных писателей, филологов на странице интернет-издания <http://www.sobaka.ru/city/science/71329>). Борьба референциальной и морфологической согласованности в конструкциях типа *новая врач пришла* приводит, как показало экспериментальное исследование Герасимовой, к частичному возвращению позиций родовой согласованности приименных атрибутов (Герасимова 2018): современные носители русского языка скажут, скорее, *новый врач пришла*, вопреки мнению о «деморфологизация гендерных отношений» в современном языке (Голев, 2013, с. 21). Интересную особенность проявляют слова общего рода: экспериментальный анализ (Горбацкая, 2013) показал, что носители русского языка тяготеют к однозначному гендерному маркированию этих единиц: *платса* – фемининное, *задира* – маскулинное. Эти факты позволяют рассматривать категорию гендерности в системе гендерных стереотипов и когнитивных признаков, обуславливающих динамику данной категории.

Сравнение двух известных сфер - «отражение гендера в языке» и «коммуникативное поведение мужчин и женщин» - позволяет установить спектр релевантных для эволюции категории когнитивных признаков. Например, отмечаемая в романских языках трансформация рода в размер (Степанов, 1972) коррелирует с использованием уменьшительных форм как дискурсивной особенности женской речи и показывает глубокую взаимосвязь категорий гендерности и размера в сознании индивида. Установлено, что вежливый стиль характерен как для женского общения, так и для общения среди лиц с высоким социальным статусом (Кирилина, 2005). Экспериментальное исследование динамики оценок наименований лиц по шкале фемининности/ маскулинности также обнаружило зависимость маркировки от социального статуса профессий, однако в этом случае престижность профессии связана с маскулинностью (Трофимова, 2018). Таким образом, представляется целесообразным описание категории гендерности в системе когнитивных признаков и стереотипов, влияющих на функциональную и эволюционную динамику гендера.

Сферой проявления гендерного стереотипа являются личные существительные. Особый интерес представляет тот факт, что лексическая группа активно пополняется заимствованиями, вероятно, ассимилирующимися в русской системе гендерных стереотипов. Например, по данным Национального корпуса русского языка, в русскоязычных текстах типичный референт лексемы *флорист* – женщина, при описании событий европейской культуры в качестве референта нередко выступает мужчина.

Это мнение председателя жюри, профессионального флориста Елены Илюшкиной [Ирина Бондаренко. Вальс цветов (2002) // «Биржа плюс свой дом» (Н. Новгород), 2002.09.16].

Известный английский флорист Саймон Лайсет в своем гастрономическом альбоме тоже предлагает подавать вазы из фруктов и цветов, запорошенных сахарной пудрой [Марина Каминарская. День пожирателей цветов (2002) // «Домовой», 2002.08.04].

Для определения гендерного стереотипа был проведен направленный эксперимент: 100 существительных, не имеющих кодифицированной пары по роду, а также слова общего рода (*хирург*, *брокер*, *байкер*, *флорист*, *секретарь-референт*, *имиджмейкер*, *диджей*, *конгрессмен*, *задира*, *умница* и т.д.), которые были подвергнуты ранжированию по 7-балльной шкале *фемининности - маскулинности* (шкала верифицирована в (Kennison, Trofe 2003), где 7 – абсолютно маскулинное, а 1 – абсолютно фемининное. В эксперименте участвовало 50 разновозрастных носителей русского языка женского пола.

Проведенный эксперимент показал необходимость учета возрастного фактора при гендерной оценке имен. Лица старшего возраста склонны опираться на формальный параметр и давать преимущественно маскулинную оценку. Молодые люди (студенты в возрасте от 17 до 22 лет) дают больше нейтральных оценок. По предварительным данным, фактор пола

информанта играет меньшую роль и не меняет общих тенденций для всего списка, за исключением нескольких слов (например, *френд* в женской выборке 4,44 (нейтральное), в мужской – 2,71 (фемининное).

В целом, при сравнении гендерных характеристик в (Kennison, Trofe 2003) с результатами данного эксперимента необходимо отметить большую нейтральность русских лексем (см. табл. 1). Так, средняя оценка имени колебалась в диапазоне от 2,32 *косметолог* до *кьюрити* (ср. в (Kennison, Trofe 2003) в женской выборке *cosmetologist* 1,45 – *guard* 6,00).

Таблица 1. Гендерный стереотип по результатам направленного эксперимента

маскулинные*	фемининные
секьюрити 5,58 (S** 1,44)	косметолог 2,32 (S 1,15)
хакер 5,48 (1,28)	библиотекарь 2,38 (1,05)
байкер 5,46 (1,29)	модель 2,56 (1,3)
гастарбайтер 5,34 (1,20)	умница 2,56 (1,29)
водитель 5,22 (1,17)	школьный психолог 2,76 (1,10)
шеф-повар 5,2 (1,07)	парикмахер 2,82 (1,22)
хирург 5,10 (1,14)	недотрога 2,86 (1,47)
тренер 5,06 (1,18)	флорист 2,88 (1,11)
задира 5,06 (1,4)	
бариста 5,02 (1,16)	

* Под маскулинными понимались слова, имеющие среднеарифметическую оценку 5 и выше, под фемининными – 3 и ниже.

** S – среднеквадратическое отклонение

При анализе семантических признаков, связанных с тем или иным гендерным стереотипом, можно отметить, что фемининные характеристики связаны с эстетическими сферами (*парикмахер, модель, косметолог, флорист*), для маскулинного стереотипа значимы признаки доминирования, силы, активности. Здесь также можно заметить параллели с различиями в коммуникативном поведении мужчин и женщин. Так, традиционно дискурсивному стилю мужчин приписывают большую активность и агрессивность. Сходный набор признаков характерен для концепта маскулинности, характеризуемого на основе анализа гендерной метафоры (Белова, 2007). Причем эти признаки находят отражение в структурировании родовой категории: в теории родогенезиса Х.К. Уленбека категоризация рода осуществляется на основе противопоставления денотатов как деятельных / инертных (Виноградов, 1990, с. 181). Такие параллели позволяют обнаруживать глубокую взаимосвязь между категориями рода и гендерности, опосредованную деятельностью метаязыкового сознания и репрезентированную в системе когнитивных признаков.

Литература

1. Архангельская Т. Симметрия и асимметрия грамматической категории рода и семантической категории пола в славянских языках. Olomouc, 2014.
2. Белова Т.М. Гендерная метафора как отражение культурного концепта «маскулинность» во французском языке: автореф. канд. филол. н. Кемерово, 2007.
3. Виноградов В.А. Вариативность именных классификаций // Языки мира. Проблемы языковой вариативности. М.: Наука, 1990. С. 171-209.
4. Герасимова А.А. Рассогласование по роду в русском языке (экспериментальное исследование) // Известия Российской академии наук. Серия литературы и языка. 2018. № 1. С. 65-71.
5. Голев Н.Д. «Общий род» и гендерная семантика русских имен существительных: бигендерность или агендерность? // Вестник ТГУ. Филология. 2013. № 6. С. 14-28.
6. Горбачкая О.Ю. Отражение гендерно-родовых отношений в системе языка и метаязыковом сознании носителей: автореф. канд. филол. н. Кемерово, 2013.
7. Кирилина А.В. Гендерные исследования в лингвистических дисциплинах // Гендер и язык. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 7-32.
8. Степанов Ю.С. От имени лица к имени вещи - стержневая линия романской лексики // Общее и романское языкознание. М., 1972. С. 107-118.

9. Трофимова Е.Б. Расширение зоны использования общего рода в русском языке как результат определенных гендерных предпочтений // Sborník příspěvků z mezinárodní konference XXIV. Olomoucké dny rusistů 7-8, 9. 2017. Olomouc, 2018. (в печати)

10. Kennison S.M., Trofe J.L. A role for gender stereotype information in language comprehension. Journal of Psycholinguistic Research. 2003. № 32. С. 355-378.

Трофимова Е.Б.¹, Кривошеева Е.И.²

¹АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

eltrofimova@mail.ru

²Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск)

enl77@mail.ru

ПСИХИКА И ЯЗЫК В ПРОСТРАНСТВЕ СИНХРОНИИ И ДИАХРОНИИ

Общеизвестно, что чем больше мы узнаем об окружающей нас действительности, тем больше возникает новых и часто еще более сложных вопросов. Обычно такая ситуация обусловлена невозможностью непосредственного изучения того или иного явления, доступ к которому осуществляется методом «черного ящика», а описание имеет характер гипотетических достраиваний. «В таких случаях строятся предположительные модели развития процессов в сложных средах, т.е. рассуждения введутся, как если бы процессы могли идти не вообще в реальном мире, а в некоторой открытой нелинейной среде. В результате «жесткое ядро» обрастает довольно расплывчатым поясом гипотез» (Князева, Курдюмов 1992: 3). Модель может быть обусловлена парадигмальными установками исследователя, но возможна и противоположная ситуация, при которой сама парадигма выстраивается на основе особенностей исследуемого феномена. Наиболее полное представление о сложных объектах возникает при артикуляции расхождений в подходах к их онтологическим свойствам. П. Фейерабенд отмечал: «Ученый, заинтересованный в получении максимального эмпирического содержания и желающий понять, как можно больше аспектов своей теории, примет плюралистическую методологию и будет сравнивать теории друг с другом» (Фейерабенд 1986: 179-180). В данной работе такой подход применяется к проблеме происхождения психики и языка.

Несмотря на достаточное количество различных трактовок генезиса этих явлений, за последние пятьдесят лет установлено немало фактов, постепенно снижающих неопределенность в этой области, что, безусловно, является заслугой когнитивистов разных специальностей. Так, установлены истоки становления психики и языка: оба явления возникли на платформе ранее сформировавшегося генетического кода. Еще в середине двадцатого века было установлено, что «субъединицы генетического кода сопоставимы с фонемами: только эти явления из числа коммуникативных систем имеют дискретные компоненты» (Jakobson 1970: 437). По-видимому, выделение нового биологического феномена стало результатом перестройки одной из систем космической реальности. В.П. Бранский отмечает, что образование генетического кода происходило за счет «самокодирования космической материи», которая участвует в процессе самоорганизации (Бранский 2015: 13). Таким образом, как язык, так и психика являются результатом деятельности генетического кода.

Логично предположить, что структура психики формировалась до становления языка, поскольку маловероятно, что язык мог возникнуть вне сознания. Наряду с генетическим кодом В.П. Бранский указывает существование еще одного кода - идеологического, который образовался несколько позже. Непонятно, каковы функции этого второго кода, если язык возник, как и психика, за счет именно генетического кода.

Если психика и язык возникли на базе генетического кода, то такая общность не могла не отразиться на структурных свойствах данных явлений. Ниже мы представляем как общие признаки и подходы к исследуемому материалу, так и специфические отличия, обусловленные

собственной природой каждого из этих явлений, которые в совокупности позволяют сформировать вопросы для дискуссии.

Общее

1. Психика и язык рассматриваются с позиций диахронического подхода.
2. В обоих случаях в основе зарождения психики и языка участвует генетический код. Вопрос, что было бы при отсутствии генетического кода, не ставился (или мы об этом не знаем).
3. Большое количество несовпадающих представлений по времени происхождения как психики, так и языка.
4. При решении вопросов, связанных с диахронией, исследователи используют данные синхронии.
5. Как механизмы работы психики, так и системы функционирования языка, находятся за пределами непосредственного наблюдения, т.е. попадают в разряд «черных ящиков».
6. На поверхностном уровне, доступном для прямого наблюдения, язык проявляется через речевую деятельность. Психика репрезентируется как в вербальных, так и невербальных единицах.

Отличия

1. Психика, присущая человеку, в диахронии сформировалась раньше, чем язык.
2. В психике наблюдаются эмоции, в языке - эмотивность.
3. Психика, в отличие от языка, «обслуживает» не только человека, но, по мнению специалистов в области биологии, некоторые разряды животных.

Вопросы к дискуссии

1. Имеет ли смысл выделять идеологический код в самостоятельное явление, особенно, если речь идет о диахронии.
2. Формирование генетического кода - это результат эволюционного процесса, влияние мутации или нечто третье.
3. Можно ли отличить эволюционные прогрессивные процессы от регрессивных в языке, культуре, идеологии.
4. Какие параллели между синхронией и диахронией будут корректны, и одинаковы ли они для языка и психики. Например, В.В. Шеворошкин отмечал, что при исследовании звуковых цепей в синхронии постоянно возникает вопрос, имеющий отношение к диахронии (Шеворошкин 1969: 3). Указанная соотнесенность между синхронией и диахронией означает, что история «делает круги».

Литература

1. Бранский В. П. 2015. Синергетика и космология. Часть 2. Проблема происхождения жизни и психики (от генетического к идеологическому коду) // Вестник СПбГУ (17) 4, 10-20.
2. Князева Е. Н., Курдюмов С. П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. № 12. С. 3-20.
3. Кривошеева Е.И. 2015. Проявление иконизма в звукоподражаниях (на материале японского и русского языков). Автореф. дис. на соиск. учен. степ. к.филол.н.
4. Фейерабенд П. 1986. Избранные труды по методологии науки. М.
5. Шеворошкин В.В. 1969. Звуковые цепи в языках мира. М.
6. Jakobson R. 1970. Linguistics. Relationship between the science of language and other science. Main trends of research in the social and human sciences. The Hague: Mouton, 419-453.

