

Научно-исследовательский центр «Иннова»

# ИНТЕГРАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В СОВРЕМЕННОЙ НАУКЕ

Сборник научных трудов по материалам  
I Международной научно-практической конференции,  
26 августа 2019 года, г.-к. Анапа



Анапа  
2019

УДК 00(082) + 001.18 + 001.89  
ББК 94.3 + 72.4: 72.5  
Н34

**Ответственный редактор:**  
Скорикова Екатерина Николаевна

**Редакционная коллегия:**

**Бондаренко С.В.** к.э.н., профессор (Краснодар), **Дегтярев Г.В.** д.т.н., профессор (Краснодар), **Хилько Н.А.** д.э.н., доцент (Новороссийск), **Ожерельева Н.Р.** к.э.н., доцент (Анапа), **Сайда С.К.** к.т.н., доцент (Анапа), **Климов С.В.** к.п.н., доцент (Пермь), **Михайлов В.И.** к.ю.н., доцент (Москва).

**Н34 Интеграционные процессы в современной науке.** Сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции (г.-к. Анапа, 26 августа 2019 г.). [Электронный ресурс]. – Анапа: ООО «НИЦ ЭСП» в ЮФО (НИЦ «Иннова»), 2019. - 32 с.

**ISBN 978-5-95283-142-1**

В настоящем издании представлены материалы I Международной научно-практической конференции «Интеграционные процессы в современной науке», состоявшейся 26 августа 2019 года в г.-к. Анапа. Материалы конференции посвящены актуальным проблемам науки, общества и образования. Рассматриваются теоретические и методологические вопросы в социальных, гуманитарных и естественных науках.

Издание предназначено для научных работников, преподавателей, аспирантов, всех, кто интересуется достижениями современной науки.

Материалы публикуются в авторской редакции. За содержание и достоверность статей, а также за соблюдение законов об интеллектуальной собственности ответственность несут авторы. Мнение редакции может не совпадать с мнением авторов статей. При использовании и заимствовании материалов ссылка на издание обязательна.

Информация об опубликованных статьях размещена на платформе научной электронной библиотеки (eLIBRARY.ru). Договор № 2341-12/2017К от 27.12.2017 г.

Электронная версия сборника находится в свободном доступе на сайте:  
[www.innova-science.ru](http://www.innova-science.ru).

**УДК 00(082) + 001.18 + 001.89**  
**ББК 94.3 + 72.4: 72.5**

© Коллектив авторов, 2019.  
© ООО «НИЦ ЭСП» в ЮФО

**ISBN 978-5-95283-142-1**

(Научно-исследовательский центр «Иннова»), 2019.

## СОДЕРЖАНИЕ

### **ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЯЗЫКИ. ЛИНГВИСТИКА**

#### **МЕТОДЫ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ**

*Акифьева Эмилия Алексеевна*..... 4

### **ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЕ НАУКИ**

#### **ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУММЫ ФЛАВОНОИДОВ В ПЛОДАХ**

#### **ПРАНГОСА ПРОТИВОЗУБНОГО**

*Круглова Наталья Владимировна*

*Трюков Виталий Андреевич*..... 14

### **ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

#### **SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF DISCURSIVE**

#### **COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING**

#### **MONOLOGICAL UTTERANCE**

*Чебураев Дмитрий Сергеевич*..... 18

#### **ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ В АГРАРНОМ ВУЗЕ**

*Шкуракова Елена Анатольевна* ..... 23

#### **ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ С ЦЕЛЬЮ**

#### **ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ**

#### **СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

*Шутова Василиса Дмитриевна* ..... 27

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЯЗЫКИ. ЛИНГВИСТИКА

---

УДК 81-13

### МЕТОДЫ КОНЦЕПТУАЛЬНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

**Акифьева Эмилия Алексеевна**

студент

Кубанский государственный университет, г. Краснодар

***Аннотация:** данное исследование посвящено всестороннему подходу к изучению концепта в лингвокогнитивистике и лингвокультурологии. Затрагиваются вопросы терминологии, этимологии и способах понимания и анализа концепта в современных лингвистических исследованиях.*

***Ключевые слова:** концепт, лингвистика, лингвокогнитивный концепт, лингвокультурный концепт, концептуализация, концептуальный анализ.*

Лингвистика нашего времени ставит перед собой множество задач, решение которых зачастую требует выхода за рамки привычной парадигмы. Давно известно, что современное научное знание определило человека как меру всех вещей, его мышление – как центр, где происходят важнейшие процессы самопознания и отношения с миром, язык – как способ выражения отношения к миру. Именно о связи мышления и языка спорят ученые многих стран. Все больше и больше ученых из различных областей научных исследований работают над тем, чтобы понять, что такое мышление, как мы мыслим, чем обусловлен этот процесс, а также как мышление связано с речью.

На базе этих исследований относительно недавно появилось понятие «концепт». Будучи довольно сложной категорией для определения, концепт до сих пор остается одним из самых обсуждаемых терминов последних

десятилетий.

Теоретическая база нашего исследования основывается на работах отечественных учёных-лингвистов (Н. Д. Арутюнова, В. И. Карасик, Е. С. Кубрякова, И. А. Стернин, З. Д. Попова, Р. М. Фрумкина, А. В. Маслова, С. Г. Воркачев, Д. С. Лихачев и В. Н. Телия).

В настоящее время термин «концепт» приобрел большую популярность среди исследователей различных областей знания. Связано это не только с многогранной природой концепта, его всеобъемлемостью, но также и с тем, что современная научная парадигма антропоцентрична, т. е. направлена на изучение мышления. Концепт, будучи мыслительной категорией, является единицей изучения когнитивной лингвистики, философии, культурологии, литературоведения, психологии и др. гуманитарных наук. Все больше работ современных ученых посвящено вопросам определения и классификации концепта, его роли в научной картине мира. Однако, несмотря на такую востребованность, термин «концепт» до сих пор не приобрел однозначного определения, так как ученые не могут прийти к единогласному мнению по поводу того, что является собой данная категория.

