

Журнал входит в Перечень ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук

## СОДЕРЖАНИЕ

### АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ

Прокопчук А.Р., Гаврилова Е.А., Ослякова И.В. Проектная деятельность как способ организации самостоятельной работы студентов вузов в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык» .....	5
Грибов Д.Е. Исследование педагогических и психологических проблем при проведении реформы российской школы в рамках национального проекта: «Образование» .....	8
Кладкин Н.Н. Проблемы проведения дистанционного обучения студентов по физической культуре и спорту (на примере СВФУ) .....	12
Чернышев В.П., Хабарова О.Л., Конобейская А.В., Власенко С.В., Тимошков Е.В. Ретроспективный анализ реформирования отрасли «Физическая культура и спорт» в современном образовании .....	19
Яо Ли. К вопросу о реформе системы преподавания английского языка в вузах и подготовки инновационных кадров в рамках стратегии «Выхода вовне» китайской культуры .....	22

### МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ И ВОСПИТАНИЯ

Азитов Р.Ш., Азитова Г.Ш., Азитова Г.Ш. Методика преподавания гуманитарных дисциплин иностранным студентам .....	25
Жаринов Ю.А., Билалова Д.Н. Проектная технология обучения иностранным языкам в техническом вузе .....	28
Набиуллин Р.Р., Филиппов И.В., Дерзаев С.В., Шакирова А.Ф. Общетуристская подготовка студентов-бакалавров профиля «Спортивно-оздоровительный туризм» .....	32
Рельян Н.А. Применение технологии смешанного обучения в формировании языковой компетенции у обучающихся технических специальностей .....	38
Гольдварг Т.Б., Петрович Э.В., Сумьянова Е.В. Методика преподавания лабораторного практикума общей физики в высшей школе .....	41
Цао Хэ. Ключевые аспекты музыкально-исполнительской деятельности будущих учителей вокала .....	47

### СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Ибрагимов И.Д. Поливариативный подход в стратегии современного религиозного образования .....	52
Нелюбин Р.В. Современные педагогические технологии в образовательном процессе обучающихся как средство реализации ФГОС .....	55

### ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Ахметшин Э.М. Межкультурные коммуникации как основа формирования профессиональной компетенции студентов вузов .....	59
Богомолов А.Н. Педагогический инструментарий практико-ориентированного обучения в системе непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации .....	63

Учредитель: Компания «КноРус»

Свидетельство о регистрации СМИ ПИ № ФС 77-67798 выдано 28.11.2016  
ISSN 2587-8328

Адрес редакции: 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
E-mail: s.p.o@list.ru  
Сайт: www.spo.expert

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ:

**Гаджиев Гаджияв Магомедович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой теории и методики профессионального образования Дагестанского государственного педагогического университета; **Горшкова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., декан факультета культуры, завкафедрой социальной психологии СПбГУП; **Дудулин Василий Васильевич** – д-р пед. наук, доц., Военная академия Российских войск стратегического назначения; **Ежова Галина Леонидовна** – канд. пед. наук, доц., Российский государственный социальный университет; **Везиров Тимур Гаджиевич** – д-р пед. наук, проф., проф. кафедры методики преподавания математики и информатики Дагестанского государственного педагогического университета; **Клименко Татьяна Константиновна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики Забайкальского государственного гуманитарно-педагогического университета им. Н.Г. Чернышевского; **Лейфа Андрей Васильевич** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Амурского государственного университета; **Лукьянова Маргарита Ивановна** – д-р пед. наук, проф., заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; **Маллаев Джафар Михайлович** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., ректор Дагестанского государственного педагогического университета; **Моисеева Людмила Владимировна** – чл.-корр. РАО, д-р пед. наук, проф., Уральский государственный педагогический университет, Институт педагогики и психологии детства; **Никитин Михаил Валентинович** – д-р пед. наук, проф., внс ФБНУ «Институт стратегии развития образования РАО»; **Никитина Елена Юрьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры русского языка и литературы и методики преподавания русского языка и литературы Челябинского государственного педагогического университета; **Фуряева Татьяна Васильевна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой социальной педагогики и социальной работы Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Шастун Тамара Александровна** – канд. пед. наук, доц. кафедры высшей математики и естественно-научных дисциплин, Московский финансово-промышленный университет «Синергия»; **Шихнабиева Тамара Шихгасановна** – д-р пед. наук, доц., Институт управления образованием Российская академия образования

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

**Бедик Владислав Львович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой культурологии Башкирского государственного педагогического университета им. М. Акумулы; **Виневский Владимир Владимирович** – д-р пед. наук, доц., завкафедрой художественных дисциплин Московского художественно-промышленного института; **Горелов Александр Александрович** – д-р пед. наук, проф., директор научно-образовательного центра физкультурно-оздоровительных технологий Белгородского Государственного университета; **Золотых Лидия Глебовна** – д-р филол. наук, проф., завкафедрой современного русского языка, Астраханский государственный университет; **Игнатова Валентина Владимировна** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой психологии и педагогики Сибирского государственного педагогического университета; **Касьянова Людмила Юрьевна** – д-р филол. наук, доц., декан факультета филологии и журналистики, Астраханский государственный университет; **Клейберг Юрий Александрович** – академик РАН, д-р пед. наук, доц., профессор, Московского государственного областного университета; **Койчуева Абриза Салиховна** – д-р пед. наук, проф. кафедры психологии и педагогики Карачаево-Черкесской государственной технологической академии; **Колесникова Светлана Михайловна** – д-р филол. наук, проф., главный научный сотрудник, проф. кафедры русского языка, Московский педагогический государственный университет; **Михеева Галина Васильевна** – д-р пед. наук, проф., ведущий научный сотрудник отдела истории библиотечного дела Российской национальной библиотеки; **Мыскин Сергей Владимирович** – д-р филол. наук, канд. психол. наук, доц., проф. дирекции образовательных программ, Московский городской педагогический университет; **Нестеренко Владимир Михайлович** – д-р пед. наук, проф. Самарского государственного технического университета; **Образцов Павел Иванович** – д-р пед. наук, проф., декан факультета дополнительного профессионального образования и повышения квалификации, завкафедрой непрерывного образования и новых образовательных технологий Орловского государственного университета; **Панков Федор Иванович** – д-р филол. наук, доц., Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова; **Ребрина Лариса Николаевна** – д-р филол. наук, доц., кафедра немецкой и романской филологии, Волгоградский государственный университет; **Солонина Анна Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. Рязанского государственного университета им. С.А. Есенина; **Тавстуха Ольга Григорьевна** – д-р пед. наук, проф. кафедры педагогики и психологии Института повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования Оренбургского государственного педагогического университета; **Шелестюк Елена Владимировна** – д-р филол. наук, доц., проф. кафедры теоретического и прикладного языкознания, Челябинский государственный университет; **Шилов Александр Иванович** – д-р пед. наук, проф., завкафедрой профессиональной педагогики Института психологии, педагогики и управления образованием Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева; **Якушев Александр Николаевич** – д-р ист. наук, канд. пед. наук, проф. кафедры гражданского и государственного права Черноморской гуманитарной академии

Главный редактор:

**Гладилина Ирина Петровна**, д-р пед. наук, проф., проф. кафедры управления государственными и муниципальными закупками ГАОУ ВО «Московский городской университет управления Правительства Москвы»

Отпечатано в типографии ООО «Русайнс», 117218, Москва, ул. Кедрова, д. 14, корп. 2  
Тираж 300 экз. Подписано в печать: 01.11.2020 Цена свободная

Все материалы, публикуемые в журнале, подлежат внутреннему и внешнему рецензированию

<i>Легеза Ю.А., Черная З.Ю., Черный Т.И.</i> Транслирующие технологии и дополненная реальность как основа дистанционного дизайн-образования в вузе .....	70
<i>Бухтоярова И.М., Надточий З.Ю.</i> Гуманитарный компонент обучения военнослужащих в высших учебных заведениях в условиях информационного противоборства .....	75
<i>Парамонов И.Ф.</i> Развитие профессиональной успешности преподавателя в вузе в современной педагогической науке .....	79
<i>Пономарева Д.И., Гриб Е.В.</i> Психологический анализ деструктивных факторов в профессиональном педагогическом общении .....	82

## НАЧАЛЬНОЕ И СРЕДНЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ

<i>Брижатая О.А., Игнатова В.В.</i> Проблема развития ученического коллектива и преодоление подростковых конфликтов: из опыта работы .....	88
<i>Ерешкина Л.В., Кошкина И.В.</i> Проблема интеграции дошкольного и дополнительного образования в условиях городской образовательной среды .....	93
<i>Мамедова Л.В., Никифорова В.В.</i> Влияние дистанционного обучения на формирование личностных качеств младших школьников .....	100
<i>Качалина Ю.С., Калашникова С.С.</i> Организация подготовки будущих учителей географии к формированию культуры межнационального общения школьников .....	105
<i>Кодзоева Ф.Д., Албогачиева М.М., Фаргиева З.С.</i> Особенности учебно-методического обеспечения профильного обучения в средней школе для естественно-научного профиля .....	110
<i>Солдатова О.Д., Максимова Е.Ю., Мартынов О.В.</i> Социальные деструкты профессионального самоопределения детей, воспитанных в неполных семьях и детей-сирот: проблемы и пути их решения .....	113
<i>Гущина Н.А., Микитюк И.В., Ропот А.А.</i> Практический контекст повышения компетентности педагогов в области формирования первичных представлений о малой родине у дошкольников .....	120
<i>Мамедова Л.В., Сафарова Н.А.</i> Результаты исследования по выявлению удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью в образовательном учреждении и применяемые формы взаимодействия семьи и школы в МБОУ СОШ № 15 г. Нерюнгри .....	125
<i>Габарова Х.В., Муханова И.В.</i> Современное школьное образование в Чеченской Республике: проблемы и перспективы .....	129

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ И ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