Ундармаа Даваа

Ховдский государственный университет (Ховд, Монголия)

undaraa_0720@yahoo.com

ОБЪЕКТЫ НАЗЫВАНИЯ, АССОЦИИРУЕМЫЕ СО СЛОВАМИ, ОБОЗНАЧАЮЩИМИ ДОМАШНИХ ЖИВОТНЫХ

В тезисах представлен сопоставительный анализ вторичных номинаций от слово-зоонимов в монгольском и русском языках.

В практическом анализе языкового материала нами используются термины «номинация» «вторичная», «непрямая», «косвенная» номинации, «внутренняя форма». Термин «номинация» является в лингвистике многозначным. Мы опираемся на следующее определение, предложенное Л.Г. Бабенко: «образование языковых единиц с номинативной функцией, служащих для именования и вычленения фрагментов действительности и формирования соответствующих понятий о них в форме слов, фразеологизмов, предложений» (Бабенко, 2008). Термином «номинация» обозначается также и значимые единицы языка – результаты процесса номинации.

На основе анализа материала были выявлены семь принципов номинации, среди которых наиболее продуктивными оказались наименования артефактов «по имени животного» и наименования артефактов и натурфактов «по размеру животного». Все остальные принципы номинации («по отношению к животному в целом», «по форме тела животного», «по характеру животного и его поведению», «по окраске животного», «по внешнему сходству») можно отнести к периферийным.

Среди способов номинации вторичных образований наиболее продуктивными являются метафора, например, «животное» - «человек», «животное» - «артефакт», «животное» - «натурфакт»; символический перенос имени животного, например, «название животного» – «название года по восточному календарю», «название животного» - «знак зодиака», «название животного» - «название одной стороны кости в игре Шагай». К периферийным способом номинации относятся метонимия, например, «животное» - «шерсть, пух», «животное» - «ткань и изделие из ткани» и сужение значения, например, «животное» - «самка животного».

Среди вторичных номинаций в номинативно-ассоциативных полях русских и монгольских слов встречаются слова трех основных ономазиологических классов субстантивной лексики: лица, артефакты и натурфакты. Отличие заключается в различной степени продуктивности их образования в данных языках. Среднее количество слов, относящихся к классу лиц в русском языке, превышает количество слов этого же класса в монгольском языке на 2,32 %, а количество слов класса артефактов превышает на 18,28%. Вместе с тем, монгольских слов, обозначающих натурфакты, оказалось больше на 12,02%, чем слов, относящихся к данному ономазиологическому классу в экспериментальном материале на русском языке.

Анализ принципов номинации артефактов носителями монгольского и русского языков с целью исследования роли национального фактора доказывает, что характер номинации на различных этнических территориях в основном совпадает. Совпадение направления номинативно-ассоциативной деятельности можно объяснить одинаковой представленностью одних и тех же домашних животных в разных районах Центральной Азии (на Алтае и в Монголии), одинаковым включением домашних животных в хозяйственную практику человека. Совпадение может быть вызвано также объективными закономерностями обыденного восприятия и обозначения предметов естественной номинации. Основные различия касаются продуктивности принципов номинации. Они, на наш взгляд, обусловлены этнокультурными факторами. Привлечение данных двух языков позволило увидеть национальную специфику культурного слоя семантики слов, которая проявилась как на

уровне словарной системы языков, так и на уровне обыденного сознания носителей языков в их номинативно-ассоциативной деятельности.

Литература

1. Бабенко Л.Г. Лексикология русского языка / Л.Г. Бабенко. – Екатеринбург, 2008. – 125 с.

Шкуропацкая М.Г.

АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

marina-shkuropac@mail.ru

СТЕРЕОТИПНЫЕ СРАВНЕНИЯ В ЗЕРКАЛЕ АССОЦИАЦИЙ

Сравнение является одним из самых древних видов интеллектуальной деятельности. По определению Мишеля Фуко, сравнение – «самый универсальный, самый очевидный, но вместе с тем и самый скрытый, подлежащий выявлению элемент, определяющий форму познания» (Фуко, 1994, с. 66). Известно, что концептуальное содержание феноменов культуры находит отражение в языке, одним из важных элементов которого являются стереотипные сравнения, дающие ключ к разгадке национального познания и самосознания. В данной работе представлены результаты экспериментального исследования стереотипных сравнений человека с животными. Мы рассматриваем стереотипные сравнения как особую языковую единицу, наделенную языковым содержанием и особой формой выражения. Опираясь на тезис о том, что «основой всякого сравнения является ассоциация» (Маслова, 2001, с. 192), мы поставили цель определить, какие коррелятивные связи существуют между стереотипными сравнениями данных слов и их ассоциативными связями. По условиям эксперимента, носителям языка предлагалось продолжить сравнение. Например, «он вспыльчивый, как...». В качестве стимулов использовались следующие характеристики внутреннего мира человека: *аккуратный, активный, вспыльчивый, глупый, грустный, злой, ленивый, сентиментальный, смелый, трусливый, упрямый, храбрый*. В эксперименте приняли участие 30 человек, разных по возрасту, полу, образованию и профессии. Полученные данные дают основания для выделения следующих стереотипных сравнений человека с животными: «трусливый, как заяц» (67% от общего количества реакций); «злой, как собака» (43%); «упрямый, как баран» (37%); «упрямый, как осел» (33%); «ленивый, как ленивец» (27%); «смелый, как лев» (27%); «злой, как волк» (20%); «ленивый, как кот» (20%); «храбрый, как лев» (17%); «смелый, как тигр» (13%). Для достижения поставленной цели мы проанализировали ассоциативные поля (далее АП) данных слов-стимулов и ассоциативные поля наименований животных, обнаружившихся в стереотипных сравнениях, представленные в (Караулов, 2002). Было выявлено, что многие стереотипные сравнения поддерживаются на ассоциативном уровне. Например: в АП слова *злой* содержатся ассоциации *собака* (13), *волк* (6). В АП *собака* значение 'злая' поддерживается ассоциациями *кусачая* (3), *бешеная* (2) *злой, злость*; в АП слова *волк* данное значение поддерживается ассоциациями *свиный* (1), *страх* (1), *страшный* (1). В АП слова *ленивый* встретились следующие стереотипные сравнения: *кот* (9); *ленивец* (1). В АП слова *трусливый* стереотипное сравнение *заяц* встретилось 64 раза, что составило 62% от общего количества реакций. В АП *упрямый* встретились ассоциации, совпавшие со стереотипными сравнениями: *осел* (169) и *как осел* (14), *баран* (23). В АП слова *осел* значение 'упрямый' поддерживается ассоциациями *упрямый* (11), *глупый* (8), *дурак* (8), а в АП слова *баран* – ассоциациями *тупой* (31), *глупый* (24), *упрямый* (22), *безмозглый* (4), *глупость* (2), *тупость* (2), *тупоголовый* (2). Корреляции между стереотипными сравнениями и ассоциациями не были обнаружены в следующих случаях: *смелый, как лев; храбрый, как лев; смелый, как тигр*. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о наличии корреляции между

стереотипными сравнениями с животными у слов, характеризующих внутренний мир человека, и их ассоциативными связями. Однако то, что данные корреляции обнаружились не во всех случаях, свидетельствует о более сложной зависимости между данными явлениями и нуждается в дальнейшем изучении.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, проект № 18-012-00437 «Многозначное слово в сознании носителей русского языка».

Литература

1. Маслова В.А. Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. М., Издательский центр «Академия», 2001.
2. РАС: Русский ассоциативный словарь: в 2 т. Т. 1. От стимула к реакции: ок. 7000 стимулов. М., 2002.
3. Фуко М. Слова и вещи. Археология гуманитарных наук. СПб., 1994.

II. Прикладные аспекты гуманитарных и общественных наук

Бабичева Ю.Г.

АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

liraff1@yandex.ru

ЖАНРОВАЯ МОДЕЛЬ РАССКАЗА А.П. ЧЕХОВА «ГУСЕВ»: ОПЫТ ПОСТРОЕНИЯ

Актуальность исследования обусловлена вниманием современного литературоведения к рецепции жанровых моделей художественной литературы. На наш взгляд, одной из наиболее синтетичных форм, отличающейся размытостью жанровых границ, является рассказ.

Литературовед Л.И. Тимофеев дает следующее определение рассказа: «небольшое художественное произведение, посвященное обычно отдельному событию в жизни человека, без детального изображения того, что с ним было до и после этого события» (Тимофеев, Венгеров, 1963, с. 77). По словам Алексея Миловера, рассказ – «это небольшое прозаическое произведение с одним или двумя основными героями, посвященное изображению какого-то одного события... Цель написания рассказа: передать некоторую мысль, а не рассказать о каком-либо событии или герое». К своему определению он также прилагает слова критика Е. Аничкова и подчеркивает их важность для определения жанра рассказа: «в центре рассказов стоит именно личность человека, а не целая группа людей» (Миловер, 2012).

Все эти характеристики в совокупности применимы к описанию жанровой модели рассказа «Гусев», созданного под пером одного из величайших мастеров малой прозы – А.П. Чехова. Небольшой рассказ представляет собой художественное осмысление поездки писателя на остров Сахалин в 1890 году.

Построить жанровую модель данного произведения нам позволил анализ рассказа в единстве двух аспектов – формы повествования и событийного компонента, представленного единством организации художественного пространства и времени.

В рассказе повествуется *об одном (сюжетно центральном) событии* – возвращении больных людей на пароходе в Россию в тесном, душном лазарете. В центре рассказа – *фигура Гусева*. Именно он является *идейно-функциональным центром* художественного мира текста. Сам же событийный ряд произведения явно приглушен.

Традиционная модель «повествование от лица рассказчика», заданная в начале текста, усложняется по ходу разворачивания сюжета внедрением нового художественного элемента – архаического сознания Гусева, ориентированного на освоение мифологического взгляда на мир, намечающего одну из важнейших хронотопических оппозиций – верха и низа. Являясь частью сознания главного персонажа, элементы мифа встраиваются в структуру рассказа и задают его пространственно-временные координаты, обладающие аксиологической значимостью.

Земное существование Гусева как носителя мифологической картины мира ориентировано исключительно на интуитивное освоение реальности без погружения в интеллектуальную рефлекссию о смысле жизни и ее течении, как это делают другие персонажи. Для Гусева смерть не страшна, потому что он верит в бессмертие души; неслучайно в произведении нигде прямо и не говорится, что герой умирает – он просто засыпает, осуществляет переход в иное бытие.

Заключительное описание моря, принявшего героя в свои глубины, ярко *передает идею* о торжестве вечной природы, *смещая акцент с изображения события и героя на иллюстрацию авторской концепции*.

Таким образом, в «Гусеве» А.П. Чехова через повествовательные, хронотопические и идейно-художественные установки автора реализуется целый ряд жанровых элементов рассказа.

Литература:

1. Миловвер, А. Определение жанра рассказа [Электронный ресурс] / А. Миловвер. – Режим доступа. – URL: <http://www.proza.ru/2012/10/22/1995> (дата обращения 28.04.2018).
2. Тимофеев, Л.И., Венгеров, Н. Краткий словарь литературоведческих терминов [Текст] / Л.И. Тимофеев, Н. Венгеров. – М., 1963. – 100 с.

Байкунакова Г.В.

gulfi.79@mail.ru

МБОУ «СОШ № 8 г. Горно-Алтайска

АКТУАЛЬНОСТЬ ФОРМИРОВАНИЯ ГРАФИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-7 КЛАССОВ ПОСРЕДСТВОМ АРТ-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Актуальность формирования графической культуры школьников среднего звена обозначена Национальной доктриной образования в РФ до 2025 г., ФЦП «Исследования и разработки по приоритетным направлениям развития научно-технологического комплекса России на 2014-2020 годы», Концепцией развития образования РФ до 2020 г. «Развитие образования» на 2013-2020 годы, ФГОС основного общего образования.

Вопросы культурного образования школьников в условиях интенсивно развивающейся информационной цивилизации становятся особенно важными, что требует от обучающихся постоянного увеличения объема графических знаний, развития умений преобразования информации и оперирования ею. Это диктуется тем, что: достаточно большие возможности знаковых систем в передаче информации влекут за собой особую форму ее предоставления, определяют скорость и качество усвоения, запоминания и использования учащимися в процессе обучения; графика лежит в основе современных методов и форм обучения (технологического-коммуникативного, дистанционного и др.), что требует необходимости поиска эффективных способов организации учебно-познавательной деятельности обучающихся с применением результативных методов и средств обучения для реализации задач развития графической культуры личности; графическая культура является мощным средством коммуникации личности, развития мышления, познавательных способностей, пространственных представлений, пространственного воображения, практических умений и навыков.