Необходимо отметить, что ученые начали заниматься изучением концепта еще в эпоху Средневековья. П. Абеляр, известный французский философ-схоласт, один из основоположников концептуализма, полагал, что концепты – это «универсалии, которые обобщают признаки вещей и созданы разумом для его внутреннего употребления, фокусируя в себе важную и актуальную информацию...это связывание высказываний в одну точку зрения на тот или иной предмет при определяющей роли ума, преобразующего высказывание в льнущую к Богу мысль» [1, с. 141]. Как видно из данного высказывания, еще на заре становления концептуализма ученые уже обращали внимание на связь мышления и речи, осознавая необходимость исследовать процесс преобразования одного в другое.

В отечественной лингвистике изучение термина «концепт» начинается в

70-80-х годах 20 века. На тот момент остро стоял вопрос терминологии. Ученые, занимавшиеся разработкой теории концепта, имели разные взгляды на наименование данной единицы. К примеру, как отмечают З. Д. Попова и И. А. Стернин, термином «концепт» оперировали Ю. С. Степанов, Н. Д. Арутюнова, Д. С. Лихачев, С. А. Аскольдов, термин «лингвокультурема» встречается у В. В. Воробьева, «логоэпистема» - у Е. М. Верещагина. Однако, именно термин «концепт» оказался наиболее жизнестойким и стал одним из ключевых понятий современной когнитивной лингвистики [2, с. 30].

Как мы уже отметили выше в своей работе, среди ученых до сих пор нет единогласия по поводу определения термина «концепт». Так, в «Философском энциклопедическом словаре» дается очень краткое определение: (от лат. *Conceptus*) – содержание понятия» [3, с. 500].

Одним из первых отечественных лингвистов, определивших «концепт», стал С. А. Аскольдов. Его определение звучит следующим образом: «Концепт есть мысленное образование, которое замещает нам в процессе мысли неопределенное множество предметов одного и того же рода» [4, с. 269]. Выдвигая на первый план «заместительную» роль концепта в области мысли, ученый утверждал, что «концепты заменяют предметы или конкретные представления». Слово же, по мнению ученого, является органической частью концепта.

Продолжая рассуждения С. А. Аскольдова, в своей работе «Концептосфера русского языка» Д. С. Лихачев предлагает свою формулировку: «В отличие от С. А. Аскольдова, я полагаю, что концепт существует не для самого слова, а во-первых, для каждого основного (словарного) значения слова отдельно и, во-вторых, предлагаю считать концепт своего рода «алгебраическим» выражением значения, которым мы оперируем в своей письменной и устной речи...» [5, с. 2]. Важным замечанием ученого является то, что, по его мнению, концепты не просто заменяют слово, а являются «результатом столкновения словарного значения слова с личным и народным

опытом человека» [5, с. 3].

Как полагают З. Д. Попова и И. А. Стернин, концепт представляет собой «дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладающее относительно упорядоченной внутренней структурой, представляющее собой результат познавательной (когнитивной) деятельности личности и общества и несущее комплексную, энциклопедическую информацию об отражаемом предмете или явлении, об интерпретации данной информации общественным сознанием и отношении общественного сознания к данному явлению или предмету» [2, с. 24].

Важным в понимании природы концепта является тезис, выдвинутый З. Д. Поповой и И. А. Стерниным, который гласит, что «никакой концепт не выражается в речи полностью», так как 1) «концепт – это результат индивидуального познания»; 2) «концепт не имеет жесткой структуры, он объемён, и поэтому целиком его выразить невозможно»; 3) «невозможно зафиксировать все языковые средства выражения концепта» [6, с. 108].

Современные лингвистические исследования позволяют указать на определенные тенденции в изучении концепта. Н. Н. Болдырев указывает на несколько методов исследования концепта с позиции когнитивной лингвистики. В своей работе «Концепт и значение слова» он перечисляет такие модели:

1. Общая теория когнитивных моделей, разработанная Ж. Фоконье и Дж. Лакоффу.

Данная теория предполагает существование ментальных пространств, которые не могут существовать вне мышления и когнитивных моделей, которые структурируют ментальные области.

2. Теория образно-схематических моделей, разработанная Р. Лэнкером.

По мнению ученого, значение языковой единицы включает «определенную схему, или конфигурацию, которая накладывается на это содержание». Каждая конфигурация представляет отдельное значение слова.

3. Фреймовая теория Ч. Филлмора.



Данная модель занимается исследованием взаимодействия языковых значений и структур знания, определяя принципы структурирования человеческих знаний в языковых единицах.

#### 4. Теория прототипов.

Эта теория предполагает, что «любая языковая категория включает в себя неравнозначные элементы, среди которых обнаруживаются ядерные, или центральные элементы (прототипы), обладающие наибольшим числом типичных для данной категории характеристик», а также менее типичные элементы [7].

Когнитивная лингвистика на сегодняшний день развивается в различных направлениях, что предполагает разницу в подходах к изучению концепта. По мнению Е. Ю. Балашовой, в современной когнитивной лингвистике основными являются два подхода: лингвокогнитивный и лингвокультурный.

Лингвокогнитивный подход был рассмотрен нами в предыдущей части нашего исследования. Представителями данного подхода Е. Ю. Балашова называет З. Д. Попову, И. А. Стернина, Е. С. Кубрякову, В. Н. Телию и др. Эти ученые занимались разработкой полевой модели концепта, представленной в качестве ядра и периферии.