<i>Абдрахманова А.Р., Гурулева Т.Л.</i> Системы классификации языков мира и классификационные характеристики китайского языка .....	132
<i>Имаева Е.З., Имаева Г.З.</i> Экономический текст как средство пробуждения рефлексии читателя .....	139
<i>Акоева И.Г., Пилипенко А.И., Булдыбаев Т.К.</i> Аналитические инструменты оценки новостных текстов .....	141
<i>Верещагина А.В.</i> К вопросу о функционировании префикса $\acute{\alpha}$ - в древнегреческом языке (на материале существительных) .....	146
<i>Герасименко Т.Л., Зенина Л.В.</i> Инновационные ресурсы цифровизации полиязыковой подготовки студентов вуза .....	151
<i>Карпенко С.Ю., Шевчук О.П.</i> Семантические особенности цветообозначений «синий» и «зелёный» в китайском и английском языках .....	155
<i>Имаева Е.З., Волкова Н.С.</i> Содержательная и языковая специфика текстов, отражающих экономическую практику .....	162
<i>Никифорова Е.П., Дмитриева Е.Н., Борисова Л.П., Макарова Р.П.</i> Функциональный и системный подходы к изучению морфемики и словообразования .....	164
<i>Щербина С.Ю.</i> Анекдот как культурный феномен .....	167
<i>Макурина И.Ю.</i> Реализация поликультурно-текстоцентрического подхода в образовательном процессе военного вуза .....	172
<i>Москаленко О.А., Бармина Е.А., Скидан О.Г., Местанко Н.А.</i> Эвфемизмы сферы сексуального в художественной литературе: переводческий аспект (на материале романа Д.Г. Лоуренса "Lady Chatterley's lover" и его переводов на русский язык) .....	177
<i>Муратова И.А.</i> Общие требования к разработке схем оценивания развернутых ответов .....	184
<i>Попов А.С., Пермякова Т.Н.</i> Семантическая характеристика японских интернет-неологизмов в социальных сетях Facebook, Instagram, Twitter .....	189
<i>Тищенко М.В.</i> Философская проблематика и выразительность художественной речи в публицистике М. Уэльбека .....	196
<i>Чжан Шумань.</i> Формирование дискурсивно-переводческих умений у бакалавров-лингвистов, изучающих китайский язык: лингводидактические аспекты .....	199
<i>Шульдишова А.А.</i> За пределами словарных значений (существительное «песня» в идиостиле А. Блока) .....	204
<i>Снежкова И.А., Щербина С.Ю.</i> Фразеологизмы в афоризмах Марии Эбнер-Эшенбах .....	211

## ДИСКУССИОННЫЕ ТЕМЫ

<i>Андрьянов А.В.</i> Роль музейной педагогики в закрытых типах образовательных учреждений России в период 1990–2000 годов .....	215
<i>Баймурзина В.И., Салимова Р.М., Ахметова А.Т.</i> Взаимосвязь понятий «личность» и «карьерная ориентация» в формировании конкурентоспособности студентов вуза .....	218
<i>Буксикова О.Б.</i> Вклад выдающегося немецкого хореографа Дитмара Зайфферта в развитие педагогики и психологии хореографического искусства .....	223
<i>Викторова Т.В.</i> Модель процесса формирования морально-психологической устойчивости к применению огнестрельного оружия сотрудниками отдела охраны ФСИН России .....	227
<i>Грязнова Т.М., Асатрян О.Ф., Грязнов С.И.</i> Музыкальное искусство русского Православия в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта (бакалавриат) к культурно-просветительской деятельности .....	230
<i>Измайлова А.Б.</i> Игры с младенцем как средство русской народной педагогики .....	235
<i>Ли Ян.</i> Актуальные проблемы технологии постановки звука на флейте .....	242
<i>Фахрутдинова Г.Ж., Ботова Л.Н., Тихонова З.А.</i> Формирование гражданской позиции обучающихся с использованием цифровых образовательных ресурсов .....	247

## TABLE OF CONTENTS

### ACTUAL PROBLEMS OF EDUCATION. MODERN APPROACHES

<i>Prokopchuk A.R., Gavrilova E.A., Oslyakova I.V.</i> Project activities as a way to organize independent work for university students as part of a foreign language program .....	5
<i>Gribov D.E.</i> Research of pedagogical and psychological problems during the reform of Russian school within the framework of «Education» national project .....	8
<i>Kladkin N.N.</i> Problems of distance education of students in physical culture and sports (on the example of NEFU) .....	12
<i>Hernyshev V.P., Khabarova O.L., Konobeyskaya A.V., Blasenko S.V., Timoshkov E.V.</i> Retrospective analysis of the reforming of the “Physical culture and sport” industry in modern education .....	19
<i>Yao Li.</i> On the Reform of College English Teaching Mode and Cultivation of Innovative Talents Under the Strategy of “Chinese Culture Going Out” .....	22

### TEACHING AND UPBRINGING METHODS

<i>Aziton R.S., Azitova G. Sh., Azitova G. Sh.</i> Methods of teaching humanitarian disciplines to foreign students .....	25
<i>Zharinov Yu.A., Bilalova D.N.</i> Project technology for teaching foreign languages at a technical university .....	28
<i>Nabiullin R.R., Filippov I.V., Derzai S.V., Shakirova A.F.</i> General tourism training of bachelor students in the «Sports and health tourism» profile .....	32
<i>Relyan N.A.</i> Application of mixed learning technology in the formation of language competence in students of technical specialties .....	38
<i>Goldvarg T.B., Petrovich E.V., Sumyanova E.V.</i> The methods of teaching a physics workshop in higher education .....	41
<i>Cao He.</i> Key aspects of musical and performing activities of future vocal teachers .....	47

### MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES

<i>Ibragimov I.D.</i> Multivariate approach in the strategy of modern religious education.....	52
<i>Nelyubin R.V.</i> Modern pedagogical technologies in the educational process of students as a means of implementing the Federal State Educational Standard .....	55

### PROFESSIONAL EDUCATION

<i>Akhmetshin E.M.</i> Cross-cultural communications as a basis for the formation of professional competence of University students....	59
<i>Bogomolov A.N.</i> Pedagogical tools for practice-oriented training in the system of continuous education of employees of the internal Affairs bodies of the Russian Federation.....	63
<i>Legeza Yu.A., Chernaya Z. Yu., Chernyy T.I.</i> Broadcast technologies and augmented reality as the basis of distance design education at the university .....	70
<i>Bukhtoyarova I.M., Nadtochiy Z. Yu.</i> Humanitarian component of military training in higher education institutions in the context of information warfare .....	75
<i>Paramonov I.F.</i> Development of professional success of a teacher at a University in modern pedagogical science .....	79
<i>Ponomareva D.I., Grib E.V.</i> Psychological analysis of the destructive factors in the professional pedagogical communication .....	82

### PRIMARY AND SECONDARY EDUCATION

<i>Brizhataya O.A., Ignatova V.V.</i> The problem of school team development and overcoming teenage conflicts: from work experience .....	88
<i>Eroshkina L.V., Koshkina I.V.</i> The problem of integration of preschool and additional education in the urban educational environment.....	93
<i>Mamedova L.V., Nikiforova V.V.</i> Influence of distance learning on the formation of personal qualities of younger school children .....	100
<i>Kachalina Yu.S., Kalashnikova S.S.</i> Organization of training future teachers of geography for the formation of a culture of interethnic communication among schoolchildren.....	105
<i>Kodzoeva F. Ja., Albogachieva M.M., Fargieva Z.S.</i> Features of educational and methodological support for specialized training in high school for natural science profile .....	110
<i>Soldatova O.D., Maksimova E.Y., Martynov O.V.</i> Social destructions of professional self-determination of children brought up in single-parent families and orphans: problems and ways to solve them .....	113
<i>Gushchina N.A., Mikityuk I.V., Ropot A.A.</i> Practical context of improving the competence of teachers in the field of forming primary ideas about the small homeland in preschool children.....	120
<i>Mamedova L.V., Safarova N.A.</i> Results of a study to identify parents' satisfaction with educational activities in an educational institution and the forms of interaction between family and school in MBOU SOSH № 15. Neryungri.....	125
<i>Gabarova Kh.V., Muschanova I.V.</i> Modern school education in the Chechen Republic: problems and prospects.....	129

### LANGUAGE AND LITERATURE STUDIES

<i>Abdrakhmanova A.R., Guruleva T.L.</i> World language classification systems and classification characteristics of the Chinese language.....	132
<i>Imaeva E.Z., Imaeva G.Z.</i> Economic text as a means of awakening the reader's reflection .....	139
<i>Akoyeva I.G., Pilipenko A.I., Buldybayev T.K.</i> Analytical tools for news assessment .....	141
<i>Vereschagina A.V.</i> On nouns with prefix $\alpha$ - in ancient Greek.....	146
<i>Gerasimenko T.L., Zenina L.V.</i> Innovative resources for digitalization of multilingual training University students.....	151
<i>Karpenko S. Yu., Shevchuk O.P.</i> Semantic features of colour perception in Chinese and English on the example of blue and green colours.....	155
<i>Imaeva E.Z., Volkova N.S.</i> Meaning and linguistic features of texts reflecting economic practice .....	162
<i>Nikiforova E.P., Dmitrieva E.N., Borisova L.P., Makarova R.P.</i> Functional and system approaches to learning morphemics and word formation .....	164
<i>Shcherbina S. Yu.</i> Anecdote as a cultural phenomenon.....	167
<i>Makurina I.Yu.</i> Implementation of multicultural text-centered approach in the educational space of higher military schools .....	172
<i>Moskalenko O.A., Barmina E.A., Skidan O.G., Mestanko N.A.</i> Sex-related euphemisms in fiction: problem of translation (based upon Lady Chatterley's lover by H. Lawrence).....	177
<i>Muratova I.A.</i> General requirements for the development of scoring schemes for extended responses.....	184
<i>Popov A.S., Permyakova T.N.</i> Semantic characteristics of Japanese Internet neologisms in social networks Facebook, Instagram, Twitter .....	189

<i>Tishchenko M.V.</i> Philosophical problems and expressiveness of artistic speech in m. Houellebecq's journalism.....	196
<i>Zhang Shuman.</i> Formation of discursive and translation skills among bachelor-linguists studying Chinese: linguo-didactic aspects .....	199
<i>Shuldishova A.A.</i> Outside of dictionary meanings (the noun "song" in the idiosyle of A. Blok).....	204
<i>Snezhkova I.A., Shcherbina S. Yu.</i> Phraseological units in aphorisms of Maria Ebner-Eschenbach .....	211

#### DISCUSSION TOPICS

<i>Andriyanov A.V.</i> The role of museum pedagogy in closed types of educational institutions in Russia in the period 1990–2000 .....	215
<i>Baimurzina V.I., Salimova R.M., Akhmetova A.T.</i> Relationship of the concepts of "personality" and "career orientation" in the formation of competitiveness of university students .....	218

<i>Buksikova O.B.</i> Contribution of the outstanding german choreographer Dietmar Seiffert to the development of pedagogy and psychology of choreographic art .....	223
<i>Viktorova T.V.</i> Model of the process of forming moral and psychological resistance to the use of firearms by employees of the security Department of the Federal penitentiary service of Russia .....	227
<i>Gryaznova T.M., Fedorovna A.O., Gryaznov S.I.</i> Musical art of Russian Orthodoxy in the professional training of the future teacher-musician (Bachelor) for cultural and educational activities.....	230
<i>Izmailova A.B.</i> Games with a baby as a means of Russian folk pedagogy.....	235
<i>Li Yang.</i> Current problems of the technology of the sound on flute.....	242
<i>Fahrutdinova G. Zh., Botova L.N., Tikhonova Z.A.</i> Formation of citizenship of students using digital educational resources.....	247

## Проектная деятельность как способ организации самостоятельной работы студентов вузов в рамках освоения дисциплины «Иностранный язык»

**Прокопчук Анна Реональдовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: prokopchuk@mirea.ru

**Гаврилова Елена Алексеевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: gavriloval\_e@mirea.ru

**Ослякова Ирина Вячеславовна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
МИРЭА – Российский технологический университет  
E-mail: oslyakova@mirea.ru

Статья рассматривает преимущества проектной деятельности и в частности групповой проектной работы как способа организации самостоятельной работы учащихся в ходе изучения иностранного языка. Дана характеристика самостоятельной работы как формы обучения и отмечается важность эффективной организации самостоятельной работы студентов для успешного освоения дисциплины. Авторы приводят классификацию проектных заданий и подробно разбирают примеры заданий, которые выполняются в мини-группах и способствуют развитию речи, а также расширению словарного запаса учащихся. В статье показано, как проектная работа обеспечивает реализацию системно-деятельностного подхода в обучении и способствует формированию дискурсивной компетенции, которая является неотъемлемой частью коммуникативной компетенции. Особо отмечается эффективность групповых проектных заданий при формировании такой компетенции, как умение работать в команде.