Научные основы содержания графической культуры и методические подходы к обучению графической деятельности в общеобразовательной школе достаточно полно разработаны С. М. Танеевым, С. И. Дембинским, И. А. Ройтманом и др. Технология формирования графической культуры обучающихся обоснована и внедрена в технических вузах (А. В. Костюков, М. В. Лагунова, В. П. Молочков и др.). Графические знания как компоненты, необходимые для графической деятельности обучающихся, рассмотрены в работах А. М. Гурьева, Н. Г. Иванцевской, Н. И. Кальницкой (Байкунакова, 2017, 2017а). Возможности использования информационных технологий при графической обработке и передаче учебной информации отражены в работах Л. С. Афанасьевой, Г. Г. Гранатова, М. В. Покровской, В. Ю. Ровенского, В. Э. Штейнберга и др.

Актуальность исследования процесса формирования графической культуры обучающихся 5-7 классов посредством арт-технологического проектирования обусловлена противоречиями: между доступностью большого количества информации и недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий в системе общего (основного) образования, обеспечивающих формирование графической культуры обучающихся 5-7 классов; между огромным объемом информации и необходимостью ее структурирования и перевода на графический язык посредством арт-технологического проектирования.

Следовательно, возникает вопрос, каковы пути и механизмы формирования графической культуры обучающихся 5-7 классов посредством арт-технологического проектирования.

Предполагается на основе проанализированного теоретического контента сконструировать и реализовать модель формирования графической культуры школьника посредством арт-технологического проектирования (Байкунакова, 2018), а также выявить организационно-педагогические условия, обеспечивающие эффективность этого процесса.

Литература

1. Байкунакова, Г.В. Формирование графической культуры обучающихся в аспекте средового подхода [Текст] / Г. В. Байкунакова // Вестник молодых ученых: сборник научных трудов. – № 14. – Горно-Алтайск, 2017. – С. 14–18.
2. Байкунакова, Г. В. Использование арт-технологии в современном образовательном пространстве. [Текст] / Г. В. Байкунакова // Ломоносовские чтения на Алтае: фундаментальные проблемы науки и образования. – Барнаул, 2017а. – С. 1491–1493.
3. Байкунакова, Г.В. Арт-проектирование в образовательном процессе [Текст] / Г. В. Байкунакова // Инновации в образовательном пространстве: опыт, проблемы, перспективы: сб. науч. ст. [Электронный ресурс] / отв. и науч. ред. В.А. Адольф. – Красноярск: Сибирский федеральный ун-т, 2018. – С. 157–162.

Власов М.С.¹, Протасова И.Н.¹, Сычев О.А.¹

¹АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

vlasov@bigpi.biysk.ru

АПРОБАЦИЯ РУССКОЯЗЫЧНЫХ ВИНЬЕТОК МОРАЛЬНЫХ ОСНОВАНИЙ

Виньетки – это небольшие связные тексты или отдельные предложения с описанием гипотетических ситуаций или людей и, как правило, с конкретным отклоняющимся от нормы (или социальных ожиданий) поведением. Продолжая давнюю традицию использования виньеток для исследования морали, С. Клиффорд с соавторами (Clifford et.al., 2015) предложил набор *виньеток моральных оснований*. Список из 90 виньеток был составлен на основе теории моральных оснований (Graham et. al., 2013). Авторами было показано, что 90 виньеток образуют пять факторов: Забота (моральный вред), Забота (физический вред человеку), Забота (физический вред животному), Справедливость, Свобода, Уважение, Лояльность и Чистота (Святость).

В нашем исследовании двумя экспертами был сделан перевод виньеток на русский язык с необходимой адаптацией их содержания к российским реалиям. Для апробации этого списка виньеток и анализа факторной структуры было организовано исследование, в котором приняли участие 490 испытуемых – студентов очного и заочного отделений АГГПУ им. В.М. Шукшина (г. Бийск) и КФУ имени В. И. Вернадского (г. Симферополь). Молодежь (до 30 лет) составила большую часть выборки (94,6%), средний возраст $M = 22,21$; $SD = 6,11$, доля мужчин 34%. В ходе статистической обработки данных проводился эксплораторный факторный анализ (ЭФА) с использованием программы Jamovi 0.9.1.10. С учетом взаимосвязи факторов моральных оснований, показанной в прошлых исследованиях (Clifford et.al., 2015), проводился ЭФА с последующим косоугольным вращением факторов методом *promax*, решение о количестве факторов принималось на основе параллельного анализа.

Результаты ЭФА позволили выделить шесть тесно взаимосвязанных факторов. Первый фактор может быть интерпретирован как фактор лояльности: в него вошли 13 из 16 соответствующих утверждений. Второй фактор, который может быть интерпретирован как фактор нравственной чистоты, включает 8 из 13 соответствующих этому моральному основанию виньеток. В этот фактор также вошли 5 виньеток, относящихся к другим моральным основаниям: лояльности, уважению и справедливости. В третий фактор вошли 8

из 11 виньеток соответствующих моральному основанию «забота/вред» и касающихся причинения физического вреда животным, а также 4 из 16 виньеток, касающихся причинения эмоционального вреда другим людям. В следующий фактор вошли 5 из 16 виньеток, связанных с причинением эмоционального вреда другим людям. В пятый фактор вошли 9 из 11 виньеток, соответствующих моральному основанию «свобода/принуждение», а также две винюетки, относящиеся к моральному основанию «уважение». Последний, шестой фактор объединял лишь 4 из 12 виньеток, относящихся к моральному основанию «справедливость». Фактора, соответствующего моральному основанию «уважение» выделить не удалось. Некоторые винюетки, соответствующие этому моральному основанию, вошли в факторы лояльности, чистоты и свободы.

Результаты ЭФА продемонстрировали, что факторная структура русскоязычной версии виньеток моральных оснований не вполне соответствует оригинальной англоязычной версии. Довольно хорошо удалось воспроизвести факторы лояльности, свободы, несколько хуже – факторы чистоты, физической и эмоциональной заботы. Фактор справедливости воспроизводится довольно слабо, а фактор уважение воспроизвести вовсе не удалось. Тесные корреляции между факторами свидетельствуют о слабой дифференциации моральных оснований в сознании наших респондентов. Таким образом, апробация русскоязычных виньеток показала, что винюетки моральных оснований С. Клиффорда плохо работают при «переносе» в другую культуру. Следовательно, существует необходимость разработки оригинальных виньеток моральных оснований, соответствующих особенностям российской культуры и менталитета.

Работа выполнена при финансовой поддержке РФФИ, проект №18-013-00119 «Ценностные и моральные основы социального мировоззрения молодежи».

Литература

1. Clifford S., Iyengar V., Cabeza R., Sinnott-Armstrong W. Moral foundations vignettes: a standardized stimulus database of scenarios based on moral foundations theory // Behavior Research Methods. 2015. Vol. 47(4). P. 1178—1198.
2. Graham J., Haidt J., Koleva S., Motyl M., Iyer R., Wojcik S., Ditto P.H. Moral foundations theory: The pragmatic validity of moral pluralism // Advances in experimental social psychology. 2013. Vol. 47. P. 55—130.

Волкова Н.В.

БТИ (филиал) АлтГТУ им. И.И. Ползунова (Бийск)
volkova.nv@bti.secna.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕОРИИ ГРАФОВ ДЛЯ АНАЛИЗА СОСТОЯНИЯ ДОРОЖНОЙ СЕТИ: КРАТКИЙ ОБЗОР ЗАРУБЕЖНЫХ ПУБЛИКАЦИЙ

Теория графов имеет достаточно обширную область применения. Ее можно встретить в химии и компьютерной химии при описании структур и путей сложных реакций, в программировании при реализации множества алгоритмов и исследовании операций, в инженерном деле, в электронике, в теории менеджмента при решении управленческих задач и при моделировании процессов управления промышленными предприятиями, в социальных науках и т.д. В экономических исследованиях при помощи графов часто представляют дорожную сеть: уличную – внутри городов, региональную – между населенными пунктами, железнодорожную, сеть речных или морских путей и т.д.

Следует отметить, что применение теории графов при анализе дорожной сети характерно для зарубежной практики, тогда как в отечественных исследованиях используются преимущественно такие показатели как показатель густоты дорожной сети в расчете на 1000 км² площади и на 10 тысяч человек населения, коэффициенты Энгеля, Гольца, Успенского и

Василевского. Такая оценка дорожной сети предполагает сопоставление протяженности автодорог региона с площадью территории, численностью населения, числом населенных пунктов, весом перевозимых грузов и произведенной продукции, при этом не анализируется наличие связи посредством автомобильных дорог конкретного населенного пункта с другими, и это – их несомненный недостаток.

В зарубежной практике при помощи теории графов рассматриваются как региональные (Garrison, 1960; Nystuen & Dacey, 1961), так внутригородские (Ogunsanya A., Ade, 1985; Porta et al., 2006) дорожные сети. Выделяют два принципиально различающихся подхода.

В рамках первого подхода, называемого «основным» или «первичным» [Porta et al., 2006, p. 706; Marshall, 1996, p. 32]:

- при анализе дорожной сети региона вершинами графа являются населенные пункты, а ребрами – соединяющие их дороги;
- при анализе городской дорожной сети улицы представляются в виде ребер графа, а вершинами графа являются их пересечения.

Второй подход – альтернативный, согласно которому линейные элементы, такие как автомобильные дороги или улицы – это вершины графа, а населенные пункты или перекрестки – это ребра графа. В результате применения такого подхода получается так называемый «двойственный» граф (Marshall, 1996, p. 32).

В настоящее время нами проводится анализ указанных подходов с целью выбора того, который будет целесообразно применить для анализа дорожной сети Алтайского края.

Работа выполнена при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (проект 18-010-00701А «Состояние дорожной сети как фактор социально-экономического развития сельских территорий»).

Литература

- 1 Garrison W. Connectivity of the Interstate highway system // Papers reg. – 1960. – Ass. 6. – P. 121–137.
- 2 Nystuen J.D., Dacey M.P. A graph theory interpretation of nodal regions // Papers reg. – 1961. – Ass. 7. – P. 29–42.
- 3 Ogunsanya A., Ade B. Graph Theory in Intra-Urban Traffic Flow Estimation // GeoJournal. – 1986. – Vol. 12. – № 3. – P. 334–336.
- 4 Porta S., Crucitti P., Latora V. The network analysis of urban streets: a primal approach // Environment and Planning B: Planning and Design. – 2006. – № 33(5). – P. 705–725.
- 5 Marshall S. Line Structure representation for road network analysis // The Journal of Transport and Land Use. – 1996. – Vol.9. – № 1. – P. 29–64.

Джанабилова С.А.^{1,2}

¹Горно-Алтайский государственный университет (Горно-Алтайск)

²Горно-Алтайский педагогический колледж (Горно-Алтайск)

sanyaab@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ПОСРЕДСТВОМ ЦИФРОВОГО ПОРТФОЛИО

В современных условиях в системе образования используются новые модели и технологии на различных ступенях обучения. Модернизация процесса обучения является одной из важнейших задач совершенствования образовательной политики России. Особенно актуален этот вопрос в связи с цифровизацией образования. Об этом же свидетельствует выступление Президента Российской Федерации В.В. Путина на пленарном заседании Петербургского международного экономического форума 2017 года, где была подчеркнута необходимость внедрения цифровой экономики как задачи национального уровня, для достижения которой необходимо добиться всеобщей цифровой грамотности.

Проблемы и перспективы использования цифрового портфолио в качестве средства формирования исследовательской компетенции студентов на сегодняшний момент актуальный вопрос исследования (Казарина, 2016).

Проблема исследования цифрового портфолио актуальна не только в отечественной педагогике (А. П. Чернявская, Б. С. Гречин, Н. М. Савина, И. Н. Аляева, Г. Н. Левашова, Л. Ф. Парубец), но и в зарубежной (Ж. Ваврцика, К. Уолл, С. Хиггинс, Ж. Миллер, Н. Паккард, Ж. С. Бриттен, Л. Ж. Муллен, Л. Ронда и др. (Савина, 2008). Общей тенденцией всестороннего использования портфолио студентов стало появление его новых форм, например, цифрового портфолио, которое сегодня является обязательным требованием ФГОС.

Литература

1. Казарина Л.А. Формирование исследовательской компетентности учащихся профильных гуманитарных классов общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук. Томск, 2016. 193 с.
2. Савина Н.М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование. 2008. № 4. С. 2–5.

Коляскина Е.А.

АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)
istorik8881@mail.ru

ИНТЕРНЕТ КАК ПОЛЕ И ЛАБОРАТОРИЯ В ИССЛЕДОВАНИЯХ НАЧИНАЮЩЕГО ИСТОРИКА

В докладе представлен анализ десятилетнего опыта руководства научно-исследовательской деятельностью студентов – будущих учителей истории – специалистов, бакалавров, магистров, обучающихся в АГГПУ им. В.М. Шукшина.