Лингвокультурология – это научная дисциплина, объектом которой являются знания, обоснованные национальным менталитетом и культурой, выраженные единицами языка разного уровня. Знаменитый тезис В. фон Гумбольдта «язык есть выражение духа народа» находит свое отражение в лингвокультурологии.

Лингвокультурный подход «предполагает изучение специфики национальной концептосферы от культуры к сознанию», как утверждает З. Д. Попова и И. А. Стернин. В данном направлении можно выделить таких ученых, как Ю. С. Степанов и В. И. Карасик.

Наиболее распространенное определение лингвокультурному концепту дал Ю. С. Степанов в своем труде под названием «Константы: словарь русской



культуры»: «Концепт – это как бы сгусток культуры в сознании человека; то, в виде чего культура входит в ментальный мир человека, и, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек – рядовой, обычный человек, не «творец культурных ценностей» – сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее» [8, с. 40]. Ученый называет концепт «основной ячейкой культуры» в ментальном мире человека. В лингвокультурном концепте находит свое отражение не только индивидуальный опыт конкретного индивида, но также и коллективный опыт целого народа, или же конкретной этнической группы.

По теории Ю. С. Степанова концепт состоит из трех компонентов, или «слоев»:

1. Основной признак, являющийся актуальным.
2. Дополнительный, или несколько дополнительных признаков, которые ученый называет «пассивными», или «историческими».
3. Внутренняя форма, которая не является осознаваемой, и которая запечатлена в словесной, внешней, форме.

В актуальном признаке концепт доступен для всех носителей данной культуры, в пассивном слое концепт актуален лишь для представителей конкретных, посвященных социальных групп, внутренняя форма доступна только исследователям.

Фундаментальными исследованиями лингвокультурного концепта занимался В. И. Карасик. Он выделяет культурный концепт как основную единицу лингвокультурологии и называет ее «многомерным смысловым образованием, в котором выделяются ценностная, образная и понятийная стороны» [6, с. 91]. Предметно-образная сторона концепта соотносится с целостным обобщенным следом в памяти, связанным с некоторым предметом, явлением. Данная сторона концепта в современной лингвистике моделируется с помощью фрейма. Фреймы – это «модели для измерения и описания знаний (ментальных репрезентаций), хранящихся в памяти людей». Понятийная сторона

концепта, по В. И. Карасику, – это «языковая фиксация концепта», то есть его обозначение, описание, признаковая структура, дефиниция. Ценностная сторона концепта – «важность этого психического образования как для индивидуума, так и для коллектива» [6, с. 107]. В совокупности концепты, рассматриваемые с позиции ценностей, образуют ценностную картину мира.

Среди прочих видов лингвокультурных концептов В. И. Карасик выдвинул концепты «имен собственных, которые стали фактами культуры в художественной литературе». Такие концепты ученый назвал лингвокультурными типажам и определил их как «обобщённый образ представителя определённой этносоциальной группы, узнаваемый по специфическим характеристикам вербального и невербального поведения и выводимой ценностной ориентации» [9, с.105].

В. И. Карасик, который выделил три компонента концепта – понятийный, образный и ценностный – выделяет эти же компоненты в составе концепта «лингвокультурный типаж». Он утверждает, что «будучи абстрактным ментальным образованием, лингвокультурный типаж является разновидностью концепта, содержанием которого является типизируемая личность» [9, с. 107].

Выражение концепта, по его словам, осуществляется с помощью всех языковых и неязыковых средств, иллюстрирующих, прямо или косвенно, его содержание. Ученый также отмечает, что концепт может находить свое выражение, не имея словесного обозначения.

В. И. Карасик и Г. Г. Слышкин предполагают, что концепт группируется вокруг некой «сильной» точки сознания, от которой расходятся ассоциативные векторы. Наиболее актуальные для носителей языка ассоциации составляют ядро концепта, менее значимые – периферию. С этим связано современное понимание концепта как круга, состоящего из ядра, окружающей его приядерной зоны и периферии.

Важнейшие характеристики лингвокультурного концепта были определены учеными:

- 1) ментальная природа концепта;
- 2) отсутствие определенной локализации;
- 3) акцентуация ценностного компонента;
- 4) условность и размытость;
- 5) отсутствие четких границ;
- 6) трехкомпонентность;
- 7) полиапеллируемость, т. е. к одному и тому же концепту можно апеллировать при помощи языковых единиц различных уровней.

Подобное утверждение встречаем у С. Г. Воркачева, который утверждает, что концепт в большинстве своем соотносим с более чем одной лексической единицей, т. е. «концепт соотносим с планом выражения лексико-семантической парадигмы».

Лингвокультурный концепт, по мнению С. Г. Воркачева, представляет собой «семантическое образование высокой степени абстрактности», чья форма обусловлена объемом занимаемой им лексико-семантической парадигмы. Ученый описывает две основные модели формирования концептов – архетипную и инвариантную. Архетипная модель представляет концепт как нечто обобщенное, скрытое в глубинах сознания, что-то, имеющее чувственный образ, воплощающийся в понятии, значении слова. Инвариантная модель показывает концепт как инвариант плана содержания языковых единиц, которые покрывают определенную семантическую область. Первая модель предполагает «врожденность» концептов, вторая – «их формирование в процессе усвоения языка».

По теории Д. С. Лихачева концепты – это послания, которые могут по-разному восприниматься адресатами. Концепты, по мнению ученого, обладают не только заместительной функцией, они также расширяют значение слова, «оставляя возможности для сотворчества, домысливания, «дофантазирования» и для эмоциональной ауры слова».