**Ключевые слова:** групповая проектная работа, критическое мышление, творческий подход, парная работа, расширение словарного запаса.

Самостоятельная работа учащихся является важной частью организации учебного процесса, на которую в вузе отводится значительное количество часов в рабочей программе любой дисциплины, в том числе дисциплины «Иностранный язык». Проблема поиска наиболее эффективных путей организации самостоятельной работы студентов была и остается актуальной. Данному вопросу посвящены труды таких ученых, как Б.П. Есипов, И.Я. Лернер, П.И. Пидкасистый, И.А. Зимняя. Так, например, П.И. Пидкасистый считает, что самостоятельная работа является особым педагогическим средством организации и управления деятельностью учащихся и должна включать в себя метод научного познания [1].

Безусловно, самостоятельная работа включает в себя выполнение домашних заданий, которые вытекают непосредственно из содержания аудиторных занятий, однако ограничиваться только этим нельзя. Необходимо формировать у студентов навык самостоятельно добывать знания, а также применять уже полученные знания для решения практических задач. Одним из основополагающих требований к современной высшей школе является воспитание специалистов, которые имеют все необходимые умения и навыки для самостоятельного решения научных и производственных задач, обладают критическим мышлением и могут творчески подходить к решению проблем.

Говоря о самостоятельной работе как методе обучения, Б.П. Есипов выделяет следующие характеристики:

- наличие конкретного задания;
- отсутствие помощи со стороны преподавателя;
- время, специально отведенное на выполнение задания;
- подведение результатов работы в той или иной форме [2, с. 15].

К наиболее распространенным видам самостоятельной работы можно отнести:

- подготовку докладов и рефератов
- проведение и описание опытов и наблюдений
- решение задач прикладного характера и др.

Однако одним из самых эффективных путей вовлечения студентов в самостоятельную познавательную деятельность является обращение к проектной деятельности. Следует отметить, что проект как форма учебной работы реализует принцип системно-деятельностного подхода, ко-

торый в свою очередь состоит в том, что знания не предлагаются учащимся в готовом виде. Студенты открывают новое в процессе самостоятельной исследовательской деятельности [4].

В настоящее время проектная деятельность набирает все большую популярность как в системе среднего образования, так и в вузах. Во многом российская система образования перенимает зарубежный опыт, где проекты уже давно широко используются и признаны эффективными.

По количеству участников проектную работу можно классифицировать на:

- индивидуальные проекты, выполняемые одним учащимся
- парную работу
- групповые проекты, где роли и сфера ответственности делятся между несколькими участниками.

В настоящей статье мы будем делать акцент на групповой и парной проектной работе, так как именно эти подходы мы считаем наиболее эффективными. Говоря о преимуществах в частности групповой проектной работы, следует отметить, что именно этот способ организации учебного процесса нацелен на формирование дискурсивной компетенции и дает возможность научить студентов эффективным методам работы в команде. В европейских странах командное проектирование уже давно является частью как школьных программ, так и программ высшего и послевузовского образования. Специалисты отмечают, что «команды способны к большей адаптивности, гибкости и креативности в сравнении с работой индивида» [3, с. 23].

Рассмотрим некоторые примеры групповых проектов, которые могут использоваться в рамках обучения английскому языку.

Первый вариант проектного задания – создание телепередачи.

Такое задание можно дать в конце учебного года или в конце семестра и включить все темы, пройденные в учебный период. Рассмотрим данное проектное задание на примере тем из учебника New Total English (Intermediate). Преподаватель разделяет студентов на группы (по 4–5 человек). Каждая из групп коллективно принимает решение относительно формы и содержания передачи. По условию задания телепередача может быть в формате:

- 1) новостной программы
- 2) образовательной программы
- 3) ток-шоу
- 4) викторины

Предлагаемые темы передач:

- 1) хобби и путешествия
- 2) проблемы окружающей среды
- 3) образование и книги
- 4) навыки и умения необходимые современному специалисту

Две группы могут выбрать одну и ту же тему, но формат телепередач должен быть разным. Студенты в каждой группе также должны выбрать на-

звание телепередачи и продумать способы привлечения зрителей, а также распределить роли (ведущий ток-шоу или новостной программы, эксперт-гость программы, участники викторины и т.д.). Текст программы пишется совместно всеми участниками группы. Помимо этого, каждая группа должна придумать рекламу (анонс) своей телепередачи, которая будет размещена в тележурнале (продумать текст и дизайн страницы).

Анонс должен включать в себя:

- 1) название и тему программы
- 2) время выхода в эфир
- 3) указание на целевую аудиторию
- 4) основные черты и характеристики, которые могут оказаться привлекательными для зрителя
- 5) иллюстрации, которые будут дополнять текст

Каждая из групп делает небольшую презентацию анонса своей программы. Студенты из другой группы заполняют форму и оставляют отзыв, указывая насколько интересным им показался каждый из проектов. Финальная часть групповой проектной работы – презентация телепередачи. Зрители (студенты из других групп) выбирают лучший проект, заполняя форму, которую заранее раздает преподаватель.

Описанное выше проектное задание обеспечивает расширение словарного запаса по заданной теме, способствует улучшению навыков письменной и устной речи, развивает творческие способности и критическое мышление. Особое внимание уделяется развитию такой компетенции, как умение работать в команде.

«Selling the Tour» – ещё одна форма проектной деятельности, успешно применяемая на занятиях по английскому языку в рамках работы по теме «Tourism and Travel» из учебника New Total English (Intermediate). Этот формат прекрасно подходит для работы в паре или мини-группе по 3 человека. Каждая команда выбирает себе направление (это может быть любой город англоязычной страны) и готовит презентацию тура в соответствующее место. Задача студентов своей презентацией заинтересовать аудиторию, убедить выбрать их направление, а не направление команды соперников. Проект защищается на завершающем занятии по теме и позволяет студентам применить ключевую лексику, изученную на предыдущих занятиях, что является обязательным условием.

В ходе проекта студенты следуют определённому плану. Им нужно найти самые оптимальные билеты на самолёт в оба конца, варианты размещения в отеле по конкурентной цене и на основании информации сайтов с отзывами. Что касается проведения досуга в месте назначения, необходимо охарактеризовать минимум три места, которыми славится соответствующий город. Причём поиск всей информации должен осуществляться на англоязычных сайтах с обязательной демонстрацией скриншотов предлагаемых вариантов. Эта мера позволяет исключить работу с русскоязычными сайтами и перевод русских текстов на английский язык, который, как известно, является существен-

ным препятствием в развитии свободной иностранной речи [5].

Дополнительным требованием к презентации является выбор лексики и структур, понятных группе. Это будет гарантом осознанной работы студентов с контентом сайтов-источников, а не простым заучиванием предложений и клише. Слушатели же перед тем, как принять решение и проголо-совать за наиболее понравившееся место для путешествия, должны задать выступающим вопросы и аргументировать свой выбор. Чтобы задействовать всю группу и привлечь максимальное количество студентов к дебатам, вопросы от слушателей также оцениваются. Выступающие же, в свою очередь, должны быть готовы к спонтанным высказываниям, отвечая на вопросы, которые не были им известны заранее, таким образом развивая навыки неподготовленной речи.

Отдельно хотелось бы охарактеризовать возможную роль преподавателя в ходе защиты проекта. В случае выступления сильных студентов, любое вмешательство со стороны преподавателя целесообразно свести к минимуму, таким образом максимально уступив защищающим проект роль ведущих. Если же студенты не владеют свободной устной речью, корректно сформулированные вопросы и ремарки преподавателя способны ободрить выступающих и помогут продолжить дискуссию.

Как мы видим, проектная деятельность является видом самостоятельной работы, которая способствует комплексному развитию навыков устной и письменной речи, учит работать с англоязычными источниками и обеспечивает закрепление изученной лексики, а также расширению словарного запаса учащихся. Помимо этого, формируется умение работать в команде, каждый из студентов учится эффективно взаимодействовать со всеми участниками проекта и находить оптимальные решения.

## Литература

1. Педагогика: Учебное пособие для учащихся пед. вузов и пед. колледжей / Под. ред. П.И. Пидкасистого. М., 1995. 93 с.
2. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках. М., Учпедгиз, 1961. 239 с.
3. Загороднюк Т.И. Зарубежный опыт организации командной проектной деятельности в рамках образовательного процесса // Современное педагогическое образование, 2020 – № 5 – С. 22–26

4. Фисенко Т.И. Системно-деятельностный подход в реализации стандартов нового поколения [Электронный ресурс] / <https://www.kreativ-didaktika.ru/bailainer-obuchenie/didakticheskii-tramplin/sistemno-deyatelnostnyi-podhod-v-realizacii-standartov-novogo-pokolenija.html> (дата обращения 20.09.2020)
5. Florea P.J. Using improvisational exercises for increasing speaking and listening skills // *Asian EFL Journal*. – 2011 – Vol. 52. – P. 46–57
6. Алмейда-Мендес М.П. Проектное обучение на занятиях по изучению иностранного языка для корейских студентов // *Russian Linguistic Bulletin*, 2017 – № 3 (11) – С. 17–19.