Ресурсы современного интернет-пространства позволяют студентам проводить первичный сбор историографии и источников по различным направлениям исторических исследований, например, при использовании электронных библиотек. Среди электронных библиотек с полнотекстовой литературой широкого тематического спектра следует отметить *Elibrary.ru*, *Киберленинку*, *Российскую государственную библиотеку*. *Электронная библиотека Русского географического общества*, *Государственной публичной исторической библиотеки России* и *Российской национальной библиотеки*, которые содержат оцифрованную периодику и литературу в основном по истории досоветского периода. На портале *Historik.ru* размещены издания советского времени по античности, средневековью, археологии и всемирной истории. Литература по этнографии размещена на образовательных Интернет-порталах («Фольклор и постфольклор: структура, типология, семиотика» и других). На сайтах образовательных учреждений и научных институтов выставлены в основном библиографические списки, реже полнотекстовые публикации сотрудников или издаваемых сборников конференций (<http://www.iea.ras.ru>; <http://www.kunstkamera.ru>; <http://old.ethnomuseum.ru>). Существуют онлайн-журналы: «Сибирский этнографический вестник» и «Сибирская заимка». Многие традиционные периодические издания имеют онлайн-версии или онлайн-архивы (Этнографическое обозрение, Российская история, Средние века и др.)

Что касается источников, то оцифрованные части музейных коллекций и архивных документов становятся хорошим подспорьем для проведения изысканий начинающим исследователем. Информация об архивных материалах аккумулируется на портале «Архивы России»: от путеводителей до оцифрованных тематических фондов. Схожий сервис представляет портал «Музеи России» Из крупных этнографических коллекций Рунета выделяются ресурсы Российского этнографического музея на портале «Этнография народов России» и на сайте Кунсткамеры. Дополняют эти коллекции «Электронный каталог объектов

нематериального культурного наследия народов России» и другие сайты с этнографическими материалами по отдельным народам (<http://www.komi.com/pole>). Для интересующихся историей России XIX – XX вв., особенно направлением историческая антропология, незаменимы сайты с банками источников личного происхождения: «Прожито», «Я помню» и т.д. В целом Интернет-пространство в современной науке расцениваются как поле для исследований по этнографии, фольклористике, антропологии. В качестве источника в работах по современному состоянию традиции могут использоваться так называемые «ЖЖ» - живые журналы, форумы, чаты, сайты, страницы в социальных сетях, каналы и т.д. Кроме этого исследователи могут использовать специальные сервисы для составления анкет и проведения опросов в сети (Google Forms, Simpol и др.).

Несмотря на активное пользование студентами сетью Интернет, практика показывает, что есть необходимость разъяснения возможностей данного ресурса относительно сбора историографии и источников в ходе проведения исторического исследования.

Липустина О.М.¹, Щелок Т.И.¹

¹АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)
lipustina_o@mail.ru

СТИЛИСТИЧЕСКИ-СНИЖЕННАЯ ЛЕКСИКА В РОМАНЕ ДЖ. СЭЛИНДЖЕРА «НАД ПРОПАСТЬЮ ВО РЖИ» И ЕЕ РОЛЬ В СОЗДАНИИ ОБРАЗА ПЕРСОНАЖА

Сниженная, просторечная и сленговая лексика всегда является маркером ситуации неформального общения или принадлежности героя к определённой социальной группе в тексте литературного произведения (социолингвистическая функция сниженной лексики выступает здесь в качестве средства речевой характеристики героя или создания речевого портрета группы персонажей).

В процессе работы над романом были проанализированы контексты с речью главного героя Холдена Колфилда и выявлены случаи употребления стилистически сниженной лексики. В результате метода сплошной выборки было обнаружено 1323 случаев употребления стилистически сниженных слов и выражений. При обработке материала были использованы Большой англо-русский словарь под ред. В.К. Мюллера (2006) и словарь американского сленга Г. Ротенберга.

Как показывают результаты исследования, наиболее распространенной в произведении является вульгарная (467 случаев) и грубая лексика (426 случаев), наименее распространенной – презрительная (4 случая). Случаев употребления разговорной лексики – 224, бранной – 127, пренебрежительной – 75. Непринужденная «разговорность» главного персонажа достигается посредством широкого спектра сниженной лексики. В монологах и диалогах присутствует лексика всех стилистически сниженных регистров: груб., вульг., разг., бран., пренебр. и презр.

Наиболее частотными лексемами являются лексемы *goddam* (вульг.), *lousy* (груб.), *stuff* (груб.), *bloody* (вульг.), *cuckoo* (разг.), *scum* (пренебр.), *piece of shit* (вульг.), *crap* (груб.), *piss of* (вульг.), *blockhead* (бран.), *bastard* (груб.), *shit head* (бран.), *stupid* (разг.). Как видно, доминируют слова с пометами груб. и вульг. Частотность данных лексем составляет от 135 до 37 случаев употребления на 189 страницах текста. Если же в целом рассматривать распределение всей сниженной лексики по роману, то среднее арифметическое на одной странице романа составляет 5,98 (то есть около 6 единиц).

Данная лексика имеет некоторые особенности употребления, например: *lousy* — «поганый», «вшивый» используется в таких сочетаниях, как: *lousy teeth*, *lousy manners*, *lousy childhood*, *lousy movie*, *she was worried that it might make her legs lousy*, *he was lousy at writing compositions*; *ass* - «задница» употребляется в самом прямом значении (*freezing my ass off*;

neither of us felt like sitting around on our ass all night; snapping his soggy old, wet towel at people's asses), и в переносном (*a nice old guy that didn't know his ass from his elbow* — милый старикашка, который уже не соображает что к чему; *something that gives me a royal pain in the ass* — у меня от этого кишки выворачивает, и в качестве восклицания (*Game my ass. Some game.* — Хороша игра! Нечего сказать!; *lovely my ass; strange my ass*), и даже в словообразовании (*in a half-assed way* — вполсилы: *back-asswards* — задом наперед, наоборот и т.д.). Эмфатический эпитет *goddam* (=god-damned), наряду с *damn*, выступает в сочетании с существительными: *subway, house, place, book, map, tie*, и *checkups, equipment, composition*, и *prince, panther, family, attitude, light, thing* и мн. др., уровень эмоциональности зависит обычно от контекста, соответственно, *goddam* переводится по-разному: чертов, чертовский, проклятый, идиотский, дурацкий, паршивый, вонючий и т.п. Кроме того, *damn*, или его эвфемизм *darn*, зачастую встречается в оборотах типа *not to give a damn* наплевать, (*not*) *worth a damn* — ни черта (не стоит); эмфатический усилитель *hell* (или его эквивалент *heck*) используется в различных словосочетаниях, к примеру, в сравнениях *touchy as hell, old as hell, charming as hell, sad as hell, cold as hell, dirty as hell, mad as hell, rusty as hell, playful as hell, descriptive as hell, beautiful as hell, hate like hell, shiver like hell, chatter like hell* и т.п.), в слитных глагольных сочетаниях для усиления наречия (*get the hell out, clear the hell out, bang the hell out, slide way the hell down, way the hell off, stand way the hell up* и т.п.), в сочетании с глаголом для придания выражению противоположного значения (*the hell he did* — черта с два он это сделал: *like hell it is* — ну да, еще чего, черта с два), в сочетании с вопросительными местоимениями (*where the hell, when the hell, what the hell, how the hell* и т.п.), в отрицательных конструкциях (*hope to hell not* и т.п.). Следует отметить, что данное слово встречается во фразеологизмах: *beat hell out of somebody* — разбить кого-либо в пух и прах, одержать полную победу, *just for the hell of it* — просто так, и в качестве восклицания (*hell, if I ..., hell, no!* и т. п.); очень часто встречаются существительные: *bastard* (сукин сын, ублюдок, гад, говнюк), *stuff* (кретин), *scum* (подонок), *crap* (чушь, валять дурака, дерьмо), *beast* (скот) употребляются в словосочетаниях: *bastard child, phoniest bastard, stuffed shit, hot stuff, strange my bottom, lovely my bottom, pond scum, scum bucket, crap one's pants, full of crap, store beast, sleeping beast*; прилагательные *crumby* (грязный; дешёвый; ничтожный; противный, дрянной; жалкий; отвратительный; убогий), *stupid* (треклятый), *lousy* (дурак, дурацкий, дуралей), *bloody* (проклятый, безмозглый) выступают в качестве различных атрибутов: *crumby nails, crumby toilet, stupid footsteps, stupid expression, stupid face, lousy dancer, lousy movie, lousy manners, lousy face, bloody fool, bloody time, bloody stop, bloody need*.

Как показывают приведенные выше примеры, вся лексика имеет эмоциональную, оценочную, экспрессивную и стилистическую составляющие коннотации. Эмоциональность проявляется в том, что эти слова передают различные эмоции и чувства: огорчение, удовольствие, тревогу, гнев и т.д. (*goddam*). Доминируют слова с оценочным компонентом значения, большинство из них выражает неодобрение (*bastard, stuff, scum, crap, beast*). Кроме того, многие из них своей образностью или другим способом подчеркивают и усиливают то, что называется в этом слове (*lousy teeth, lousy manners, lousy childhood, lousy movie, crumby nails, crumby toilet, stupid footsteps, stupid expression, stupid face*).

Итак, можно сделать вывод о том, что стилистически сниженная лексика в художественном тексте является многофункциональной, она используется для создания идиолекта героя, отражает его социальный статус, эмоции.

Литература

1. Мюллер, В.К. Большой англо-русский словарь [Текст] / В.К. Мюллер — М.: Цитадель-трейд: РИПОЛ КЛАССИК: Дом. XXI век, 2006. — 832 с.
2. Ротенберг Г. Англо-русский словарь американского сленга [Текст] / Т. Ротенберг, В. Иванова. — М.: Инфосерв, 1994. — 525 с.
3. Salinger, J.D. The Catcher in the rye [Text] / J.D. Salinger — M. Progress Publishers, 1979. — 247 p.

Ложкова Ю.Н.

БТИ (филиал) АлтГТУ им. И.И. Ползунова (Бийск)

ИННОВАЦИИ В УПРАВЛЕНИИ БИЗНЕС-ПРОЦЕССАМИ ОРГАНИЗАЦИИ НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Возрастающее с огромной скоростью число изменений во внешней среде обуславливает необходимость повышения требований к уровню адаптивности компаний. Зачастую основная проблема в обеспечении такой адаптивности состоит в невозможности согласования и контроля требуемых изменений в рамках всей организации. В результате изменения целей, меняется и стратегия организации, что, в свою очередь, обуславливает необходимость изменений в бизнес-процессах и приоритетах проектов, а также в организационной структуре в целом. Решение данной проблемы кроется в необходимости глубокого анализа всех элементов предприятия в целом, т. е. совокупности технологических и человеческих факторов, составляющих его архитектуру.

Таким образом, под архитектурой предприятия понимаются всестороннее и исчерпывающее описание его ключевых подсистем и межэлементных отношений, которое в обязательном порядке должно учитывать роль людей, описание процессов (функции и поведение), представление вспомогательных технологий на протяжении всего жизненного цикла.

Сегодня информационные технологии (ИТ) являются неотъемлемой частью активов любого предприятия, поэтому затраты на их поддержку и развитие неуклонно растут, а доля данных затрат в общей структуре расходов предприятий постоянно увеличивается. Все чаще ИТ выступают не столько в качестве инструмента поддержки реализации бизнес-стратегии, а, скорее, в качестве мощного средства управления и ее формирования.

Состояние ИТ-поддержки бизнеса на многих современных крупных предприятиях можно охарактеризовать как «автоматизированное замешательство». Не только информация о существующих информационных службах отсутствует, но часто функциональность информационных систем и их техническая реализация не документируются.

Многие крупные организации используют в работе собственные вычислительные системы, начиная от электронных таблиц и заканчивая сложными ERP-системами, однако, очень часто имеющиеся ИТ не согласованы с общей стратегией развития. Как следствие, у компании наблюдается низкий уровень централизации и типизации в области управления эксплуатацией и развитием ИТ. Для того чтобы ИТ развивались и действовали в процессе развития архитектуры предприятия, создается модель, которая содержит информацию о производственных процессах, информационных и материальных потоках, ресурсах и организационных единицах.

На данный момент на информационном рынке можно выделить большое количество информационных систем, предназначенных для управления архитектурой предприятия и позволяющих оптимизировать его деятельность. Одной из последних интересных новинок на рынке ИКТ можно назвать систему *HPE Enterprise Maps*, в которой применяется методология *TOGAF*, показывающая, как подходить к управлению корпоративной архитектурой. Основные задачи данной системы – уменьшить риски и запутанность, связанные с ИТ, обеспечить соответствие ИТ-стратегии.

Основная задача архитектуры предприятия и ИТ-архитектуры – предложить самые оптимальные варианты развития, произвести оценку принимаемых решений, ускорить реакцию на незапланированные события. В итоге это должно привести к наилучшему набору изменений при данных условиях.

Литература

1. Ложкова Ю.Н. Роль ИТ-архитектуры в деятельности современных предприятий // Современные научные исследования и разработки. – 2017. – № 9(17). – С. 600-601. – Режим доступа: <http://olimpiks.ru/d/1340546/d/917.pdf>

Мельникова Т.В.