Ученый также классифицирует концепты, основываясь на социальном

критерии. Он выделяет индивидуальную концептосферу (термин, введенный ученым для обозначения совокупности концептов), богатство которой зависит от уровня культуры индивида, групповую или «семейную» концептосферу, национальную («отчизна»), а также универсальную («смерть»). Называя концепты «потенциями значений», Д. С. Лихачев подчеркивает, что в понимании каждого из приведенных концептов важную роль играет контекст, конкретная ситуация и индивидуальный опыт человека.

Остановимся подробнее на теории концептосферы. По Д. С. Лихачеву, концептосфера – это категория, которая может быть применима как к отдельному человеку или «концептоносителю» («Чем меньше культурный опыт человека, тем беднее не только его язык, но и «концептосфера» его словарного запаса, как активного, так и пассивного»), так и ко всей нации («Концептосфера национального языка тем богаче, чем богаче вся культура нации – её литература, фольклор, наука, изобразительное искусство (оно также имеет непосредственное отношение к языку и, следовательно, к национальной концептосфере), она соотносима со всем историческим опытом нации и религией особенно») [5, с. 260].

В данном случае мы можем сделать вывод о том, что концепт и национальная культура неразрывно связаны, так как система представлений нации о мире — это сложная система концептов, образующих концептосферу народа.

### **Список литературы**

1 Неретина С. С. Слово и текст в средневековой культуре. Концептуализм Абеяра. – М.: Гнозис, 1994. – С. 140 – 216.

2 Попова З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: ИСТОКИ, 2001. – С. 18 – 191.

3 Ильиничева Т. Ф. Философский энциклопедический словарь. – М.: Сов. энцикл., 1983. – С. 500 – 840.

4 Аскольдов С. А. Концепт и слово // Русская словесность: от теории словесности к структуре текста: антология. – М.: Academia, 1997. – С. 36 – 279.

5 Лихачев Д. С. Концептосфера русского языка // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста: антология. – М.: Academia, 1997. – С. 16 – 287.

6 Карасик В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – С. 430 – 477.

7 Болдырев Н. Н. Когнитивная семантика: курс лекций по английской филологии. – Тамбов: Изд-во Тамб. ун-та, 2001. – С. 14 – 123.

8 Степанов Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. – М.: Академический проект, 1997. – С. 591 – 824.

9 Карасик В. И. Американский супермен как коммуникативный типаж // Единицы языка и их функционирование: межвуз. сб. науч. тр. – Саратов: Парадигма, 2004. – С. 110 – 113.

## ФАРМАЦЕВТИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

УДК 615

### ОПРЕДЕЛЕНИЕ СУММЫ ФЛАВОНОИДОВ В ПЛОДАХ ПРАНГОСА ПРОТИВОЗУБНОГО

**Круглова Наталья Владимировна**

магистрант II-ого года обучения

**Трюков Виталий Андреевич**

магистрант I-ого года обучения

ФГБОУ ВО «Астраханский государственный университет», г. Астрахань

***Аннотация:** определено количественное содержание суммы флавоноидов (60% этаноловой раствор), полученных из плодов кахриса противозубного сбора 2019 года, произрастающего на территории Астраханской области, составляет 3,5%. В ходе проведения эксперимента также были выявлены оптимальные условия для количественного выделения флавоноидов из растительного сырья.*

***Ключевые слова:** Прангос (кахрис) противозубный, биологически активные вещества, флавоноиды, оптическая плотность, рутин.*

***Keywords:** Prangos (kahris) anti-tooth, biologically active substances, flavonoids, optical density, rutin*

Еще с давних времен широкое применение получили лекарственные препараты растительного происхождения. Отличительной чертой дикорастущих растений является высокое содержание питательных и биологически активных веществ. В связи с этим, поиск, исследование и разработка новых эффективных средств растительного происхождения, в которых сохранены максимально

высокая пищевая и биологическая ценность растений является одной из важных задач [1, с. 29].

Прангос противозубной входит в число растений семейства под названием зонтичные, в латинском языке название этого растения будет звучать следующим образом: *Prangos odontalgica* Pall. Что касается названия самого семейства прангоса противозубного, то по-латински оно будет так: *Apiaceae* Lindl.

Прангос противозубной — многолетнее травянистое растение высотой 20—50 см. Корень 1—1,5 см толщиной, корневая шейка покрыта волокнистыми остатками отмерших листьев и остатками черешков листьев. Стебель прямой, ребристый, ветвистый. Прикорневые листья широкотреугольные на черешках, почти равных пластинке, последняя 10—12 см длиной и 8—13 см шириной, трижды или четырежды перисторассеченная, стеблевые листья более мелкие. Зонтики с 4—7 голыми лучами, в поперечнике 2—4 см, зонтики с 5—10 цветками, лепестки желтые с загнутой внутрь верхушкой. Плоды продолговато-яйцевидные. Цветет в мае—июле, плоды созревают в июне—июле (рис. 1).



**Рис.1** Прангос (кахрис) противозубный

Прангос (кахрис) противозубный (*Prangos odontalgica* Pall.) наделен весьма ценными целебными свойствами, при этом с лечебной целью рекомендуется использовать корни траву и плоды этого растения. Настой, приготовленный на основе корней прангоса противозубного, рекомендуется применять при зубной боли и дизентерии.



Химический состав прангоса противозубного представлен алкалоидами, флавоноидами, аминокислотами, органическими кислотами, кумаринами, эфирным маслом [2, с. 726].

В качестве сырья использовали образцы плодов кахриса противозубного, собранных на территории Астраханской области в 2019 г., и высушенных до воздушно-сухого состояния.