## PROJECT ACTIVITIES AS A WAY TO ORGANIZE INDEPENDENT WORK FOR UNIVERSITY STUDENTS AS PART OF A FOREIGN LANGUAGE PROGRAM

**Prokopchuk A.R., Gavrilova E.A., Oslyakova I.V.**

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages, MIREA – Russian Technological University

The article analyzes the benefits of using project activities and team project work in particular as a way to organize independent work for students as part of a foreign language course. Distinct features of independent work are singled out and it is noted that an effective organization of independent work is important for the students' successful mastering of the subject. The authors provide classification of project activities and give examples of team projects, which are carried out in small groups and help to develop speaking skills and enrich students' vocabulary. The article shows the way project work could assist in the implementation of system-activity approach and helps to master discourse competence, which is an essential component of communicative competence. It is specifically emphasized that team project activities turn out to be very effective when forming teamwork skills.

**Keywords:** team project activities, critical thinking, creative approach, pair work, vocabulary enrichment.

## References

1. *Pedagogy: A textbook for students of pedagogical universities and pedagogical colleges* / Ed. P.I. Pidkasistogo. M., 1995–93p.
2. Esipov B.P. *Independent work of students in the classroom*. M., Uchpedgiz, 1961–239p.
3. Zagorodnyuk T.I. The experience of foreign countries is important for the implementation of team design technologies in the Russian education system // *Modern pedagogical education*, 2020 – No. 5 – P. 22–26
4. Fisenko T.I. System-activity approach in the implementation of new generation standards [Electronic resource] / <https://www.kreativ-didaktika.ru/bailainer-obuchenie/didakticheskii-tramplin/sistemno-deyatelnostnyi-podhod-v-realizacii-standartov-novogo-pokolenija.html> (accessed 20.09.2020)
5. Florea P.J. Using improvisational exercises for increasing speaking and listening skills // *Asian EFL Journal*. – 2011. – Vol. 52. – P. 46–57
6. Almeida-Mendes M.P. Project-based learning in foreign language classes for Korean students // *Russian Linguistic Bulletin*, 2017 – № 3 (11) – P. 17–19.

# Исследование педагогических и психологических проблем при проведении реформы российской школы в рамках национального проекта: «Образование»

**Грибов Денис Евгеньевич,**

к. филос. н., ассистент кафедры «Государственное управление и социальные технологии», Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет)  
E-mail: ncsrm@mail.ru

Статья посвящена анализу результатов проведенного исследования педагогических и психологических проблем возникающих у учителей и родителей в процессе проведения реформы российской школы в рамках реализации национального проекта «Образование». Исследование было организовано на базе нескольких московских школ с применением многопрофильного опросника, с целью идентификации позиции занимаемой участниками образовательного процесса в отношении наиболее остро стоящих проблем присутствующих в современных российских школах. К примеру, определение функций школы как социального института способствующего формированию современного общества, определение статуса образования в рамках системы общественных отношений, определение трендов развития образовательного процесса, механизмы повышения уровня профессиональной подготовки учителей и т.д. Проведенное исследование показало, что современным учителям свойственна нечеткая профессиональная идентичность, они не в полной мере осознают общественную важность своей профессиональной деятельности, а также не совсем понимают значимость образования как важной социальной услуги. Позиция, которую занимают учителя в отношении выбора приоритетных направлений реформирования современного образовательного процесса в школах, является весьма консервативной, чем позиция родителей, которая заключается в довольно быстром и гибком принятии происходящих в школе перемен. Родителям школьников свойственно преодоление патерналистских принципов касающихся образовательного процесса, активное поддержание происходящих в образовании трансформаций, способствующих активному притоку инноваций в образовательный процесс.

**Ключевые слова:** национальный проект, реформа образования, направления развития школ, информационная среда школы, развитие социальной сферы, развитие образования, качество образовательной деятельности.

## Введение

Россия к 2030 году должна уверенно войти в десятку ведущих стран мира не только по качеству общего образования, но и по количеству проведенных научных исследований и разработок. Образование становится доминантным фактором общественного прогресса в современном мире, поэтому во многих цивилизованных странах именно оно становится в число наиболее приоритетных задач, решаемых государством. Процессы прямым образом связанные с модернизацией и реформированием системы образования в РФ, к сожалению, приняли довольно затяжной характер. Причин, по которым затянулись реформы достаточно много, это и неблагоприятная в стране экономико-политическая ситуация, довольно высокий тем и объем нововведений, и конечно неготовность самой образовательной системы к кардинальным переменам. Многолетний характер реформирования системы образования привел к тому, что вот уже несколько поколений учащихся, учителей и родителей оказались включены в образовательный процесс, которые протекает в сложных условиях постоянно изменяющейся системы [2]. В данных обстоятельствах возникают вопросы о том, как участники образовательного процесса относятся к проводимой реформе образования? высоко ли они оценивают заложенный в ней потенциал? В полной ли мере они понимают весь смысл заключенной в проводимой реформе? Готовы ли они к трансформации образовательного процесса? Для того чтобы ответить на поставленные выше вопросы было проведено исследование педагогических и психологических проблем возникающих у участников образовательного процесса в результате проведения реформы современной российской школы в рамках действия национального проекта: «Образование».

## Образ будущего образования в России

Современная российская педагогическая наука является одной из наиболее авторитетных и признанных во всем мире. Научное сообщество обращает свое внимание на проблему анализа и экспертизы банка современных педагогических практик, с целью того, чтобы найти ответы на следующие вопросы: какие площадки представляют передовые образовательные практики, каким образом идет процесс их включения в текущий образовательный процесс, как их можно распространить и масштабировать [1]. На все эти не простые вопросы должен



дать ответ национальный проект: «Образование» включающий в себя также следующие проекты федерального уровня:

- **Федеральный проект: «Современная школа».** Срок реализации проекта конец 2024 г., бюджет проекта порядка 295,1 млрд руб. Главная цель осуществить вхождение России к 2024 г. в число ведущих стран мира, за счет повышения качества среднего образования, содействовать привлечению всех участников системы образования в развитие системы образования, провести обновление материально-технической базы. *Ожидаемые результаты: свыше 800 образовательных организаций осуществляют образовательную деятельность на основе адаптированных общеобразовательных программ; обновление текущей материально-технической базы; создаются условия позволяющие осуществлять постоянный мониторинг психологического состояния школьников; разрабатывается единая модель организации и работы психологических служб в рамках общеобразовательных организаций.*
- **Федеральный проект: «Цифровая среда».** Срок реализации проекта конец 2024 г., бюджет проекта порядка 79,8 млрд руб. Главная цель заключается в создании ряда условий позволяющих к 2024 г. создать современную и безопасную цифровую образовательную среду, обеспечить возможность саморазвития и самореализации у школьников за счет качественного обновления информационно-коммуникационной инфраструктуры. *Ожидаемые результаты: создание инновационного центра цифровой трансформации; создание порядка 350 центров цифрового образования для детей на основе федеральной поддержки с охватом аудитории не менее 137 тыс. детей; в основные общеобразовательные процессы будут интегрированы программы развития передовых цифровых технологий.*
- **Федеральный проект: «Учитель будущего».** Срок реализации проекта конец 2024 г., бюджет проекта порядка 15,4 млрд руб. Главная цель обеспечить уверенное вхождение России в число десяти мировых стран по качеству образования за счет последовательного внедрения многокомпонентной национальной системы развития профессионального роста для педагогических работников, которая должна охватить порядка 60% учителей работающих в образовательных организациях. *Ожидаемые результаты: запущена система профессиональной аттестации во всех субъектах РФ; организованы условия для постоянного повышения уровня квалификации педагогических работников на основе применения передовых цифровых технологий; свыше 70% молодых учителей в возрасте до 35 лет включены в программы поддержки.*
- **Федеральный проект: «Социальные лифты для каждого».** Срок реализации проекта конец

2024 г., бюджет проекта порядка 4,7 млрд руб. Главная цель заключается в создании не менее чем для 1,8 млн человек уникальных возможностей для развития не только профессионального, но и карьерного роста за счет появления уникальной системы позволяющей организовывать и проводить различные профессиональные конкурсы. *Ожидаемые результаты: создание инновационной онлайн-платформы для проведения профессиональных конкурсов, которая позволит провести свыше 35 уникальных конкурсов и задействовать в этом порядка 1,8 млн граждан.*

## Исследование тематических блоков отражающих тенденции развития образовательного процесса в России

С целью проведения исследования был разработан специальный опросник для учащихся в старших классах, учителей и родителей с целью определения позиции участников в отношении проводимой реформы и отношению к проблемам присутствующим в современной российской школе [3]. Структура опросника состоит из определенного набора тематических блоков:

- **первый блок:** определение роли и значения современной школы как инструмента формирования социального института;
- **второй блок:** определение роли и места образования в современной системе общественных отношений;
- **третий блок:** определение современных образовательных тенденций в образовательной сфере;
- **четвертый блок:** уровень подготовки учителя;
- **пятый блок:** организация взаимодействия между семьей и школой.

В содержание первого блока были включены следующие темы: воспитательная роль школы и семьи; роль школы в развитии общей культуры человека; образование как главная функция школы (рис. 1).

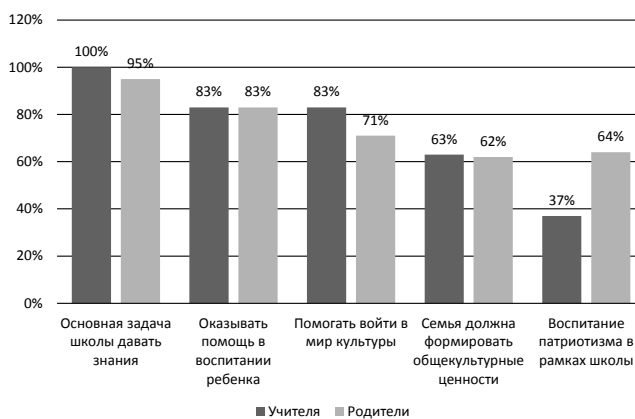


Рис. 1. Определение роли образования в современной системе общественных отношений

В итоге респонденты приходят к выводам, что за основная функция школы заключается в пере-

даче знаний подрастающим поколениям, а также в том, что она должна оказывать помощь семьям в воспитании детей. Общекультурное развитие становится прерогативой семьи.

Второй блок был посвящен рассмотрению темы: «Определение роли и места образования в современной системе общественных отношений». В рамках данной темы рассматривалась проблема восприятия образования с точки зрения услуги. Данная тема является довольно острой для учителей школы, и всей педагогической общественности из-за негативного отношения к понятию «образовательные услуги». Анализ результатов проведенного опроса показал, что подавляющее большинство порядка 78% учителей и 89% родителей не считают, что школу можно отнести к учреждениям сферы обслуживания. Современные родители более грамотным образом подходят к образованию, как важному звену социальных и общественных отношений, по сравнению с педагогическими работниками. Учителя не смогли «отойти» от бытовой интерпретации термина «услуга», и как следствие у них сложилось неверное понимание самой сути заложенной в образование, как составной части общественного института, т.е. они, отрицали его принадлежность к обслуживающей сфере, а также базовым социальным услугам [4].