Воронежский институт высоких технологий (Воронеж)

toma201611@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ И ПРИНЦИПА АВТОРИТЕТА

Психология, как наука, очень интересна тем, что позволяет узнать как можно больше о тонкостях человеческого поведения, эмоционального состояния и восприятия.

Ради достижения своих целей ученые, порой, заходят очень далеко и проводят эксперименты, которые при поверхностном рассмотрении могут казаться негуманными или даже жестокими, однако мало кто осознает, какой огромный вклад они внесли в науку, и то, что при проведении данных экспериментов у ученых были лишь некие догадки о конечных его результатах. Ученые не стремятся делать из испытуемых «жестоким и безжалостным личностям», они лишь дают понять, каким может стать даже самый гуманный человек при создании определенной среды.

Данный доклад посвящен тому, какой огромный вклад в осознании человеческого поведения внес один из таких экспериментов, и поговорим мы о практически всем известном эксперименте Милгрэма, который позволяет понять, насколько человек подвержен влиянию символом власти. Итак, суть эксперимента в том, что два человека за небольшое вознаграждение приглашаются принять участие в эксперименте, который проводит некий ученый Стэнли Милгрэм. Перед началом эксперимента добровольцам поясняют цель эксперимента: она состоит в том, чтобы проверить влияние наказания на способность человека запоминать информацию, т.е. один из испытуемых становится учеником, который запоминает ряды слов и словосочетаний, а за каждую ошибку получает допустимый разряд током, а другой - учителем, который сидит в соседней комнате и с помощью микрофона, называет те самые слова и наказывает ученика за ошибки. С последующим неправильным ответом учителю ставится задача увеличивать разряд тока на 15 В.

Итак, в ходе эксперимента «учитель» работает под тщательным присмотром экспериментатора, однако «ученик» после четвертой ошибки начинает вскрикивать, а с каждым последующим разрядом тока уже кричит от якобы непереносимой боли. Ситуация эксперимента доходит до того, что «ученик» перестает запоминать слова и просит остановить эксперимент. При разряде 450 В из комнаты ученика уже не доносится ни звука.

Итак, мне представляется, что основания для объяснения нашего конформного поведения под воздействием экспериментатора – более авторитетного участника данной смоделированной ситуации, в следующем. На мой взгляд, эксперимент показал брешь в наших моделях поведения, демонстрируя, что отлаженные программы поведения можно легко скорректировать под воздействием авторитета, «белого халата» экспериментатора. В докладе обсуждается, что высокий уровень доверия к авторитетам часто используется для того, чтобы повлиять на поведение индивидов в их повседневной жизни.

Литература

1. Тернер, Дж. Социальное влияние / Дж. Тернер. – СПб.: Питер, 2003. – 256 с.
2. Burger, J.M. Replicating Milgram: Would people still obey today? / J.M. Burger // American Psychologist. – 2009. – Vol 64, №1. – P. 1–11.

Миляева Л.Г.¹, Бавыкина Е.Н.¹

¹БТИ (филиал) АлтГТУ им. И.И. Ползунова (Бийск)

bawikina.82@mail.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА НА ПРЕДПРИЯТИЯХ

Распространение и популярность компетентностного подхода обусловлены рядом объективных причин, основной из которых является изменение производственной сферы. В связи с ускорением инновационных процессов обучение становится непосредственной, многократно востребованной частью воспроизводства социально-трудовых отношений. Развитие корпоративного обучения, новые требования к работнику изменяют требования к общей подготовке трудовых ресурсов, к системе образования в целом.

Поэтому компетентностный подход сейчас становится основой для разработки систем трудовых отношений, соединяющих требования предпринимательства, управление персоналом и цели современного образования. Причиной такого продвижения и популяризации компетентностного подхода является изменение производственной сферы. С форсированием новаторских процессов образование становится все более и более нужной частью социально-трудовых отношений.

Особую актуальность и значимость на современном этапе экономического развития приобретают исследования в сфере экономики труда, нацеленные на выявление и комплексный анализ изменений наиболее значимых параметров, таких как: состав и структура оплаты труда работников; мотивация работников; кадровая политика предприятия; профессиональная компетентность работников и т.д.

Происходящие изменения в развитии предприятий свидетельствуют о том, что специалисты должны владеть большими возможностями и ресурсами для эффективного выполнения трудовых функций.

Основная цель исследования заключается в выявлении уровня реализации компетентностного подхода на отечественных предприятиях.

Для достижения поставленной цели были реализованы следующие задачи:

- 1) теоретическое изучение заявленной проблемы исследования;
- 2) анализ реальной ситуации, сложившейся на предприятиях по вопросу реализации компетентностного подхода.

По итогам опроса можно сделать выводы, что обсуждение и реализация компетентностного подхода актуальны. Основными проблемами внедрения такого подхода являются: сложность в разработке, что вызвано нехваткой специалистов, способных оценить компетенции каждого работника, и недопонимание со стороны руководителей, обусловленное тем, что применение чего-то нового на предприятии не всегда получает положительный отклик, поэтому руководители применяют стандартные методы оценки, приема, переаттестации персонала (профессиональные стандарты). В основном компетентностный подход используется при приеме и оценке персонала.

Основная причина отказа от реализации компетентностного подхода в работе предприятия заключается в сложности восприятия его как со стороны руководства, так и со стороны работников. Для эффективной реализации компетентностного подхода необходима хорошо отлаженная система оценки работников, начинающаяся с этапа приема работника в организацию с последующим стимулированием и развитием его в организации. Для этого предприятию необходимы грамотные консультанты, понимающие сущность данного явления, способные разрабатывать и проводить систематическую оценку сотрудников.

Литература

1. Бавыкина, Е. Н. Управленческие компетенции: методический подход / Е. Н. Бавыкина, Я. Г. Ерёмкина // Актуальные вопросы образования. Современные тенденции повышения качества непрерывного образования:

сборник материалов международной научно-методической конференции. Новосибирск, 01–05 февраля 2016 г. – Новосибирск, 2016. – Ч. 1. – С. 149–153.

Мистюк Т.Л.

НГТУ (Новосибирск)

bakatuha@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ТЕМЕ "КАТЕГОРИЯ РОДА ИМЕН СУЩЕСТВИТЕЛЬНЫХ"

В русле лингвистической дисциплины «Русский язык и культура речи», преподаваемой в вузе, наиболее важной является тема «Нормы современного русского литературного языка». Грамматические нормы, связанные с категорией рода (далее КР) имен существительных, в настоящее время являются слабо освоенными многими, поэтому их включают в перечень обязательных для рассмотрения на учебных занятиях. КР является важнейшей для речевой практики, так как регулярно наблюдается согласование существительных именно в роде с другими частями речи - с прилагательными, причастиями, глаголами прошедшего времени и др. Однако употребляя в речи проблемные с точки зрения КР существительные, носитель языка может неверно согласовать с ними другие слова, допуская при этом сразу две ошибки – морфологическую (неверное определение рода) и синтаксическую (неверное согласование с зависимыми словами): *вкусное кольраби, широкая шоссе*. Чтобы предупредить такие нарушения, нужно уточнить, какие грамматические признаки учитываются, когда у существительных определяется род. Представленная ниже таблица содержит необходимую информацию для обоснования КР конкретных типов имён существительных.

Категория рода имен существительных					
Одушевленные существительные				Неодушевленные существительные	
Склоняемые		Несклоняемые		Склоняемые	Несклоняемые
Наименования лиц	Наименования животных	Наименования лиц	Наименования животных	- Род определяется по форме слова: а) по окончанию в именительном падеже, если оно материально выражено (ненулевое): <i>мечта (ж), земля (ж) плечо (с), море (с)</i> ; б) по системе окончаний, если в именительном падеже оно нулевое: <i>день (дня, днём) (м), тень (тени, тенью) (ж)</i> . - Существительные с оценочными суффиксами (увеличительными и уменьшительными) имеют тот же род, что и производящее	- По общему правилу относится к среднему роду: <i>пальто (с), кафе(с), такси(с)</i> ; ИСКЛ. (у слов-исключений род определяется по общему (родовому) слову: <i>кольраби (капуста) (ж), сирокко (ветер) (м), эсперанто (язык) (м), сулугуни (сыр) (м), салями (колбаса) (ж)</i> ; кофе (м) и (с), пенальти (удар) (м) и (с). - Несклоняемые географические и условные наименования имеют род общего слова: <i>Сочи (город) (м),</i>
- Род определяется по полу лица чаще при наличии родовой пары: <i>юноша (м) – девушка (ж), дедушка (м) – бабушка (ж)</i> . - При отсутствии родовой пары род определяется так же, как у неодушевленных склоняемых (см. соответствующую колонку таблицы); ИСКЛ.: <i>воевода (м), воротила (м), вышибала (м),</i>	- Род определяется по полу животного при наличии родовой пары: <i>кот (м) – кошка (ж), бык (м) – корова (ж), баран (м) – овца (ж)</i> . - При отсутствии родовой пары род определяется так же, как у неодушевленных склоняемых (см. соответствующую колонку таблицы).	- Род определяется по полу лица чаще при наличии родовой пары: <i>мсье (м) – мадам (ж); пани (ж)</i> . - При отсутствии родовой пары существительные, именующие лиц по роду деятельности либо по признаку социальной принадлежности, чаще всего относятся к мужскому роду: <i>атташе (м), жюре (м), буржуа(м); портье (м), рантье (м), конферансье (м).</i>	- По общему правилу относятся к мужскому роду: <i>кенгуру (м), шимпанзе (м)</i> ; если речь идет о самке, то можно отнести к женскому роду: <i>шимпанзе (ж), кормила детеныша.</i> ИСКЛ.: <i>цеце (муха) (ж), иваси (сельдь) (ж), колибри (птица) (м) и (ж).</i>		

<i>староста (м), судья (м).</i> - Есть существительные общего рода, которые относятся к мужскому или женскому роду в зависимости от контекста: <i>сирота, забияка, стилига, трудяга, жадиана(м)</i> и (ж), <i>Саша (м) и (ж), Валя (м) и (ж)</i>		- Есть сущ. общего рода – м. и ж. в зависимости от контекста: <i>визави(м) и (ж), протезе(м) и (ж), инкогнито (м) и (ж).</i>		слово: <i>домище (дом) (м), домишко (дом) (м), голосище (голос) (м); ИСКЛ.: ствол(м) (ж), сугробина (сугроб) (ж);</i> существительные на -мя относятся к среднему роду: <i>знамя, пламя, племя, семья, стремя, вымя, имя, бремя, время, темя.</i> - Таким же образом род определяется у одушевленных склоняемых существительных при отсутствии родовой пары: <i>врач (врача, врачом) (м), воробей (воробья, воробьем) (м), акула (ж), ласточка (ж).</i>	<i>Хуанхэ (река) (ж), Эри (озеро) (с), «Таймс» (газета) (ж), «Гео» (журнал) (м), Никарагуа (страна, государство) (ж) и (с).</i>
Аббревиатуры					
Буквенные			Звуковые		
Род определяется по главному слову при расшифровке: <i>МГУ (университет) – м.р., РФ (федерация) – ж.р., МВД (министерство) – с.р.</i>			Склоняемые		Несклоняемые
			Род определяется так же, как у неодушевленных склоняемых: <i>вуз (вуза, вузом) – м.р.</i>		Род определяется так же, как у буквенных аббревиатур: <i>ГЭС (станция) – ж.р.</i>

У существительных *pluralia tantum* (имеющих форму только множественного числа) категория рода отсутствует: *новые брюки, французские духи, модные очки, острые ножницы.*

Эффективность подобного структурирования материала по теме «Категория рода существительных» подтверждена более чем двадцатилетней практикой её применения автором на занятиях по русскому языку и культуре речи в разных аудиториях.

Литература

1. Современный русский язык / под ред. Л.А. Новикова. СПб: Изд-во Лань, 2001. 864 с.
2. Фоменко Ю.В. Культура речи. Стилистика. Риторика. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2008. 182 с.

Попова О.В.¹, Щелупанов А.В.¹

¹АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

pov@bigpi.biysk.ru

СТРУКТУРИРОВАНИЕ ЗНАНИЙ В НЕПРЕРЫВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ (МОТИВАЦИОННЫЙ АСПЕКТ)

В настоящее время проблемы обучения и особенно непрерывного обучения тесно связаны с проблемой потери получаемой информации. При этом часть необходимой информации, и довольно значительная, хранится в практически «невербализуемой» форме. Иногда такую информацию называют «знаниями на бытовом уровне».

Недостаток массового традиционного обучения в том, что обучаемые практически не мотивированы на использование этого пласта знаний и необходимость приложения значительных усилий (труда) для пополнения опыта при нежелании многих обучаемых "ломать голову" над решением задач (приобретением навыка), а уж тем более формировании

компетенций. Существует мнение, что они практически сами себе затрудняют формирование компетентностной среды по направлению обучения (Попова, 2015).