Числовые показатели качества сырья определяли в аналитических пробах исследуемого объекта, изготовленного в лабораторных условиях в трех повторностях. Образцы хранили в сухом, чистом, хорошо вентилируемом помещении, без прямого попадания солнечных лучей.

**Целью** данной работы являлось: количественное определение суммы флавоноидов, полученных из плодов кахриса противозубного, произрастающего на территории Астраханской области.

Флавоноиды широко распространены в растениях, выполняя множество функций. Флавоноиды являются наиболее важными растительными пигментами для окраски цветов, производя желтую или красную/синюю пигментацию в лепестках, предназначенных для привлечения животных. У высших растений флавоноиды участвуют в УФ-фильтрации, симбиотической фиксации азота и цветочной пигментации.

Флавоноиды в плодах прангоса определяли по известной методике [3, с. 15]. В связи с тем, что флавоноиды обладают значительной интенсивностью поглощения в УФ-области спектра с наличием максимумов, относящихся к первой (320—380) и второй (240—270) полосе поглощения, их количественное определение проводили наиболее точным и чувствительным методом — спектрофотометрическим. Оптическую плотность измеряли при длине волны от 330 нм, до 400 нм — максимуме для рутины, так как при добавлении к извлечению раствора хлорида алюминия наблюдается батохромный сдвиг максимума поглощения на 52 нм.

В ходе проведения эксперимента были выявлены оптимальные условия

для количественного выделения флавоноидов из растительного сырья. Для этого нами была проведена экстракция измельченного материала этиловым этанолом, как экстрагента, различной концентрации. Было выявлено, что наиболее оптимальной концентрацией экстрагента является 60% этиловый спирт.

Таблица 1. Оптическая плотность 60% спиртового экстракта плодов кахриса противозубного

$\lambda$	330	340	350	360	370	380	390	400
A	0,368	0,383	0,316	0,257	0,224	0,206	0,187	0,167

В ходе эксперимента были получены следующие данные:

Таблица 2. Количество флавоноидов в плодах кахриса противозубного

	Этиловый спирт (%)			
	60%	70%	80%	96%
Количество флавоноидов (%)	3,5	2,45	2,15	1,95

В ходе проведенного эксперимента установили, что максимальная оптическая плотность (60% этаноловой раствор) была достигнута при длине волны  $\lambda = 340$  нм.

### Список литературы

1. Зайнутдинов Д. Р., Уранов И. О., Ковалев В. Б. Определение содержания дубильных веществ в растительном сырье чабреца// «Фундаментальные и прикладные проблемы получения новых материалов: Исследования, инновации и технологии», г. Астрахань 2017, с. 29-30.
2. Ключиков Е. В., Пименов М. Г., Украинская У. А. *Prangos Pubescens* (umbelliferae): диагностика и распространение в восточном Казахстане // Ботанический Журнал Изд.: Российская академия наук (Москва), 2015. – С. 721-730.
3. Ладыгин Е. Я., Сафронич Л. Н., Отряшенков В. Э. и др. По ред. Гринкеви Н. И., Сафрони Л. Н. // Химический анализ лекарственных растений: Учеб. пособия для фармацевтических вузов. — М.; Высш, школа, 1983. — 176 с.

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

---

УДК 371

### SCIENTIFIC APPROACHES TO THE FORMATION OF DISCURSIVE COMPETENCE IN THE PROCESS OF TEACHING MONOLOGICAL UTTERANCE

Чебураев Дмитрий Сергеевич

студент

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Республика Мордовия

**Аннотация:** данная статья даёт развернутое понятие монологическому высказыванию, речевой деятельности, объясняет их роль и значение в истории развития педагогической деятельности и исследует подходы к обучению иностранным языкам.

*This article gives a detailed concept to monologic utterance, speech activity, explains their role and importance in the history of the development of pedagogical activity and explores approaches to teaching foreign languages.*

**Ключевые слова:** монологическое, язык, иностранный, обучение, педагогика, речевая, коммуникативный, лингвистика, лингвистический, методология

**Keywords:** monological, language, foreign, training, pedagogy, speech, communicative, linguistics, linguistic, methodology.

Modern approaches to teaching foreign languages fully comply with the basic principles of humanistic pedagogy and psychology. “The following approaches are related to teaching foreign languages: personality-oriented, active, communicative-cognitive and sociocultural, competent” [1, p. 201]. In this study, the specifics of a

communicative and competency-based approach will be disclosed, since these scientific approaches are fully suitable for teaching foreign languages. At the beginning of this section, we should consider the concept and features of a monological utterance.

A monologue is understood as coherent speech, consisting of logically connected, consecutive sentences, intonationally designed and united by a single content. “A monologue is a complex linguistic phenomenon, consisting of unequal units, namely words, phrases, phrases” [2, p. 93]. Therefore, even when the speaker knows what the meaning and purpose of the statement he needs to make, he will not be able to do this if he does not rely on a certain sequence of actions. Such a sequence of actions has a logical-syntactic scheme, which ensures the development of the speaker’s thoughts from meaning to his verbal expression.

In addition to the presence of a logical-syntactic scheme, any monologic statement has the following qualities: purposefulness, logic, structural, relative completeness in a substantive, thematic plan, productivity, continuity, independence, expressiveness.

The above signs of a monological utterance once again prove that this process is characterized by the versatility and complexity of its linguistic nature.

It is well known that the development of speech activity in a foreign language falls into two stages: the assimilation of language material and the formation of speech skills on the basis of the learned. To understand the mechanism of the formation of monologic utterances in children, it is necessary to consider each of the stages in detail.