Третий блок был посвящен теме: «Определение современных образовательных тенденций в образовательной сфере» и затрагивал следующие вопросы: определение роли учителя как средства получения информации; структурные аспекты содержания основных образовательных программ и учебников; возможность применения в школе в рамках учебного процесса передовых образовательных технологий. Примерно 64% опрошенных учителей и 75% родителей признают, что учитель по-прежнему является основным источником получения знаний, однако из-за массового распространения Интернета роль учителя как транслятора знаний перестает быть главной [5]. Многочисленные социологические опросы показывают, что для подростков в возрасте от 14 до 16 лет основным источником получения новых знаний являются родители, а второе и третье место делят между собой Интернет и учителя.

Четвертый блок включал в себя рассмотрение темы: «Уровень подготовки учителя» которая затрагивала довольно важный круг вопросов: какими качествами должен обладать учитель, работающий в современной образовательной школе; трансформирование этики преподавания; тип и характер взаимоотношений между учителем и учениками. По общему мнению, высказанному учителями и родителями современный учитель должен отлично владеть предметом, а также современными методами преподавания. Необходимо отметить, что большинство родителей ожидает от учителя общения со школьниками на понятном и доступном языке, т.е. высокой эмоциональной вовлеченности в свою работу. Проведенный опрос также показал, что как правило, современ-

ным учителям не хватает профессиональных компетенций в части установления конструктивных отношений со школьниками.

В пятом блоке рассматривалась тема: «Организации взаимодействия между семьей и школой» которая включала в себя вопросы, связанные с определением степени ответственности семьи и школы не только за качество образования, но и эффективность подготовки школьников к различным экзаменам (ВПР, ОГЭ, ЕГЭ), устанавливалась роль репетиторства в современной системе образования, а также определялся уровень влияния различных электронных ресурсов на качество и эффективность организации взаимодействия между родителями и учителями (рис. 2).



**Рис. 2.** Организации взаимодействия между семьей и школой

*Опрос проводился среди учителей московских общеобразовательных школ в (2017–2018 гг.)*

В рамках семьи возрастает уровень ответственности за школьное воспитание, это проявляется, как правило, в том, что родители начинают признавать ведущую роль школы, однако в школьную образовательную среду добавляется репетитор, который становится полноценным участником образовательного процесса [1]. Потребность в репетиторе резко возрастает незадолго до проведения выпускных школьных экзаменов.

## Заключение

Успех и эффективность различных преобразований в рамках социальной системы, как правило зависят от того каким уровнем вовлеченности в нее обладают субъекты, а также на сколько хорошо они принимают предлагаемый им набор перемен. Реформа образования в РФ длится уже много лет и за это время получила как своих сторонников, так и людей, которые подвергают ее резкой критике. Результаты, полученные после проведения ряда международных и национальных исследований, показывают, что присутствует довольно низкий уровень качества подготовки современных российских школьников, педагоги обладают недостаточными профессиональными компетенциями, а системам управления качеством образования работающих на муниципальном и региональном уровнях нужна

трансформация. Совершенствовать образовательную систему предлагается на основе работы различных инструментов управления [6]:

- осуществить планомерное внедрение комплекса механизмов влияющих на качество образовательных результатов: разработать систему оценки уровня подготовки учеников; организовать работу с тем школами, что показывают низкие результаты; внедрить профильные системы, направленные на поддержку талантливой молодежи, содействовать развитию профессиональной ориентации школьников;
- задействовать механизмы, связанные с управлением качеством проводимой школами образовательной деятельности: развивать системы, которые отражают объективный уровень знаний школьников (всероссийские проверочные работы (ВПР), основной государственный экзамен (ОГЭ), единый государственный экзамен (ЕГЭ)).
- ввести профильные системы мониторинга, показывающие уровень эффективности руководителей школ, а также всех остальных образовательных организаций работающих в регионе;
- запустить механизмы призванные повысить уровень качества педагогов в части дополнительного профессионального образования (ДПО).

Результаты проведенного исследования показали, что позиция родителей и учителей в отношении базовых образовательных тенденций весьма сильно различается. Позиция, которую занимают учителя в отношении выбора приоритетных направлений реформирования современного образовательного процесса в школах, является весьма консервативной, чем позиция родителей, которая заключается в довольно быстром и гибком принятии происходящих в школе перемен [3]. Современные родители имеют высокую степень доверия к профессиональным навыкам учителей, даже большую чем сами учителя, но, к сожалению, должны компенсировать некоторые недоработки учителей, за счет обращения к репетиторам.

## Литература

1. Андреева А.Д. Профессиональная позиция педагога-психолога в условиях оптимизации образования // Научный диалог. 2017. № 3. С. 216–228.
2. Берзин Б.Ю., Мальцев А.В., Панченко П.Б. Представления родителей учащихся о современной школе // Педагогическое образование в России. 2018. № 4. С. 49–54.
3. Кожевникова О.В. Преимущество в образовании: представления участников образовательной системы о выпускнике школы // Педагогическое образование в России. 2013. № 1. С. 86–93.
4. Куликов С.П., Новиков С.В. Социально-экономическая система индикаторов научно-технологического развития // Экономика и предпринимательство. 2018. № 10(99). С. 54–56.
5. Ключарев Г.А. О ходе реформ в российском образовании // Россия реформирующаяся. 2015. № 13. С. 324–346.

6. Матанова Е.А. Педагогика сегодня: проблемы и решения // Педагогика сегодня: проблемы и решения: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2019 г.). Санкт-Петербург: Свое издательство. 2019. С. 9–12.
7. Новиков С.В., Куликов С.П., Сазонов А.А. Инженерная модель подготовки обучающихся студентов вузов к инновационной деятельности и научно-техническому творчеству // Московский экономический журнал. 2019. № 12. С. 79 DOI: 10.24411/2413–046X-2019–10247

## RESEARCH OF PEDAGOGICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS DURING THE REFORM OF RUSSIAN SCHOOL WITHIN THE FRAMEWORK OF «EDUCATION» NATIONAL PROJECT

Gribov D.E.

Moscow aviation institute (national research university)

The article analyzes the results of the study of pedagogical and psychological problems that arise in teachers and parents during the reform of the Russian school in the framework of the national project «Education». The study was organized on the basis of several Moscow schools using a multidisciplinary questionnaire to identify the position of participants in the educational process in relation to the most acute problems present in modern Russian schools. For example, defining the functions of a school as a social institution that contributes to the formation of a modern society, determining the status of education within the system of public relations, determining trends in the development of the educational process, mechanisms for improving the level of professional training of teachers, etc. The study showed that modern teachers tend to have a vague professional identity, they are not fully aware of the social importance of their professional activities, and they do not fully understand the importance of education as an important social service. The position taken by teachers regarding the choice of priority areas for reforming the modern educational process in schools is very conservative than the position of parents, which consists in a fairly rapid and flexible acceptance of changes taking place in the school. Parents of schoolchildren tend to overcome paternalistic principles related to the educational process, actively support the ongoing transformations in education that contribute to the active influx of innovations into the educational process.

**Keywords:** national project, education reform, school development directions, school information environment, social development, education development, quality of educational activities.

## References

1. Andreeva A.D. The professional position of a teacher-psychologist in the context of optimization of education // Scientific dialogue. 2017. No. 3. S. 216–228.
2. Berzin B. Yu., Maltsev A.V., Panchenko P.B. Pupils 'Parents' Views on the Modern School // Pedagogical Education in Russia. 2018. No. 4. S. 49–54.
3. Kozhevnikova O.V. Continuity in education: representations of the participants in the educational system about the school graduate // Pedagogical education in Russia. 2013. No. 1. S. 86–93.
4. Kulikov S.P., Novikov S.V. Socio-economic system of indicators of scientific and technological development // Economy and Entrepreneurship. 2018. No. 10 (99). S. 54–56.
5. Klyucharev G.A. On the progress of reforms in Russian education // Reforming Russia. 2015. No. 13. S. 324–346.
6. Matanova E.A. Pedagogy today: problems and solutions // Pedagogy today: problems and solutions: materials of the V International. scientific. conf. (St. Petersburg, July 2019). St. Petersburg: Own publishing house. 2019. S. 9–12.
7. Novikov S.V., Kulikov S.P., Sazonov A.A. An engineering model of training university students for innovation and scientific and technical creativity // Moscow Economic Journal. 2019. No. 12. P. 79 DOI: 10.24411 / 2413–046X-2019–10247

# Проблемы проведения дистанционного обучения студентов по физической культуре и спорту (на примере СВФУ)

**Кладкин Николай Николаевич,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры физического воспитания института физической культуры и спорта, Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова  
E-mail: kladkin@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы дистанционного обучения студентов по дисциплине физической культуры и спорту на примере СВФУ, переведенных на удаленное дистанционное обучение на определенный период времени из-за коронавирусной инфекции COVID-19 в г. Якутске. Целью данной статьи является анализ проблем в процессе дистанционного обучения, которые ограничивают достижение целей и задач физической подготовки студентов. Метод исследования основан на педагогическом наблюдении при проведении анкетного опроса студентов и на личном практическом опыте. Дистанционное обучение выявила три основные проблемы по физической культуре и спорту: во-первых, отсутствие прямого общения или так скажем индивидуального контакта преподавателя со студентами, которые влияют на правильное выполнение учебных заданий. Во-вторых, отсутствие каких-либо контролирующих мероприятий по руководству непосредственным выполнением студентом заданий. В-третьих, доступ к сети интернет не у всех студентов одинаков. Такие факторы, как доступ к сети интернет, условия для занятия физической культурой на дому, влияние климатических условий Крайнего Севера, негибкость времени обучения должны быть учтены при организации удаленного дистанционного обучения.

**Ключевые слова:** Анализ проблем дистанционного обучения, физическая культура и спорт, студент, анкетный опрос, арктические районы.