Есть множество предложений в том, как решать такую проблему, однако многопрофильным специалистам, имеющим подготовку в области технического (инженерно-технологического), правового, экономического и собственно педагогического профиля, наиболее приемлемым способом мотивирования сохранения знания представляется применение «инженерии знаний» в образовательной деятельности, применение структуры извлечения знаний в различных направлениях педагогической деятельности.

Мы считаем, что в системе профессионального образования (особенно, если оно осуществляется в условиях непрерывного образования) большое значение приобретает стадия «извлечения знаний». Процесс извлечения знаний - это длительная, трудоемкая процедура, в которой педагогу, вооруженному знаниями не только по рассматриваемой предметной области, но и психологии, педагогике, этике общения, мотивационных основ обучения и, наконец, собственно инженерии знаний, необходимо воссоздать модель предметной области и варианты преобразования знаний в некую модель, базу знаний, «пирамиду знаний» и, наконец, в полноценное «поле знаний», способное «саморазвиваться» и «самосовершенствоваться» (Попова и др., 1998).

В непрерывном образовании функция педагога, с точки зрения структурирования знаний обучаемого, варьируется от информационно-контролирующей до консультативно-координирующей с итоговым контролем и обязательной организацией промежуточного самоконтроля. В системе структурирования знаний возрастает роль самообразования. Появляется и крайне необходимая функция педагога - выявлять значимые фрагменты знания, уже имеющиеся у обучаемого. Это требует от педагога умения четко анализировать «поток сознания» обучаемого, а значит постоянно повышать его мотивацию на саморазвитие (Попова, 2015).

Таким образом, применение «инженерии знаний» существенно обогащает предметную область педагогики и усиливает мотивационный аспект в непрерывном профессиональном образовании.

Литература:

1. Попова О.В. Адаптивное профессиональное образование для реализации социально-профессионального заказа и управляемой социализации личности, Попова О.В., Ткаченко Е.Н., Романова Л.А. // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5; URL: <http://www.science-education.ru/128-22063>
2. Попова О.В., Титаренко Ю.И., Шалаев И.К., Килин П.М., Кудинов С.И., Тырышкин В.Н., Одинцов П.К., Орлов С.Б., Колтаков К.Г., Возчиков В.А. Непрерывное образование и инженерия знаний (междисциплинарные аспекты): Монография. – Барнаул: изд-во БГПУ, 1998. – 411 с.

Ступкина М.В.

АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)
malitaitai@mail.ru

СИНТАКСИЧЕСКИЕ КОНСТРУКЦИИ И ИХ РЕАЛИЗАЦИЯ В РЕЧИ ЧЕЛОВЕКА ПОД ВЛИЯНИЕМ СТРЕССА (НА МАТЕРИАЛЕ ФИЛЬМОВ-КАТАСТРОФ)

Исследование посвящено изучению речи человека в ситуации стресса в фильмах-катастрофах. Интерес к данному вопросу возрастает с каждым годом, так как, во-первых, установление связи языка и речевой деятельности всегда являлось актуальной проблемой психолингвистики, во-вторых, в режиме современной жизни и политической обстановки проблема стресса ставится все «острее». Цель исследования состояла в анализе и выявлении

на материале фильмов-катастроф эмоциональных синтаксических структур, реализуемых в речи человека в экстремальной ситуации.

Считается, что речевое поведение человека под воздействием стрессовой ситуации или эмоционального напряжения плохо контролируется сознанием. Речь приобретает размытую, хаотичную форму. Таким образом, ставится задача выявить некоторые закономерности, создать определённую модель, систему употребления синтаксических конструкций, реализуемых в речи человека под влиянием стресса.

Материалом для исследования послужили языковые проявления стрессовых ситуаций, представленные в фильмах-катастрофах: в отечественном «Метро», британском «Титаник» («Titanic») и китайском «Землетрясение» («唐山大地震»). Выбор был обусловлен тем, что в данных художественных фильмах описываются экстремальные ситуации.

Т.Н. Синеокова в своих исследованиях приходит к выводу, что «эмоциональная речь является особой формой речи, подчиняющейся общим, универсальным законам речемыслительной деятельности в эмоциогенной ситуации» (Синеокова, 2011, с. 74), так как замечается схожесть употребляемых структур разными людьми в разных стрессовых ситуациях.

Для анализа синтаксических структур, реализуемых в речи человека в состоянии стресса, важными критериями являются объем наполнения высказывания, инверсия, наличие эллиптических предложений, повторы и т.д. Для спонтанной устной речи «характерны отсутствие длинных законченных периодов, перестановка слов, повторение одних и тех же слов, нарушение правил канонического синтаксиса, отрывочность, незаконченность, частое употребление инверсий, разрыв синтаксических конструкций, возрастание роли интонации» (Исаева, 2002, с. 58).

Можно сделать вывод, что эмоциональный синтаксис в речи персонажей фильмов-катастроф представлен достаточно широко. Для нее характерны следующие синтаксические приемы: эллипсис; повторы, как полные, так и вариативные; номинативные предложения; большое количество восклицательных высказываний; апозиопесис, инверсия и риторический вопрос. Синтаксис речи человека в стрессовой ситуации эмоционален и главной целью реализации имеет быстрое озвучивание своей мысли. В условиях экстремальной ситуации наиболее ярко выражены различного рода отклонения от нормы, редкие для повседневной разговорной речи людей, которые четко отражают эмоциональное напряжение говорящего.

Литература

1. Исаева А.А. Структура тематических монологов в звучащей спонтанной речи: На материале русского и английского языков: Дис... кандидата филол. наук. – Воронеж., 2002. – 232 с.
2. Синеокова Т.Н. Универсальный характер синтаксических конструкций, реализуемых в состоянии эмоционального напряжения Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. Вып. 13. – Нижний Новгород: ГОУ ВПО НГЛУ, 2011. – 254 с.

Табакеева Е.М.¹, Силкина Г.В.¹

¹АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

tabakaeva16@mail.ru

СОВРЕМЕННОЕ ОБОРУДОВАНИЕ ДЛЯ ЧТЕНИЯ НЕЗРЯЧИМИ И СЛАБОВИДЯЩИМИ: НАУЧНЫЕ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ

В настоящее время одной из приоритетных задач в вузах является создание доступной образовательной среды, в том числе для пользователей библиотек. В Алтайском государственном гуманитарно-педагогическом университете имени В.М. Шукшина в 2016-

2018 гг. реализуются проекты, направленные на создание доступной среды для пользователей читального зала библиотеки. В рамках проекта «Создание учебного аудиофонда для слепых и слабовидящих студентов» с помощью специализированного программного обеспечения *Easy Converter* для создания цифровых говорящих книг в формате *DAIZY* озвучиваются книги из учебного фонда библиотеки, прослушивание книг организовано с помощью тифлофлешплееров. Два компьютера оснащены гарнитурами с *Windows*-приложением, позволяющим «писать» голосом. Слабовидящие читатели библиотеки могут воспользоваться электронным ручным видеоувеличителем.

В ходе реализации проекта «Создание специализированного рабочего места для незрячих и слабовидящих студентов в читальном зале библиотеки» оборудованы два мобильных рабочих места на базе ноутбуков с программным обеспечением для незрячих и слабовидящих людей, включающим программу экранного доступа, экранный увеличитель и программу для создания, хранения и управления текстовыми и голосовыми заметками, что позволяет организовать работу на компьютере и в сети Интернет. Сканирующая и читающая машина дает возможность чтения бумажных плоскочечатных изданий в читальном зале как для слепых пользователей, так и для слабовидящих, т.к. возможно ее подключение к экрану и чтение с него увеличенного изображения в необходимой цветовой схеме.

Использование данного оборудования в образовательных целях не исчерпывается созданием доступной среды для обучения слепых и слабовидящих студентов. Оно также является ресурсом для подготовки будущих учителей различных специальностей, а также для повышения квалификации преподавателей высших и средних специальных учебных заведений.

Научные возможности использования данного оборудования определяются задачами современной тифлопсихологии (проведение психологических исследований лиц с нарушениями зрения различных возрастов; проектирование научно обоснованных психолого-педагогических технологий для лиц с нарушениями зрения) и тифлопедагогики (разработка содержания, методов и организации обучения основам наук; разработка научных основ построения учебных планов, программ, учебников, частных методик) (Дружинина, 2012; Солнцева, 2006).

Проекты поддержаны в рамках открытого благотворительного конкурса «Новая роль библиотек в образовании», программный блок «Наука, образование, просвещение», благотворительная программа «Книжная культура» в конкурсах 2016 и 2017 годов.

Литература

1. Дружинина Л.А. Исследования в тифлопедагогике как основа индивидуализации медико-психолого-педагогического сопровождения детей с нарушением зрения // Вестник ЧГПУ. - 2012. №4. - С. 58-69.
2. Солнцева Л.И. Теоретические и практические проблемы современной тифлопсихологии и тифлопедагогики: издание для слабовидящих. – М.: ООО «ИПТК «Логос» ВОС», 2006. – 114 с.

Темербекова А.А.

Горно-Алтайский государственный университет (Горно-Алтайск)
tealbina@yandex.ru

ДИАГНОСТИЧЕСКИЕ МЕТОДЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Диагностика как общий способ получения информации об изучаемом объекте или процессе в системе образования используется в большинстве педагогических исследований. Особенно важна диагностика в области формирования или развития качеств личности, заявленная во многих исследовательских проектах. Формирование навыков использования методов и методик диагностики отдельных сторон развития обучаемых, будь то школьники,

студенты или практикующие педагоги, является важным компонентом профессиональной педагогической подготовки.

Педагогическая практика показывает разбиение методов педагогической диагностики на пять групп:

1. Методы сбора диагностической информации, использование которой ориентировано на распознавание диагностируемых явлений и процессов, и измерение уровня развития определенного качества личности обучаемого. К таким методам относятся наблюдение, опрос, эксперимент в различных его видах и анализ результатов деятельности.

2. Методы оценивания диагностической информации, включающие количественное (определение уровней сформированности определенных качеств личности на основе критериев) вместе с качественным описанием. К этой группе методов можно отнести шкалирование, рейтинговое оценивание, обработку диагностической информации, а также статистические методы обработки данных педагогических исследований.

3. Методы представления или накопления результатов диагностики, используемые для определения состояния исследуемого объекта. К ним относятся, например, заключение о сформированности навыков и умений в определенной области, выводы об эффективности используемой в школьной практике педагогической системы или построенной педагогом-исследователем модели и др.

4. Методы использования результатов диагностики, ориентированные на проектирование дальнейших педагогических действий педагога-исследователя на основе полученных результатов диагностики, на координацию и планирование последующих мероприятий в педагогической сфере и др.

5. Методы оценки достоверности результатов исследования (Сидоров).

Выбор методов обработки данных, полученных в результате диагностики, во многом зависит от того, какая шкала (номинальная, ранговая, интервальная или шкала отношений) была использована при измерениях; подчиняются ли данные закону нормального распределения; являются ли сравниваемые выборки зависимыми или независимыми.

Среди видов педагогической диагностики выделяются: неэкспериментальные методы (анкетирование, анализ продуктов деятельности, наблюдение, беседа); диагностические методы (шкалирование, тестирование и др.), включая разные виды шкал (оценочные, шкалы, ранжирования, социометрические шкалы); экспериментальные (лабораторный, естественный эксперимент, моделирующий эксперимент) и формирующие методы (анализ, прогнозирование, сообщение результатов).

Использование в педагогических исследованиях различных методов педагогической диагностики (Темербекова, 2014, с. 91-100) будет способствовать формированию научно-исследовательской культуры обучаемых и развитию их научно-исследовательской компетенции в процессе профессиональной подготовки в вузе.

Литература

1. Сидоров С. В. Педагогическая диагностика [Электронный ресурс] // С. В. Сидоров. Сайт педагога-исследователя.
2. Темербекова А.А. Методология самостоятельной работы студентов: учебное пособие / А.А. Темербекова, Г.А. Байгонакова, И.В. Соловкина. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2014. – 159 с.

Тропникова В.В.

НГПУ (Новосибирск)

tropnikova@inbox.ru

К ВОПРОСУ О ПРОБЛЕМЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Актуальность темы связана с проблемой отсутствия у студентов мотивации к учебе, особенно на первом курсе обучения. Одним из факторов является то, что те абитуриенты,

которые приходят поступать в колледж, имеют низкий уровень знаний. Возникающие трудности при освоении предметов уже на первом курсе приводят к еще большим проблемам и потере интереса к обучению. Целью исследования явилось рассмотрение возможностей способа мотивации, связанного с публичным проведением конкурсов, формирующих представление о будущей профессии, для увеличения эффективности образовательного процесса.