By assimilation it is accepted to understand “the process of memorizing by students the linguistic material and the corresponding actions with it” [3, p. 152]. And at this stage, first of all, it is worth paying attention to the comprehension of the material. Based on the principle of consciousness, it is very important to prepare language material in such a way that it is easy not only to remember, but also to use it. Comprehension involves a complex process, in the process of which creative processing is used when performing speech actions. Thus, at this stage, the goal is not only to present language material in an accessible way, but also in the learning process to betray it to

creative changes that would contribute to the automated possession of students of this material.

At the second stage, special attention is paid to the formation of complex speech skills that would allow students to grammatically and lexically correctly express their thoughts in accordance with the emerging communicative situation. Thus, the correct ratio of the above stages included in the process of teaching oral speech in a foreign language is an important condition guaranteeing the success of training in general.

The next important aspect of this study is the approaches to teaching foreign languages that were listed above. Since the aim of the work is the formation of discursive competence, it is necessary to consider in detail the existing methods for developing this ability in students, namely, to study the communicative and competency-based approach.

It is worth noting that the communicative method was relatively late in distribution in Russia, then the USSR. Initially, the communicative method was developed by European scientists, “one of the factors of origin was a large flow of refugees, and audio-lingual and grammar-translation teaching methods did not allow to quickly integrate foreigners into the environment, in addition, students in the class spoke different languages and did not even understand each other friend. Thus, in 1971, the Council of Europe commissioned the development of a new approach to language teaching and, based on it, teaching methods that could become the basis for language teaching in any member state of the Council of Europe.

In Russia, the concept of the communicative method has been substantiated mainly thanks to the works of E.I. Passov. A number of such famous domestic scientists as I. L. Bim, I. A. Zimnaya, B. A. Lapidus, S. F. Shatilov,

O. N. Mitrofanova, V. G. Kostomarov, also studied the communicative method and introduced it into the education of Russia.

The grammar-translation method was actively used in Soviet schools; however, its significant drawback was the inability of most students to apply the acquired skills in real situations. As already known, he was replaced by a communicative approach,

noting the exceptional role of language in communication. The specificity of the communicative approach was formulated by Canale M. “language is an interaction; it is interpersonal activity, and it has a clear connection with society” [48, p. 59]. In this light, the study of languages should pay attention to the use (function) of the language in the context, both in the language (what is said before and after), and in the social or situational (who says what, what are the social roles, in what situation) ". Communicative competence is one of the main goals of the communicative approach, which implies the ability to use the language for constructive communication. In the light of the foregoing, it is necessary to pay attention to the following aspects of language proficiency:

- knowledge of how to use the language depending on the goals and functions of the utterance.

- knowledge of how to use the language in accordance with the situation and the participants (formal, informal speech)

- the ability to create and understand various types of texts

- the ability to maintain a conversation, despite the presence of limitations in language knowledge (for example, through the use of various types of communication strategies)

The above knowledge and skills, assumed in the learning process using a communicative approach, once again testify that the language, in this context, serves as a means of communication in real life situations. Therefore, the main goal of the communicative approach is to develop students' communicative competence, which implies "live communication", communication in real conditions, and not in the context of individual topics and texts. In the framework of the communicative approach, it is worth paying attention to the formation of sociocultural competence, since “the student masters not only knowledge of the language, but also learns patterns of behavior in society, norms and knowledge about the culture of the country of the language being studied” [4, p. 38–39]. The acquired skills will help the child to adequately interact with native speakers in real communication situations.

### Список литературы

1. Бермус А. Г. Введение в педагогическую деятельность / А. Г. Бермус. – М.: Прогресс, 1974. – 355 с.
2. Велиева Н. Ч. Актуальные проблемы языковой типологии / Н. Ч. Велиева// Наука и образование. – 2011. – № 5. – С. 93.
3. Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И. А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.
4. Фрумин И. Д. За что в ответе? Компетентностный подход как естественный этап обновления содержания образования / И. Д. Фрумин // Учительская газета. – 2012. – №36. – С. 38–39.



УДК 378.1

## ПРОБЛЕМЫ ИНТЕГРАЦИИ В АГРАРНОМ ВУЗЕ

**Шкуракова Елена Анатольевна**

Кандидат технических наук, доцент

Донской государственной аграрный университет,

п. Персиановский

***Аннотация:** межпредметное интегрированное дает больше возможностей для формирования интеллектуального, творческого мышления учащихся через создание проблемных ситуаций, решение межпредметных проблем.*

***Ключевые слова:** межпредметное интегрирование, система интеграции, решение проблем интеграции.*

***Abstract:** interdisciplinary integrated gives more opportunities for the formation of intellectual, creative thinking of students through the creation of problem situations, the solution of interdisciplinary problems.*

***Keywords:** interdisciplinary integration, integration system, solution of integration problems.*

Интеграция в педагогике представляется целостным процессом одновременно составной частью более широкой системы – интеграционных процессов в образовании. В качестве критериев интеграции выступают: человек как объект, предмет и субъект исследования в его одновременной целостности и открытости процессов изучения, воспитания и развития; организация педагогического процесса (междисциплинарная интеграция, перенос отдельных методов, средств из одной науки в другую, постановка кардинальных смежных научных проблем, изменение стратегии научного поиска, коренное изменение оснований науки в

процессе воздействия одной на другую); структура учебного учреждения (интернационализация, транснациональные университеты). Проблема повышения уровня состояния образования в условиях интеграционных процессов требует педагогически целесообразной интеграции научного знания, протекающей по своим законам.