## Введение

Проведение дистанционных обучений студентов по физической культуре и спорту в Северо-Восточном федеральном университете имени М.К. Аммосова начались на весеннем семестре с середины марта месяца 2020 года с введением мероприятий самоизоляции в связи с распространением коронавирусной инфекции COVID-19. В связи с возникшей ситуацией все практические и теоретические занятия по всем дисциплинам были переведены на дистанционное обучение, в том числе проведение занятий по физической культуре. Занятия проводятся по системе обучения программы Moodle, а также с использованием электронной почты и телефонной мобильной связи. Для изучения применения и совершенствования указанной формы обучения требуется анализ учебного процесса. Рассмотрим какие проблемы возникают у студентов при организации и проведении новой формы обучения. Для этого мы выбрали педагогическое наблюдение в виде анкетного опроса среди всех студентов наших учебных групп с 10 вопросами, с которыми часто сталкивались в дистанционном обучении. В данном анкетном опросе приняли 10 учебных групп, в которых присутствовали 6 групп девушек и 4 группы юношей. Все данные группы занимаются практически по дисциплине физическая культура и спорт (раздел плавание) с сентября месяца 2019 года. В 4 группах юношей 50 студентов, в 6 учебных группах девушки составляют 91 человек. В каждой учебной группе состав смешанный, есть студенты, относящиеся к основной, к подготовительной и специально-медицинской группе. Всех студентов разделили на три группы по курсам. В 1 курсе – 2 группы девушек, 1 группа юношей, на 2 курсе – 3 группы девушек и 1 группа юношей, на 3 курсе – 2 группы юношей и 1 группа девушек. После проведения анкетного опроса проанализировали и определили некоторые проблемы дистанционного обучения со студентами на примере СВФУ.

Основной целью и задачей исследования является анализ проблем дистанционного обучения студентов для повышения и совершенствования качества образовательного процесса по физической культуре и спорту в условиях удаленного доступа к занятиям, в том числе учет условий занятия физкультурой на дому, доступность студента к сети интернет, гибкость времени занятия спортом, рассмотрение и корректировка учебных заданий. Методология и метод исследования данной тематики основаны на педагогическом наблюдении за мнением студентов в виде опроса и на личном практическом опыте ведения занятий.

Для полного и всестороннего анализа дистанционного обучения и его проблем при проведении в удаленном формате нам предстоит обзор научной литературы различных авторов по проблематике дистанционного обучения по информационной, цифровой технологии при учебном процессе, сохраняя эффективность выполнения основных задач учебного процесса.

Студенты представляют собой основной кадровый резерв нашей страны. Поэтому ведущей задачей высших учебных заведений (вузов) является подготовка физически здоровых специалистов, способных длительное время сохранять работоспособность и активную жизненную позицию. [9,194]. Надо отметить, что вынужденные карантинные мероприятия, во время пандемии не должны помешать выполнить вышеуказанной задачи.

Использование в учебном процессе информационных технологий позволяет значительно повысить эффективность организации и управления самостоятельной работой студентов, расширить содержание обучения. Особенностью организации занятий по физической культуре в вузе является приоритет практических занятий, где успешно решается задача развития физических качеств и обучают двигательным действиям. Центральное место в дистанционном обучении занимает учение, а не преподавание. [3,84].

При проведении учебных занятий наша кафедра отдает предпочтение практическим занятиям как наиболее эффективному методу дистанционного обучения, где в основном у преподавателей на первое место принадлежит приложению Zoom, а на втором месте Moodle. Основная масса студентов, живущих в сельской местности предпочитают Moodle, где сеть интернета слабая.

Возможности электронной среды, позволяют преподавателю осуществлять контроль учебной деятельностью студентов (когда, как часто и сколько по времени студент просматривал учебный материал, в какое время, сколько раз отвечал на вопросы в тесте и т.п.). Использование Moodle позволяет повысить мотивацию студентов, конфиденциальность (каждому студенту выдается индивидуальный логин и пароль), интерактивность, доступность, индивидуализацию обучения. [3, 85].

Опыт показывает, что контроль над действиями студентов осуществляется только чисто технически, а правильное выполнение учебного задания не всегда удается проконтролировать. В Moodle студенты с 1 курса уже начинают работать в этом приложении обучения, где получают свой личный логин и пароль. Преподаватели в Moodle контролируем во сколько вошел и сколько времени проработал студент, и сколько заданий он прикрепил и какие. Таким образом мы держим студента в работе Moodle два раза в неделю по расписанию занятий.

К сожалению, необходимо отметить, что готовность обучающихся, так и педагогов и учителей, преподавателей высшей школы к осуществлению электронного обучения с учетом специфики

цифровой образовательной среды продолжает оставаться недостаточной. В связи с этим особое внимание необходимо уделить на своевременную организацию в образовательных организациях краткосрочных курсов повышения квалификации по использованию средств цифровой образовательной среды в условиях реализации электронного обучения. [1,35].

Наш институт физической культуры и кафедра своевременно оповещает преподавателей о прохождении краткосрочных курсов повышения квалификации по использованию средств цифровой образовательной среды, тем самым и преподаватели помогают студентам, которые отстают от своей группы, в связи незнанием и отставанием в освоении Moodle, и в этом осуществляем помощь студенту в освоении этого приложения.

Массовое использование информационных технологий, с одной стороны, отчуждает обучающихся от занятий физической культурой, спортом и фитнесом, с другой – реализация данных технологий, а особенно использование мобильных устройств в сфере физической культуры, спорта и фитнеса, содействует активизации двигательного режима, что в свою очередь, способствует повышению физического развития и функциональных показателей здоровья молодежи. В связи с этим особо необходимо использование мобильных устройств как средств для организации физкультурной деятельности молодежи через построение концепции и реализации технологии подготовки студентов к сдаче норм Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне». [7, 39].

Надо сказать следующее, что студенты в большинстве своем хорошо владеют мобильными устройствами любой марки лучше даже, что в этом они могут даже сами помочь преподавателю. Во время карантина студенты все свое свободное время уделяют своему мобильному устройству, так как учиться, и строго сидеть по расписанию нет необходимости, и ему самым близким товарищем является как раз мобильное устройство. Так как во время карантина не хватает общения со своими друзьями, родственниками, старшими товарищами, друзьями, сверстниками с учебной группы.

Мобильные устройства как носители информации в подготовке целевых аудиторий к сдаче норм ВФСК ГТО способствуют развитию рынка услуг с выделением классификационных признаков, потребительской ценности и инфраструктурной сущности PR-услуг в сфере физической культуры, спорта и фитнеса. [7,41].

В современных условиях студенты активно используют мобильные устройства в повседневной жизни, а также в виде помощников в поиске необходимой информации при выполнении учебных заданий, следовательно в данном вопросе проблем не видим.

Само по себе цифровое образование могло бы способствовать рефлексивной позиции как учите-

ля, так и ученика, усилить связь обоих, что является важнейшим компонентом воспитания. Мы преподаватели на своей работе почувствовали, что педагогическая нагрузка намного увеличилась при дистанционном обучении. Мобильные технологии в процессе физического воспитания студентов используются лишь в качестве вспомогательных технических средств и не оказывают должного влияния на качество процесса обучения. Студентам было предложено выполнять фото и видео отчеты о своих фитнес-тренировках и размещать данные в популярных социальных онлайн-сетях и мессенджерах: Viber и WhatsApp. Размещение данных способствовало сохранению высокого уровня мотивации к регулярным занятиям двигательной активности (ДА), за счет количества просмотров и комментариев пользователей интернет-ресурсов. [10, 48].

Студенты свои практические задания получают в Moodle, где им в теоретическом модуле расписаны задания по учебным медицинским группам, и они выполняют практически с съемкой на мобильном устройстве или в ноутбуке и немного уделяют времени монтажу и свои ссылки прикрепляют по свои учебным группам в Moodle. Конечно, вся эта работа по монтажу, сама съемки и т.д. занимают определенное время у кого-то получается быстро, а у кого-то оно занимает уйму времени.

Анализ образовательных онлайн-курсов по физической культуре и спорту показал, что недостаточно профессиональной, научно-обоснованной информации, образовательные организации только начинают осваивать цифровое пространство. [11, 502].

Недостаточность профессиональной, научно-обоснованной информации и само развитие вообще цифровой технологии, нас конечно тормозит, но и студенты и преподаватели стараются владеть ими в краткосрочных курсах, организованных в вузе.

Дистанционное обучение станет актуальным в условиях чрезвычайных ситуаций, эпидемий (март, апрель, 2020 года по всему миру) и других обстоятельств, в том числе высокая их актуальность для студентов с особыми образовательными потребностями. Мобильные приложения станут неотъемлемой частью нашего социально-культурного пространства, знания о них необходимо внедрять на лекционных и практических занятиях. [11,505].

Анализ работы показывает цифровое обучение находится на начальном этапе организации, предстоит многому учиться студентам и преподавателям, исследовать, разрабатывать и внедрять новые современные технологии и т.д. Дистанционное обучение уже стало неотъемлемой частью обучения, уже многие компании и организации всецело переходят на удаленную работу.

Особенностью организации занятий по физической культуре в вузе является приоритет практических занятий, где успешно решается задача развития физических качеств и обучают двига-

тельным действиям. При этом теоретическая подготовка ограничивается немногочисленными лекциями и подготовкой рефератов. Владение теоретическими и методическими знаниями по физической культуре студенты способствуют рефлексии, что делает учебно-тренировочную работу на практических занятиях более продуктивной. [4, 83].

Организация нынешнего 2020–2021 учебного года для первокурсников в СВФУ начался с практических занятий по физической культуре на свежем воздухе на стадионе. Они начались соблюдением всех медицинских норм, ношение масок обязательное, соблюдение между занимающимися определенной стандартной 1,5 м дистанции. Первые практические занятия показали, что бывшие учащиеся школы, а ныне студенты соскучились по практическим занятиям, к этому помогло и то что сентябрь месяц выдался теплым и солнечным. Следовательно, бегать в масках создает определенные трудности, но при соблюдении дистанции в 1,5 м мы разрешали маску спустить с переносицы, чтобы свободно дышать носом.

Информационные технологии дают дополнительные возможности организации заочного обучения по физической культуре. Они позволяют студентам, территориально отделенным от учебного заведения, самостоятельно определять время освоения теоретического курса. [4,84].

К заочному обучению по физической культуре в СВФУ с началом 2020–2021 учебного года с сентября месяца, 2 курсы и все старшие курсы перешли на дистанционное обучение. Они уже с марта месяца этого года сталкивались с дистанционным обучением, и им это привычно можно сказать.

Компьютер радикально преобразовал коммуникативную среду. Если в режиме онлайн, понятия пространства и времени в коммуникации как бы исчезают, вы можете общаться с людьми, находящимися где угодно – был бы доступ к Интернету. Таким образом, структура трудовой деятельности, организация труда изменились до неузнаваемости, поскольку полностью перестроилось взаимодействие людей на работе, совсем другими стали способы получения и использования информации. [6, 9].