Известно множество способов мотивации обучения, таких, как: создание положительного микроклимата на занятиях; доброжелательного и уважительного отношения к студентам; оценивание знаний студентов по рейтинговой системе; предоставления возможности индивидуального выбора докладов по заданным темам занятия; обсуждение вопросов, как по теме занятия, так и по другим вопросам, волнующим студентов; - высокие личные и профессиональные качества преподавателя и любовь самого преподавателя к предмету так же мотивируют студентов к обучению. Однако, важнейшим способом мотивации, по мнению многих преподавателей-исследователей, считается формирование положительного отношения к будущей профессии. Под мотивацией качественного обучения понимается процесс целенаправленного побуждения обучающегося к учебе под воздействием как внешних, так и внутренних движущих сил (Богданов, 2013, с. 253). Именно положительное отношение к будущей профессии является составляющей внутренних движущих сил обучающегося. Теоретические модели мотивации, включающие три основных элемента, такие как: потребность, удовлетворение потребности и целенаправленное поведение, разъясняют, что человек, ориентируясь на признание и уважение, может изменять поведение, выбирая линию своего поведения. Многочисленные исследования свидетельствуют, что современные студенты не всегда работают в силу своих возможностей. Начинают активно вовлекаться в учебный процесс, если обнаруживают дополнительные «бонусы» для зачета или экзамена, то есть их усилия будут вознаграждены, например, «автоматом» на зачете или дополнительным баллом на экзамене. Тогда, чтобы заинтересовать студентов, возможно проведение различного рода мероприятий. Таким мероприятием может стать конкурс работ для студентов первого курса, связанных с пониманием меры ответственности в профессии. Так, например, в ГАПОУ НСО «Новосибирский медицинский колледж», был проведен конкурс студенческих работ по теме «Значение профессии лабораторный диагност» для групп 1 курса перед производственной практикой. Студентами были написаны эссе с акцентом на проблемы, связанные с диагностикой в различных медицинских учреждениях: диагностических центрах, научно-исследовательских институтах, поликлиниках, фельдшерских пунктах, центрах гигиены и эпидемиологии, лабораториях криминалистики и других. Задачей преподавателя явилось создание обучающимся возможности для получения дополнительного балла к зачету, то есть удовлетворение их потребности. Как результат, многие студенты достигли высокого уровня понимания за свои дальнейшие производственные действия, за меру ответственности в получении медицинских знаний по предметам. Их работы были оценены сокурсниками. Затем, кроме проведенного публичного слушания, были отобраны лучшие работы студентов и направлены на Всероссийский конкурс «Педагогика XXI век» для участия в номинации «Студенческий научно-исследовательский проект», где получили призовые места. Такие конкурсные мероприятия повысили интерес к обучению в выбранной профессиональной сфере. Таким образом, проблема формирования мотивации может решаться различными способами и технологиями обучения, одной из которых является формирование компетенций ответственного отношения к будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. Мазорчук М.С., Сухобрус А.А. Мотивация студентов в современных условиях обучения. – Электронный ресурс. – URL: <http://eprints.kname.edu.ua/30740/1/82.pdf> (Дата обращения 25.05.18).
2. Волкова М.Ф. Конкурсы профмастерства, как фактор профессионального становления учащейся молодежи. Социальная сеть работников профобразования. - Электронный ресурс. – URL: <https://nsportal.ru/npo-spo/obrazovanie-i-pedagogika/library/2016/08/04/konkursy-profmasterstva-kak-faktor> (Дата обращения 25.05.18).

3. Богданов Ю.В. Мотивация студента к обучению: теория и практика /[Terra Economicus](#). – 2013. – т.11. - №4. – ч. 3. -с.253 – 256.

Тропникова В.В.

НГПУ (Новосибирск)

tropnikova@inbox.ru

СТАНОВЛЕНИЕ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИБИРИ: РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ

Актуальность темы исследования состоит в необходимости осмысления историко-педагогического наследия профессионального образования в Сибири. Это связано с тем, что анализ исторического опыта может способствовать не только лучшему пониманию, но и решению современных педагогических проблем. Целью исследования явилось изучение становление и развитие системы среднего профессионального образования в Восточной Сибири начала XX века. Ретроспективный анализ как метод изучения способствует рассмотрению значимых тенденций экономического, технического и социального развития для дальнейшего формирования возможных стратегий развития в будущем. Рассмотренный период – начало XX века характеризуется становлением капиталистической формации российской экономики. Экономический кризис, войны, революция затронули развитие системы народного образования в целом и становление системы среднего профессионального образования, в том числе. Произошли существенные изменения в жизни людей, в условиях общественной и трудовой деятельности. Это потребовало создания разноразрядной системы образования (Шилов, 2004, с.5). Данный период характеризуется как противоречивый. С одной стороны, развитие промышленности, рост количества предприятий, развитие транспорта, увеличение торговли требовали создания и расширения системы профессионального образования, а с другой стороны, правительство царской России крайне медленно развивало систему профессионального образования. До 1917 г. осуществлялись попытки изменить систему профессионального образования, но существенной реформы не было проведено. Основным документом, определяющим деятельность среднего профессионального образования (промышленных училищ), были «Основные положения о промышленных училищах» 1888 г., где определены типы учебных заведений: - ремесленные училища; - низшие технические училища; - средние технические училища. Суть общего плана промышленного образования начала XX века – подготовка практических работников какой-либо отрасли, а не переход к следующей ступени образования. Учебный план профессиональных заведений содержал до 80% специальных предметов, и только 20 % было отведено на общеобразовательные предметы. Так, например, учебный план 4 специального класса Иркутского промышленного училища содержал общеобразовательные предметы: Закон Божий – 1 час.; Физика – 2 час., Механическое производство – 6 час., Химическое производство – 3 час., Коммерческая география и основы политической экономии – 1 час., Счетоводство – 2 час., на практические занятия по столярному делу отводилось 180 час. Достоинством системы профессионального образования является его практическая направленность. Ограниченностью можно считать отсутствие многих общеобразовательных дисциплин. Однако в данный временной период, система образования обеспечивала формирование специалистов, обладающих профессиональными знаниями, необходимыми для профессиональной деятельности (Жураковский, 2000, с. 5). Особенностью педагогического воспитания учащихся служил необходимый труд и помощь в полевых работах. Так, воспитанники училищ в 1915 г., согласно распоряжению № 25716 от 06 июня 1915 г. Министерства народного просвещения, из-за нехватки рабочих рук в деревнях, вызванного уходом в армию крестьян, организовывали трудовые дружины и под наблюдением

преподавательского состава принимали участие в полевых работах, копке картофеля, заготовке сена и др.

Преподавательский состав системы среднего профессионального образования определялся во многих учреждениях председателем педагогического совета, а мастера приглашались попечительным советом из числа высококвалифицированных специалистов. В целом, в Восточной Сибири в 1917 г. имелось шесть профессиональных учебных заведений, подведомственных Министерству народного просвещения. Классовый состав был различен: от детей сирот и крестьян, до представителей купеческого сословия. Инспекция Министерства народного просвещения в официальных источниках информировала о том, что «педагогические соображения и практическое значение насаждения в народе ремесленных и профессиональных знаний обращают серьезное внимание на эту сторону народного образования». Профессиональное и ремесленное образование в России обладало значительной ценностью для развития личности (Ефанов и др., 2014, с.10).

Вышеизложенное позволило сделать вывод: значение общегосударственной пользы профессионального образования велико. Общее, что необходимо выделить, состоит в том, что осуществлялась борьба различных течений педагогической мысли с целью реформирования как общеобразовательной, так и профессиональной школы для духовного развития учащихся, стимуляции их познавательной деятельности, самостоятельности и обязательного творческого начала.

Литература

1. Шилов А.И. Профессионально-техническое образование в Восточной Сибири конца XIX – начала XX веков / Шилов А.И: Краснояр.гос.ун-т.- Красноярск. - 2004. – 118 с.
2. История среднего профессионального образования в России. Авторский коллектив. Руководитель авторского коллектива В.М. Жураковский. – М. – НМЦ СПО, 2000: - 704 с.
3. Ремесленное образование в России: ценности, содержание, технологии: коллективная монография / А.В. Ефанов [и др.]; науч. ред. Г.М.Романцев. Екатеринбург: Изд-во Рос. Гос. Проф.-пед.ун-та, 2014. – 142 с.

Трофимова У.М.

АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)
umt2005@rambler.ru

К ПРОБЛЕМЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО БЕЗ ЯЗЫКА-ПОСРЕДНИКА

Вопрос о продуктивности или непродуктивности использования языка-посредника при обучении иностранному языку неоднозначно решается в современных исследованиях. Здесь обычно отмечают несколько моментов. Прежде всего, является ли язык-посредник родным языком обучающихся. В методических исследованиях нередко приводится цитата Л.В. Щербы о том, что «родной язык можно изгнать из процесса обучения, но изгнать его из голов учащихся невозможно» (Щерба 1974: 28), и обосновываются национально ориентированные методики преподавания русского языка. Действительно, на смену бестселлера 70-х годов В.Г. Костомарова «Русский язык для всех» пришли учебники русского языка как иностранного, в которых выбор материала для изучения обусловлен, в том числе, особенностями родного языка обучающихся и зонами фонетической/лексической/грамматической интерференции. Сам В.Г. Костомаров в (Костомаров, Митрофанова 1979) выделил целый спектр причин обращения к родному языку на уроках иностранного языка, которые носят организационный и метаязыковой характер. Очевидно, что использование родного языка позволяет экономить учебное время (например, в процессах семантизации лексики) и достигать полного понимания изучаемого материала (Петровская, Романенко). К указанным факторам можно добавить

создание комфортной среды, для чего в современных учебниках может также использоваться ономастикон родного языка (в качестве примера можно привести учебник «Дорога в Россию» (2013), ориентированного на китайских обучающихся).

Если язык-посредник не является родным, ситуация для выходцев из разных стран складывается по-разному. Так, в ходе обучения выходцев из арабских, африканских стран, Индии, Китая и т.д. нежелательно использование международного языка-посредника, в силу слабого владения им (Колосова 2014). При хорошем владении иностранный язык-посредник выполняет функции, сходные с родным языком.

Другим аспектом является уровень изучения языка. Существует достаточно распространенное мнение о том, что язык-посредник целесообразно использовать на начальных этапах обучения (Казиминова 2017: 48), но по мере овладения изучаемым языком снижать его роль.

Несложно заметить, что обоснование использования языка-посредника в учебном процессе рассматривается с позиции интересов обучающего, а не обучающегося. В создании комфортной среды на занятиях заинтересован, прежде всего, преподаватель, в то время как стресс повышает, а не снижает когнитивные способности учащихся. В работе (Черниговская и др. 2018) отмечается «наличие прямой связи между уровнем стресса и успешностью выполнения задания» (с. 1048), причем речь идет о переводе на родной язык. С этой точки зрения исключение языка-посредника из сферы коммуникации на начальном этапе позволяет учащимся сделать необходимый «рывок» для овладения иностранным языком, однако требует от преподавателя значительно больших энергетических затрат и особенной методики. Интенсивное обучение иностранным языкам предполагает активизацию и интенсификацию деятельности субъектов учебного процесса «за счет активного использования личностных и когнитивных возможностей преподавателей и учащихся» (Китайгородская 2009: 30). Например, наглядная семантизация конкретной лексики (существительных, глаголов, прилагательных) и включение в предметную деятельность (*поднимите руки, подойдите к доске, возьмите мел, откройте учебник* и т.д.), многократное «прокручивание» в различных коммуникативных ситуациях приводит к овладению базовой учебной лексикой. От преподавателя в этой ситуации требуется создание ситуаций, в которых использование соответствующей лексики и синтаксических конструкций логически обосновано, причем эти ситуации должны быть достаточно разнообразны, чтобы сформировать соответствующий навык у учащихся.

Среди множества уже отмеченных исследователями характеристик методики преподавания иностранного языка без языка-посредника (Румянцева 2000; Китайгородская 2009; Курьянова 2017 и др.) хочется выделить в качестве наиболее продуктивных, иницилирующих активность учащихся в овладении иноязычной речью:

- полифункциональность, предполагающая снятие границы между учебным процессом и реальной жизнью. В ходе обучения иностранному языку обеспечивается неспецифическая когнитивная и коммуникативная деятельность. Возможность реализации интересов учащихся на материале иностранного языка осуществляется путем включения логических задач, игр, тренингов самопознания и коллективной деятельности, физической зарядки, совместной трудовой деятельности, общения в интернете, просмотра кинофильмов и т.д. Сходные мысли высказывает И.М. Румянцева, которая под обучением иноязычной речи понимает «развитие языковой и речевой способности ... при помощи особых психолингвистических и психологических средств, имеющих коммуникативную основу и затрагивающих все психические процессы, свойства и состояния личности» (Румянцева 2000: 3);

- опора на эмоциональный компонент. Материал выстраивается вокруг базовых эмоций (*страх, радость, удовольствие, неудовлетворённость* и т.д.), имеющих сложную семиотическую структуру, включающих вербальные и невербальные, семиотические и когнитивные компоненты (мимику, жесты, лексические единицы – междометия, номинации

эмоций, эмоциональные сценарии и т.д.). Эмоциональные сценарии позволяют в полной мере продемонстрировать комплексный и динамичный характер коммуникативной ситуации;

- наличие ближайшей и дальнейшей перспективы в овладении языком. Г.А. Китайгородская отмечает: «Преподавателю не нужно бояться свободно и спонтанно говорить на иностранном языке» (Китайгородская 2009: 48). Таким образом, ситуация общения на уроке становится максимально приближенной к реальной бытовой ситуации, в которую могут попасть обучающиеся. Однако избыточное использование незнакомой лексики приводит к «выпадению» ученика из процесса коммуникации. Поэтому моменты обращения к ближайшей и дальнейшей речевой перспективе должны обдуманно чередоваться;

- технологичность обучения. В настоящее время существует достаточно много ресурсов на русском языке, позволяющих не только осуществлять оценку единиц (например, Грамота.ру), но и служащих надежным подспорьем при создании русских текстов. Например, ассоциативный интернет-словарь демонстрирует совокупность ассоциаций, возникающих у носителей русского языка при восприятии того или иного слова; использование национального корпуса русского языка позволяет установить наиболее типичные для русского языка коллокации (функции *биграммы*, *триграммы*), оценить актуальность единиц в синонимическом ряду (функция *графики*); ресурс RusVectores покажет связанные лексемы; использование интернет-ресурсов позволяет реализовывать принцип наглядности по отношению к широкому спектру визуальных и аудиальных знаков.