Интеграция в образовательном процессе означает:

- комплексный характер целей образовательной деятельности и целостность достижения планируемых результатов;
- взаимопроникновение педагогических средств, используемых в учебной и внеурочной деятельности;
- органичную связь различных видов урочной и внеурочной деятельности детей, закрепление знаний, умений, навыков, полученных на уроках, во внеурочной работе;
- взаимосвязь общего и дополнительного образования;
- гибкий характер организации учебного процесса, использование различных форм и методов внеурочной деятельности детей, неформальных способов взаимодействия педагогов и учащихся;
- введение новых интегративных курсов, предметов, создание творческих коллективов;
- объединение ряда педагогических средств учебной и внеучебной деятельности в особые воспитательные комплексы (разновозрастные и интегрированные занятия, занятия на природе, предприятиях, в культурных учреждениях и др.) [1, с.241].

Существующие исследования отражают идеи интеграционных процессов, как особой технологии обучения, и проявляются в педагогике в форме особой иерархической структуры: через принцип единства (межпредметные связи); принцип идентичности (междисциплинарная интеграция); принцип единства интеграции и дифференциации (условия для саморазвития личности); принцип единства знаний (качество обучения); принцип трансферности (форма обучения)

и др.

Межпредметная интеграция - процесс и результат взаимопроникновения элементов разных учебных предметов. (В. Н. Максимова, И. Д. Зверев, В. Т. Фоменко). Суть межпредметной интеграции - в поиске единого объединяющего начала, присущего разнохарактерному содержанию и, как следствие, создание нового интегрированного содержания. Межпредметное интегрированное содержание способствует формированию системности знаний, динамичности мышления. Межпредметное интегрированное содержание дает больше возможностей для формирования интеллектуального, творческого мышления учащихся через создание проблемных ситуаций, решение межпредметных проблем. Интегрированное содержание на межпредметной основе является той субстанцией, в которую учащийся в состоянии погрузиться. Погружение возможно, если создана информационно плотная, непрерывная обучающая среда. Именно это и присуще интегрированному содержанию.

Учебный процесс, построенный на межпредметной интегративной основе, способствует решению важной педагогической задачи - повышению уровня личностного развития обучающихся. Межпредметная интеграция способна придать личностный смысл одним областям знаний за счет удовлетворения интересов учащихся в других областях знаний. Межпредметная интеграция в образовательном процессе есть межпредметная интеграция содержания образовательного процесса, при этом особую важность имеет технологическая сторона образовательного процесса.

Интеграция информации сопряжена с формированием общенаучных моделей мышления, повышающих возможности творческой познавательной деятельности. Таким образом, необходимость интеграции заключена в самой природе мышления [2, с. 122].

Обосновывая актуальность и необходимость межпредметной интеграции, следует учитывать познавательные возможности учащихся. Общеизвестно, что для овладения усложненными знаниями нужна соответствующая

психологическая основа (наблюдательность, память, внимание, мышление, речь и т. д.).

Несмотря на реформирование системы образования, в отечественной школе остаются противоречия между: необходимостью целостного развития личности и предметным построением образовательного процесса; проявлением личности и реализацией учебно-воспитательных задач; усложнением содержания, возрастанием объема учебной информации и временем, отведенным для их усвоения. Разрешить названные противоречия, по крайней мере, отчасти, может межпредметная интеграция в образовательном процессе.

В аграрных вузах очень часто наблюдается межпредметный разрыв общеобразовательных дисциплин и специальных дисциплин, однако именно база естественнонаучного цикла является основой для исследовательской части специальных дисциплин по многим направлениям подготовки специалистов.

Решением проблем межпредметной интеграции в вузе является:

- проведение занятий на общих и специальных кафедрах по смежным предметам одним преподавателем;
- постановка научного задания для студентов начиная с первого курса обучения, при этом обучающийся решает проблемы исследования используя самостоятельное обучение предметам стоящем в учебном плане курсами выше;
- ведение дополнительных общеразвивающих программ с учетом единого задания и межпредметными связями, учитывая требования научных исследований и интеллектуальные возможности студента (возможна работа малыми группами – поисковый метод).

### **Список литературы**

1. Гузеев В. В. Системные основания интегральной образовательной технологии: дисс.докт. пед. наук. – М., 1998. – 390 с.
2. Левченко В. В. Интеграционные процессы в высшем профессиональном образовании [Текст] / В. В. Левченко. — Самара: Изд-во СИУ, 2006. — 186 с.

УДК 371

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА ПРОЕКТОВ С ЦЕЛЬЮ ФОРМИРОВАНИЯ НАВЫКОВ МОНОЛОГИЧЕСКОЙ РЕЧИ СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Шутова Василиса Дмитриевна**

студент

ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт  
им. М. Е. Евсевьева», г. Саранск, Республика Мордовия

***Аннотация:** в статье изучен метод проектов, как один из наиболее эффективных при формировании навыков монологической речи на старших этапах обучения. Выделены основные требования к созданию проекта, выявлены основные цели, которые преследует проект, дана классификация различных видов деятельности и дано развернутое понятие об особенностях каждого из них.*

***Ключевые слова:** проект, монологическая речь, навык, классификация, цели.*

В условиях классно-урочной системы одним из наиболее эффективных методов обучения является метод проектов, поскольку он позволяет достигнуть поставленных целей в условиях любой учебной программы и стандарта обучения.

Применение данного метода позволяет также сохранить все достижения педагогики, дидактики, психологии, частных методик. В рамках данного метода создаются прекрасные возможности для успешного усвоения учебного материала, интеллектуального и нравственного развития учащихся, их самостоятельности. В ходе реализации проекта создается дружеская атмосфера, доброжелательное отношение, как внутри коллектива, так и по отношению к учителю. Проекты

развивают коммуникабельность, формируют желание работать в команде, оказывать взаимопомощь.