Компьютер в виде ноутбука и мобильные устройства изменили все нашу коммуникативную среду, теперь со студентом можно заниматься где бы он не находился. Например, находясь в городе Якутске, могу я студенту находящемуся на самом дальнем арктическом районе Якутии дать задания ему, и получить выполненные практические задания в виде ссылки ему и смотреть его практическое выполнение. Но студент все свои задания выполняет, когда ему это будет удобно, так как сеть интернета в дальних арктических районах слабая в дневное время, даже может отсутствовать.

Когда мы говорим об онлайн-обучении, мы должны представлять, что существует три его уровня. Во-первых, электронные ресурсы библи-

отек. Это один элементов онлайн-обучения, который очень серьезно расширяет возможности каждой библиотеки и каждого вуза, и он есть уже практически в каждом университете. Замещение бумажной книги, не говоря уже о бумажных журналах, электронными изданиями или электронными копиями старой «бумаги» произошло очень быстро. Теперь им доступна практически вся совокупность современного научного знания. Нанесен смертельный удар по провинциальному синдрому: если ты сильный студент, сильный профессионал-преподаватель, то ты можешь получить одну и ту же информацию как в Гарварде, так и в захолустье. [6, 10].

В начале карантинных мероприятий в марте месяце 2020 года многие наши студенты покинули город и перебрались к своим родным в деревню сельской местности. Все образовательные процессы перешли на дистанционное обучение, таким образом студенты находящиеся в дальних деревнях, даже находящиеся в арктических районах студенты наравне с городскими студентами стали заниматься дистанционно. Теперь наш студент находясь в арктическом районе сможет заниматься электронными библиотечными ресурсами, слушать лекции, участвовать в конференции, участвовать в собраниях своей учебной группы, учиться по всем дисциплинам и получить не плохие знания.

Здесь есть элемент режиссуры, а часто и инфографики или мультипликации, то есть средств, повышающих степень усвоения курса студентами. Такие курсы могут быть как для ограниченного круга пользователей, так и для открытой аудитории – public. Будем называть их соответственно МСОС, то есть Mass closed online course, и МООС–\$5mass open online course. Какие у таких курсов особенности? Они в чем-то похожи на учебник: автор может не присутствовать, и даже уже покинуть этот свет. Студенты обучаются, используя результат труда лектора и всей команды курса. Если вернуться к классическим онлайн-курсам, где преподаватель находится «в кадре» и является центральной фигурой процесса обучения, то они существенно различаются по методическому наполнению – точнее, по специфике этого наполнения. Простейшей формой выступают «лекции в записи», наиболее сложной и продвинутой – режиссерская работа, где «говорящая голова» преподавателя играет важную, но не единственную роль. Новую реальность формируют другие факторы: качественно новая доступность благодаря Интернету и новая потребность со стороны студентов [6, 11].

Многие студенты в своих высказываниях отмечают, то что выполненные задания в съемке, их монтаж занимает очень много времени, даже больше чем само занятие. Следовательно, в связи с этим, студент выступает как оператор, как режиссер и как специалист по монтажу.

Возросшая значимость самостоятельной работы наряду с другими видами учебной деятельно-

сти определяется многими факторами. Среди них можно выделить необходимость учитывать индивидуально-личностные особенности студентов: различия в уровне готовности студентов к восприятию учебного материала по отдельному предмету, различия в темпе, стиле, характере индивидуальной самостоятельной деятельности различия в ценностном отношении студентов к дисциплине, стремлению студентов к самостоятельному управлению своим личным временем. [5, 68].

С введением всеобщего карантина началась самостоятельная работа студентов по всем предметам и дисциплинам, физическая культура и спорт также перешла на дистанционное обучение. В связи с этим дистанционное обучение выявила также недостатки самостоятельной работы, такие как не всегда студенты по расписанию подключались к занятиям, всегда бывало кто в позднее время подключался к Moodle. Но все таки студенты изредка заходя к Moodle завершали учебный семестр. Здесь надо учитывать и то что студент не единственный член своей семьи занимающийся дистанционно в домашнем компьютере это братья и сестры школьного возраста.

Материалы для проведения текущего и рубежного контроля должны быть представлены после каждой темы или раздела. Материалы для проведения промежуточной аттестации представляют собой совокупность оценочных и методических материалов, необходимых и достаточных для проведения объективного контроля. Таким образом, разрабатываемые электронные курсы на платформе дистанционного обучения LMS Moodle позволяют создать принципиально новую образовательную среду, активирующую самостоятельную работу студентов, осуществляющую интерактивный диалог между пользователем и информационной системой, реализуемой посредством мультимедиа. [5,68].

Преподаватель хотя держит со своей учебной группой тесную связь по мобильному устройству, старается контролировать самостоятельную работу студента, активизируя его работу дистанционно, не всегда мы можем его держать в напряжении, так как сама дистанционная работа она специфична собой, здесь не везде сеть интернета работает стабильно, где-то сеть слабая, где то особо в сельской местности она вообще отсутствует при веерных отключениях электроэнергии.

Под цифровой грамотностью мы рассматриваем различные ее виды: медиаграмотность, отношение к инновациям, коммуникативная, компьютерная, информационная грамотность. Орлова Л.В. акцентирует внимание на переход к интерактивным видам взаимодействия, она отмечает, что обучающиеся должны иметь возможность самостоятельно получать знания и порождать собственное инновационное знание, тем самым формировать новые компетенции XXI века, которые носят название четыре «К»: креативность, критическое мышление, коммуникация, кооперация. [8,353].

Не всегда и везде студенты обладают цифровой грамотностью, но где сеть интернета стабильная, то и наши студенты во время самостоятельной работы с большой активностью делают свои задания по ФКиС своевременно, и подталкивают нас к использованию ими по выбору наиболее подходящих упражнений или видов двигательной активности на свежем воздухе в условиях сельской местности. К таким новациям студентов использования двигательной активности на свежем воздухе, с выходом на природу лесной поляны, пробеги по лесной тропинке, только были рады и их поддерживали.

Мобильные технологии в процессе физического воспитания студентов используются лишь в качестве вспомогательных технических средств и не оказывают должного влияния на качество процесса обучения. Размещение данных способствовало сохранению высокого уровня мотивации к регулярным занятиям двигательной активности (ДА), за счет количества просмотров и комментариев пользователей интернет-ресурсов. Использование мобильных информационных технологий и интернет-ресурсов в процессе фитнес-тренировок позволяет поддерживать уровень еженедельной двигательной активности молодых людей на приемлемом, для поддержания физических кондиций студентов. [2, 48].

Во время самостоятельных занятий студенты никогда не расставались со своими мобильными устройствами, оно всегда с ними, в пробежке по лесной тропинке, при занятиях в группе. Студенты в сельской местности объединяются с разных вузов одноклассники, или односельчане и устраивают групповые пробежки в окрестностях села, делают самостоятельные свои задания, где они друг друга снимают на телефон, а по вечерам монтируют и отправляют на почту или прикрепляют их ссылки в Moodle. При разработке практических заданий для студентов необходимо учитывать наличие пространственных и иных условий занятия физической культурой и спортом, уровни физического развития студентов, состояние здоровья с учетом разделения их в специализированные группы.

Результаты исследования и их обсуждение по результатам анкетного опроса студентов при дистанционном обучении таковы. Первый вопрос анкеты касался места нахождения студента во время самоизоляции с марта по июнь месяц включительно. Большинство студентов, выходцы из сельской местности, сразу после объявления режима самоизоляции выехали в свои деревни, поселки. Оказалось, из числа юношей таких 45%, 65% остались в городе, среди девушек 60% выехали в сельские местности, 40% остались в городе. Данный показатель необходим для установления объема территориального охвата дистанционным обучением. Для жителей города процент доступности к сети интернет выше чем в сельской местности, в данном случае мы определили, что половина числа студентов находится за пределами города нахождения нашего университета. Следовательно, обеспечение удаленного обучения всех студентов может быть затруднено.

По второму вопросу по замене практических занятий по ФКиС удаленным обучением, все студенты ответили, что не может быть замены и допускают только при исключительных случаях как пандемия или при ЧС. Студенты третьих курсов считают, что дистанционное обучение по физической культуре и спорту недостаточным в условиях закрытия всех спортивных объектов.

Третий вопрос касался того, что какими ресурсами, методами дистанционного обучения они пользовались. Студенты всех курсов отметили стандартные методы дистанционного обучения – Moodle, Zoom, интернет источники, учебники, youtube и т.д. Данные ответы являются доказательством того, что все студенты обладают навыками пользования информационными технологиями.

Целью четвертого вопроса анкеты были определение проблем и затруднений при дистанционном образовании. Многие студенты, особенно жители сельской местности живущие за 100 км и более от города отметили слабость сети интернета, что особо тормозит проведению удаленного обучения. Также отметили то, что по расписанию не всегда они смогли заниматься полноценно, так как в сельской местности все школы тоже перешли на ДО и мобильные устройства, ноутбуки, компьютеры в семьях пользовались поочередно. А также стандартные физические упражнения не всегда подходят для занятий в домашних условиях, где пространства для занятий очень ограничены, но с мая месяца при переходе самостоятельных занятий на улицу указанная проблема разрешилась. При этом следует учитывать и климатические особенности Крайнего Севера, особенно в арктических территориях республики и в мае месяце может быть очень холодно. И самое главное, нужно учесть наличие психологического аспекта удаленных мероприятий, все студенты отметили, что при дистанционном обучении не хватает человеческого общения, не хватает общения со сверстниками, с преподавателем, тренером, которые смогли бы следить за правильным выполнением физических упражнений. Здесь, видимо, следует разработать краткое обращение к студенту о правильном восприятии сложившейся ситуации, грамотном использовании технологических методов удаленного обучения. При дистанционном обучении самостоятельные занятия и подготовка к ним, съемка практических выполнений заданий, его монтаж занимают очень много времени. Также студенты отметили, что скучают по практическим занятиям по плаванию в бассейне. Разработка серии практических упражнений, заменяющих плавание, стало бы выходом временной замены практических занятий по плаванию.

На пятый вопрос анкеты: как прошло дистанционное обучение для них лично, ответы положительные, за исключением некоторых студентов из сельских местностей, они хотели бы в будущем улучшения работы сети интернет в дальних районах. Также заметили, что дистанционное обучение



по физкультуре не отработан до конца как новая форма обучения.

На шестой вопрос анкеты: что понравилось всего в применении дистанционного обучения и что устраивает в нем вас, многие студенты отметили развитие самостоятельности, самообразования и самоподготовку. Также отметили, что занимались в одном месте, не выезжая никуда, временных рамок не было, вставать рано не было нужды, что было удобно при использовании личного времени.

При переходе студентов от практических занятий по физической культуре и спорту на дистанционное обучение, анализируя ответы студентов на анкетные вопросы, выявили три основные проблемы.