Указанные особенности (список которых можно было бы продолжать) показывают большой потенциал отказа от языка-посредника как раз на начальных этапах обучения, стимулирующего порождающую речевую деятельность в естественных ситуациях общения. Опора на родной язык обучающегося позволяет спрогнозировать зоны языковой интерференции; однако не менее важными являются традиции обучения и этнический учебный тип, который, например, для китайских обучающихся был описан И.Е. Бобрышевой (Бобрышева 1997). Во всех случаях знание родного языка и культуры обучающихся выполняет метафункцию и используется при планировании занятий, сохраняя при этом монологичность коммуникативной среды урока.

Литература

1. Бобрышева И.Е. Роль этнических образовательных традиций в межкультурном обучении // Языковое сознание и образ мира. XII международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. М., 1997. С. 26 – 27.
2. Казимирова С. Н. Язык-посредник в преподавании иностранного языка // Филология и лингвистика. 2017. №1. С. 48-52.
3. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика. М., 2009.
4. Колосова Т.Г. Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без использования языка-посредника на начальном этапе // Вестник ФГОУ ВПО «МГАУ». 2014. № 1. С. 138 – 141.
5. Курьянова С.А. Особенности обучения русскому языку как иностранному без опоры на язык-посредник или родной язык учащихся // Научный форум: Педагогика и психология: сб. ст. по материалам VI Междунар. науч.-практ. конф. № 4(6). М., Изд. «МЦНО», 2017. С. 28-34.
6. Костомаров В. Г., Митрофанова О. Д. Методика как наука. Ст. 2: Методическая проблематика двуязычья // Русский язык за рубежом. 1979. № 6. С. 67–73.
- Петровская Д.А., Романенко Ю.Л. Важность языка-посредника на начальном этапе обучения [Интернет-ресурс] // Режим доступа: <https://www.bsmu.by/files/5cdcca9b3ef6b0a0448538cff9046cd7/>
7. Румянцева И.М. Психолингвистические механизмы и методы формирования речи: автореф. докт. филол. н. М., 2000.
8. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. М., 1974.
9. Черниговская Т.В., Парина И.С., Кнабенгоф М.А., Полевая С.А., Кониная А.А., Парин С.Б. Особенности вегетативного обеспечения процесса синхронного перевода // Восьмая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Светлогорск, 18–21 октября 2018 г. / Отв. ред. А.К. Крылов, В.Д. Соловьев. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2018. С. 1046-1048.

Швец Н.А.

АГГПУ им. В.М. Шукшина (Бийск)

shvets-07@mail.ru

ПРАКТИКА РАБОТЫ С ИССЛЕДОВАНИЯМИ ПО ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАУКАМ

Обобщая опыт работы с исследованиями по педагогике, хотелось бы остановиться на нескольких важных моментах, на которые молодому ученому стоит обратить внимание.

Работа над введением. Актуальность исследования нужно изложить с трех сторон.

1. Вешний заказ, то есть социально-экономические условия развития современного общества, требования общества к современному преподавателю (учителю), студенту (школьнику) в России.

2. Нормативная база. основополагающим документами являются, например, Закон об образовании № 273-ФЗ, Целевые/федеральные программы развития образования на 2020 и последующие годы, Концепции развития педагогического образования в России, Профессиональный стандарт педагога (учителя, преподавателя), Федеральные государственные образовательные стандарты общего и высшего образования, краевые и муниципальные программы, связанные с образованием и др. Целесообразно найти и рассмотреть важные идеи, принципы, результаты, требования, отдельные вопросы данных документов, которые относятся к проблеме Вашего исследования.

3. Разработанность проблемы в научно-педагогических источниках. Следует провести анализ работ докторов и кандидатов наук, связанных с проблемой по Вашей теме, разбить найденные работы на подтемы и сгруппировать авторов по ним в алфавитном порядке. Очень полезным будет в отдельном текстовом документе составить таблицу с графами: ФИО автора, название работы, год и место защиты, достоинства и недостатки работы, идеи для вашего исследования. Данный анализ можно взять за основу того параграфа теоретической главы, который будет связан с анализом разработанности вашей проблемы.

Работа над главами.

Начиная работу, следует четко сформулировать содержание и план каждого параграфа. Понимая, что каждый параграф, например, кандидатской диссертации должен включать около 20 страниц текста, можно четко спланировать объем каждого пункта плана параграфа путем простого деления на количество пунктов. Успех всей диссертации зависит от проведенного эксперимента, поэтому самым главным является грамотное определение и представление критериально-диагностического аппарата исследования. Этому нужно посвятить большое внимание, сделав предварительную работу по сбору и анализу диагностического инструментария в похожих Вашей работах. Также можно создать отдельный файл, где собирается несколько (от 5-10) критериально-диагностических систем с целью анализа и обсуждения с научным руководителем достаточности и необходимости использования данных или авторских диагностик в Вашем исследовании.

Закончить хотелось бы несколькими общими принципами, которыми нужно руководствоваться при написании исследования по педагогическим наукам.

1. *Ясность изложения.* Следует избегать смысловых повторов, когда одна и та же мысль прописывается в нескольких предложениях подряд с разной формулировкой. Чем короче предложения, тем лучше. При этом объем абзаца нежелательно делать в одно предложение всего в 2-3 строки и заканчивать ссылкой. Цитаты и чужие мысли должны просто подкреплять Вашу логику изложения материала и быть в середине абзаца.

2. *Логичность рассуждений и неразрывность мысли.* На протяжении всего параграфа мысль не должна прерываться; если в следующем абзаце Вы переходите к новому смысловому сюжету, необходимо использовать предложение-связку или сделать логический переход с помощью вводного предложения или словосочетания.

3. *Корректное обращение с терминами, научными теориями, фамилиями авторов.* Недопустимо использовать для обозначения одного понятия различные термины или одним и тем же термином обозначать разные понятия. Существуют разнообразные научные теории, концепции и др., которые нельзя ставить в один контекст и поэтому нужно серьезно и глубоко изучить те общеметодологические концепции, педагогические теории или узкопрофессиональные положения, которые будут составлять основу Вашего исследования. Огромное внимание нужно уделить авторам. Существуют многочисленные ошибки, когда в исследованиях по профессиональной педагогике используются ссылки на авторов, которые занимались только школьным образованием и наоборот.

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. [Электронный ресурс] Режим доступа http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения 28.04.2018)

2. Приказ Министерства образования и науки России № 1897 от 17.12.2010 г. (ред. от 31.12.2015 г.) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» [Электронный ресурс] Режим доступа <https://минобрнауки.пф/documents/938> (дата обращения 28.04.2018)

Явнова Л.А.

АГГПУ им. В.М. Шукина (Бийск)

lar.javnova@yandex.ru

МУЗЕЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ ИСТОРИИ

Огромный культурный потенциал музейных собраний содержит в себе большие возможности для образования и воспитания. Музей сегодня все более становится не только культурным, но и образовательным пространством. Музейные технологии - совокупность ресурсов, методов, стратегий и профессиональных действий, позволяющих музею выполнять социальные функции. Применение музейных технологий открывает широкие возможности для развития экспозиционно-выставочной, учётно-фондовой, научно-исследовательской деятельности (информационные технологии в музее), совершенствования управления музеями (технологии музейного менеджмента), реализации потенциала культурно-образовательной деятельности (технологии музейного маркетинга, музейная интерактивность), привлечения ресурсов для реализации некоммерческих проектов (фандрайзинг) и др.

Цель использования музейных технологий в образовательном пространстве создание условий для развития личности путём включения её в многообразную деятельность музея. Основными формами проведения занятий являются: мастер-классы, учебные интерактивные занятия, экскурсии (традиционные, интерактивные, передвижные, виртуальные), реконструкции (реконструкция костюмов и технологий, в частности по истории первобытного общества), театрализованные представления, музейные квесты, мультфильмы, конференции. В основе музейно-педагогического процесса лежат педагогические принципы интерактивности, комплексности и «программности». Принцип комплексности означает включение и задействование всех каналов восприятия: чувственный, психомоторный и логико-аналитический. «Программность» отвечает за более полное усвоение информации на основе специально разработанных программ. Интерактивность способствует усилению роли посетителей, вовлеченных в такого рода деятельность, с помощью моделирования их активности и организации различных форм сотворчества (это дискуссии и диспуты на выставках, инсталляциях, презентациях и т.д.). В последнее время наблюдается устойчивый тренд использования интерактивных игровых механизмов в, на первый взгляд, непредназначенных для этого процессах. Это явление называется геймификацией (или

игрофикацией). Одной из форм геймификации является квест (разновидность – веб-квест, отличный от первого технической составляющей. Веб-квест выполняется с помощью онлайн-сервисов. Инновации в науке и технике (мультимедиа), а также дизайн проектирование взаимодействия, дизайн мультимедиа составляет базу новых способов взаимодействия с посетителем и продвижения музея. Мультимедиа-инсталляции помогают рекламному, PR и маркетинговому продвижению музея. Образовательный и культурный потенциал краеведческих музеев реализуется посредством экскурсионной деятельности, которая, включая индивида в культурное пространство, формирует познавательную активность и интерес к изучению родного края, воспитывает уважительное и бережное отношение к своему историко-культурному наследию, духовно обогащает, совершенствуя знания о малой родине.

«Музейная педагогика» – область науки, изучающая историю, особенности культурной образовательной деятельности музеев, методы воздействия музеев на различные категории посетителей, взаимодействие музеев с образовательными учреждениями. Одним из направлений деятельности музея является поисково-исследовательское. Это направление даёт возможность детям проявить себя в исследовательской работе, проявить свои исследовательские умения. В рамках исследования можно разрабатывать любую тему, интересующую детей. На подготовительном этапе начинается изучение темы по литературе, по материалам, уже имеющимся в музее. Проектная деятельность развивает исследовательские и творческие способности личности. Работая в проекте, обучающиеся погружаются в ситуацию, они добывают знания не потому, что преподаватель или учитель будет спрашивать и поставит плохую оценку, а потому, что ищут ответ на действительно интересующий их вопрос.

Одним из основных принципов любой исследовательской работы является комплексность. Следуя ему, юные краеведы должны пытаться всесторонне исследовать тему, стремиться связать изучаемые события с общеисторическими процессами, увидеть их характерные черты, установить достоверность получаемых сведений, понять роль отдельных лиц в этих событиях. Такой подход даёт возможность составить объективное представление об изучаемых исторических явлениях, о степени их отражения в выявленных памятниках истории и культуры, что является важным аспектом в формировании исторического мышления. В процессе исследовательской работы происходит социальная адаптация юного поисковика-краеведа, так как через личностное отношение к существующей проблеме выявляются его гражданская позиция, ценностные ориентиры и приоритеты.

Литература

1. Федянина Н.Н. Перспективы интеграции музейного образовательного ресурса с системой образования // Музей и современные технологии: Материалы Всероссийских научных конференций. Томск, 20–23 мая 2003 г., 20–24 сентября 2004 г., 19–22 ноября 2005 г. / Отв. редактор Э.И. Черняк. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2006. – С. 42–46.
2. Проектная деятельность в рамках реализации ФГОС: Материалы Всероссийской научно-практической конференции, 21 ноября 2015 г. – М.: Издательский дом Паганель, 2015. – 299 с.

Об издателе

Конвергенция естественнонаучного и гуманитарного знания

*Тезисы докладов
Международной научной школы-конференции
«Естественнонаучные методы исследований в гуманитарных и социальных науках»
(Бийск, 16-20 мая 2018 г.)*

электронное издание

Ответственный редактор: Власов Михаил Сергеевич

ISBN 978-5-85127-932-4

Дата подписания к использованию: 28.05.2018

Объем издания: 1,46 Мб

1 электрон. опт. диск (CD-R)

Издатель: Алтайский государственный
гуманитарно-педагогический университет имени В.М. Шукшина
659333, Алтайский край, г. Бийск, ул. Владимира Короленко, 53.
Тел.: (3854) 41-64-38