Основу проектной деятельности составляет развитие познавательных навыков, умение самостоятельно формировать свои знания, ориентироваться в информационном пространстве, развивать критическое и творческое мышление, а также ставить и решать проблему. Проекты позволяют по-новому подойти к практической деятельности, нестандартно подойти к решению задач.

«Метод проектов» трактуется различными исследователями по-разному. С точки зрения Е. Карпова, метод проектов – это образовательная технология, цель которой заключается в приобретении учащимися новых знаний в тесной связи с реальной жизненной практикой. Метод проектов помогает формировать специфические умения и навыки путем системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска [1].

Согласно А. С. Сиденко, метод проектов – система обучения, способствующая приобретению учащимися знаний и умений в ходе планирования и выполнения заданий проектов, которые усложняются постепенно и последовательно [4].

По мнению Е. С. Полат, это способ достижения дидактической цели посредством детальной проработки проблемы, результатом которой является реальный практический результат, оформленный тем или иным образом [2].

Метод проектов дает возможность отойти от традиционного способа обучения, в рамках которого ученику отводилась роль пассивного деятеля, получающего от учителя стандартный набор готовых знаний.

Использование в обучении метода проектов позволяет развивать целеустремленность и самостоятельность учащихся, стимулирует их любознательность и тягу к приобретению новых знаний.

К важным характеристикам метода проектов относятся универсальность, системность, концептуальность и воспроизводимость.

Универсальность метода заключается в способности адаптироваться к

особенностям всех учебных дисциплин; системность состоит в описании этапов выполнения учебного исследования, взаимодействии в нем ученика и учителя, критериях оценки выполняемой работы; концептуальность характеризуется опорой на систему философских и психолого-педагогических взглядов; воспроизводимость обуславливает использование данного метода на любых этапах работы, с материалом любой степени сложности, для разных возрастных групп.

Проектное обучение преследует различные цели:

1) повысить личную уверенность каждого участника проекта, его самореализацию и рефлекссию;

2) развить осознание значимости коллективной работы для получения результата, важности сотрудничества в процессе выполнения творческих заданий, развивать коммуникабельность;

3) развить исследовательские умения (анализировать и выявлять проблемы, отбирать необходимую информацию, наблюдать за практическими ситуациями, фиксировать и анализировать ситуации, проверять и обобщать их, делать выводы).

Проектное обучение базируется на ряде методологических принципов:

1) процесс и результаты работы представляются одинаково важными;

2) учебный процесс строится на логике деятельности;

3) опыт разрешения целостной проблемы формирует привычку доводить дело до конца;

4) индивидуальный темп выполнения проекта обеспечивает равные для всех учащихся возможности личностного роста;

5) влияя на мотивационную сферу, повышает интерес не только к процессу, но и к результату учебной деятельности;

6) основной конечной целью является развитие творческих способностей учащихся.

Основными требованиями к использованию метода проектов, по мнению Е. С. Полат, являются следующие:



- 1) следует выбирать значимую в исследовательском плане проблему, которая требует интегрирующее знание исследовательского поиска для ее решения;
- 2) предполагаемые результаты должны иметь практическую и теоретическую значимость;
- 3) деятельность учащихся должна носить самостоятельный характер;
- 4) содержательная часть проекта должна быть четко структурирована (необходимо указать поэтапные результаты и распределить роли);
- 5) использовать исследовательские методы (определить проблему, задачи исследования; выдвинуть гипотезу и ее решения; обсудить методы исследования, оформить конечные результаты; проанализировать полученные данные; подвести итоги; скорректировать; получить выводы) [3].

Для получения выводов можно использовать различные виды работы: мозговой штурм, круглый стол, творческий отчет, защита проектов и т. д. Как видно из вышесказанного, для организации проекта необходима специальная и достаточно тщательная подготовка, как учащихся, так и учителей.

Различаются три основные вида проекта для обучения иностранному языку, которые были разработаны английскими специалистами в области методики преподавания Т. Блуром и М. Дж. Сент-Джоном:

- групповой;
- мини-исследование;
- проект на основе работы с литературой.

В рамках группового проекта исследование проводится всей группой. При этом обучающийся изучает определенный аспект темы. Мини-исследование состоит в проведении социологического опроса, в котором используется анкетирование и интервью. Последний вид подразумевает выборочное чтение по теме, которое подходит для индивидуальной работы. Последний тип считается наиболее популярным, поскольку он является самым легким для практического применения. Однако, при его применении предполагается развитие только тех навыков, которые необходимы для работы с литературой и поэтому по справедливому

замечанию Р. Джордана может в основном использоваться для реализации специальных целей.

### Список литературы

1. Карпов, Е. Н. Учебно-исследовательская деятельность в школе. В поисках новой педагогической альтернативы / Е. Н. Карпов // Экономика в школе. – 2001. – № 2. – С. 23–26.
2. Полат, Е. С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е. С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–9.
3. Порубкова, И. В. Программы по иностранным языкам. Немецкий язык / И. В. Порубкова // Иностранные языки в школе. – 2005. – № 6. – С. 2–30.
4. Сиденко, А. С. Метод проектов: история и практика применения / А. С. Сиденко // Завуч. – 2003. – № 6. – С. 10–14.

**«Интеграционные процессы в современной науке»**  
**I Международная научно-практическая конференция**  
*Научное издание*

ООО «НИЦ ЭСП» в ЮФО  
(Научно-исследовательский центр «Иннова»)  
353440, Россия, Краснодарский край, г.-к. Анапа,  
ул. Крымская, 216, оф. 32/2  
Тел.: 8 (918) 38-75-390; 8 (861) 333-44-82  
Подписано к использованию 29.08.2019 г.  
Объем 666 Кбайт. Электрон. текстовые данные