Во-первых, наличие психологического фактора у студентов от длительного отсутствия непосредственных контактов со сверстниками, преподавателями, тренерами. В этой связи требуется обсуждение данной темы специалистами-психологами и их рекомендации.

Во-вторых, отсутствие каких-либо контролирующих мероприятий по проверке непосредственного выполнения студентами заданий. Данная проблема трудно разрешима с точки зрения того, что студентов много, а преподаватель один. Предложение выхода из данной ситуации – увеличение индивидуальной работы со студентами, правильное ориентирование студентов на самостоятельность и самоподготовку. В основном студенты стараются выполнять учебные задания, проживающие в отдаленных арктических районах севера Якутии, на связь выходят даже если опоздали на занятия, что является основанием в утверждении правильного восприятия ими положения.

В-третьих, отсутствие или очень слабая сеть интернета, отсутствие условий для занятий на дому (ограниченность в пространстве), сезонные климатические условия Арктики, которые являются факторами возникновения проблемных ситуаций. При разработке учебных заданий для студентов из перечисленных категорий следует учесть перечисленные проблемные ситуации и применять для них индивидуальный подход.

Заключение и выводы: Анализируя проблемы дистанционного обучения, приходим к выводу о том, что дистанционное обучение не может полностью заменить практические занятия и может быть применимо как временная мера с грамотным использованием современных технологий при чрезвычайных ситуациях. При этом определение проблем и пути их разрешения крайне необходимы для совершенствования учебного процесса и активизации вовлечения студентов к занятиям, обучаемым к самостоятельности.

## Литература

1. Барахсанова Е.В., Данилова А.И. Реализация электронного обучения в цифровой образовательной среде. / Е.В. Барахсанова, А.И. Данилова // журнал Азимут научных исследований: педагогика и психология.– 2018, Т. 7, № 4 (25), С. 35–37.
2. Веснина В.А., Осипов А.Ю., Стародубцева Н.В. Увеличение уровня двигательной активности студентов с помощью использования мобильных технологий. / В.А. Веснина, А.Ю. Осипов, Н.В. Стародубцева // журнал Проблемы современного педагогического образования. Издат-во федеральн. госуд. автоном. образоват. учреждения высшее образование, «Крымский федеральный университет им. В.А. Вернадского», раздел-Педагогика,– 2019, № 62–2, С. 48–52.
3. Козлова Н.Ш. Цифровые технологии в образовании. /Н.Ш. Козлова // журнал Вестник Майкопского государственного технологического университета, федеральн. госуд. автоном. образоват. учреждение высшего образования, Издат-во Майкопского госуд-го технолог. унив-та, г. Майкоп – 2019, № 1/40, С. 83–91.
4. Кутепов М.М., Ямбаева Н.В., Елыгина К.А. Информационные технологии обучения физической культуре в вузе. / М.М. Кутепов, Н.В. Ямбаева, К.А. Елыгина // журнал Азимут научных исследований: педагогика и психология.– 2016, Т. 5, № 2(15). С. 83–86.
5. Кутепова Л.И. Организация самостоятельной работы студентов в условиях информационно-образовательной среды вуза. / Л.И. Кутепова, О.А. Никишина, Е.А. Алешугина, Д.А. Лошкарева, Д.С. Костылев //журнал Азимут научных исследований: Педагогика и психология. –2016, Т. 5, № 3 (16). С. 68–71.
6. Кузьминов Я.И. Открытая дискуссия – Онлайн-обучение как оно меняет структуру образования экономику университета. / Я.И. Кузьминов, М. Карной //журнал Вопросы образования, Изд-во Федеральн. госуд.автономн.образоват. учрежд.высш образ. «Национ. исследоват унив-та» Высшая школа экономики – 2015. -№ 3. С. 8–43.
7. Наговицын Р.С., Рассолова Е.А., Сенатор С.Ю., Торбина И.И. Разработка веб-портала для подготовки студентов к тестированию по нормам ГТО. / Р.С. Наговицын, Е.А. Рассолова, С.Ю. Сенатор, И.И. Торбина // Журнал ТИПФК, – М.: № 1, 2016. С. 39–42.
8. Петрова Н.П., Бондарева Г.А. Цифровизация и цифровые технологии в образовании. / Н.П. Петрова, Г.А. Бондарева // Журнал Мир науки, культуры, образования, редакция Международного научного журнала, г. Москва –2019 г, № 5 (78), С. 353–355.
9. Сими́на Т.Е. Обучение плаванию студентов с использованием инновационных технологий. / Т.Е. Сими́на // журнал Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта / – Санкт-Петербург. 2015.№ 12 (130). С. 193–196.
10. Стеценко Н.В., Широбакина Е.А. Цифровизация в сфере физической культуры и спорта: состояние вопроса. / Н.В. Стеценко, Е.А. Широ-

бакина // Физическое воспитание / Science and sport: current trends: № 1 (vol 22), 2019. С. 35–39.

11. Шутова Т.Н. Информатизация и цифровизация образовательного процесса по физической культуре. / Т.Н. Шутова // журнал Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – Санкт-Петербург, 2020, № 3(181). С. 501–505.

#### PROBLEMS OF DISTANCE EDUCATION OF STUDENTS IN PHYSICAL CULTURE AND SPORTS (ON THE EXAMPLE OF NEFU)

**Kladkin N.N.**

North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov

The article examines the problems of distance learning of students in physical culture and sports on the example of NEFU, transferred to remote distance learning for a certain period of time due to the coronavirus infection COVID-19 in Yakutsk. The purpose of this article is to analyze the problems arising in the process of distance learning, which limit the achievement of goals and objectives of physical training of students. The article also provides a review of the scientific literature of many authors and specialists on the problems of distance digital learning. The research method is based on pedagogical observation during a questionnaire survey of students and on personal practical experience. 10 study groups took part in the questionnaire survey, of which 6 groups of girls and 4 groups of boys. Students of these educational groups are engaged in the discipline “physical culture and sports” (swimming section) since September 2019. In 4 groups, the number of boys is 50 students, in 6 study groups of girls – 91 students. In each study group the composition is mixed, there are students belonging to the main, to the preparatory and to the special medical group. Based on the results of the spring semester, when conducting distance learning in the discipline of physical culture and sports with NEFU students, analyzing the problems, we identified three main problems. Firstly, the lack of direct communication or, so to speak, individual contact of the teacher with the students, which affects the correct implementation of educational assignments. Secondly, the absence of any control measures to guide the direct implementation of the student’s tasks. An indication of the mistakes of students when completing the assignment is carried out late Thirdly, not all students have access to the Internet. In remote rural areas, especially in the Arctic regions of the republic, the Internet works intermittently. Factors such as access to the Internet, conditions for physical education at home, the influence of the climatic conditions of the Far North, and the inflexibility of training time should be taken into account when organizing distance learning.

**Keywords:** analysis of distance learning problems, physical culture and sports, student, questionnaire survey, arctic regions, communication, controlling events, the Internet.

#### References

1. Barakhsanova E.V., Danilova A.I. Implementation of e-learning in a digital educational environment. / magazine Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology.– 2018, Vol.7, No. 4 (25), S.35–37.
2. Vesnina V.A., Osipov A. Yu., Starodubtseva N.V. Increasing the level of students’ motor activity through the use of mobile technologies. / Journal of Problems of Modern Pedagogical Education. Federal Publishing House state autonomous. educated. institutions higher education, “Crimean Federal University named after V.A. Vernadsky”, section-Pedagogy,– 2019, No. 62–2, P. 48–52.
3. Kozlova N. Sh. Digital technologies in education. / Journal of the Bulletin of the Maikop State Technological University, federal. state autonomous. educated. institution of higher education, Publishing house of the Maikop state technologist. University, Maykop – 2019, No. 1/40, pp. 83–91.
4. Kutepov M.M., Yambaeva N.V., Elygina K.A. Information technologies for teaching physical culture at the university. / Magazine Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology.– 2016, Vol.5, No. 2 (15). S.83–86.
5. Kutepova L.I. Organization of independent work of students in the information and educational environment of the university. / Journal Azimuth of scientific research: Pedagogy and psychology. –2016, Vol.5, No. 3 (16). S.68–71.
6. Kuzminov Ya.I. Open discussion – Online learning how it is changing the structure of education and university economics. / ME AND. Kuzminov, M. Karnoy // Journal of Education Issues, Federal Publishing House. state autonomous education institution is the highest image. “National. will investigate the university “Higher School of Economics – 2015. -№ 3. P. 8–43.
7. Nagovitsyn R.S., Rassolova E.A., Senator S. Yu., Torbina I.I. Development of a web portal to prepare students for testing according to the TRP standards. / Journal of TiPFK, – M.: No. 1, 2016. P. 39–42.
8. Petrova N.P., Bondareva G.A. Digitalization and digital technologies in education. / Journal of the World of Science, Culture, Education, edition of the International Scientific Journal, Moscow –2019, No. 5 (78), pp. 353–355.
9. Simina T.E. Swimming training for students using innovative technologies./ Journal of Scientific Notes of the University. P.F. Lesgaft / – St. Petersburg. 2015. No. 12 (130). Pp. 193–196.
10. Stetsenko N.V., Shirobakina E.A. Digitalization in the field of physical culture and sports: state of the art. / Physical education / Science and sport: current trends: № 1 (vol 22), 2019. P. 35–39.
11. Shutova T.N. Informatization and digitalization of the educational process in physical culture. / Journal of Scientific Notes of the University. P.F. Lesgaft. – St. Petersburg, 2020, No. 3 (181). S. 501–505.

# Ретроспективный анализ реформирования отрасли «Физическая культура и спорт» в современном образовании

## **Чернышев Виктор Петрович,**

кандидат педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой ФКиС, ФГБОУ «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: chernyshov\_vp@mail.ru

## **Хабарова Ольга Леонидовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра ФКиС, ФГБОУ «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: lelya76@mail.ru

## **Конобейская Анжела Владимировна,**

старший преподаватель кафедры ФКиС, ФГБОУ «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: Kangel15@mail.ru

## **Власенко Светлана Викторовна,**

старший преподаватель кафедры ФКиС, ФГБОУ «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: svetvll@list.ru

## **Тимошков Егор Викторович,**

старший преподаватель кафедры ФКиС, ФГБОУ «Тихоокеанский государственный университет»

E-mail: Timtim.91@yandex.ru

В статье предпринята попытка на основе ретроспективного анализа физической культуры рассмотреть причины неудачного реформирования отрасли. Помимо спорта высших достижений в системе школьного, вузовского и дополнительного образования продолжает реализовываться экстенсивный подход, приводящий не к числу занимающихся физической активностью, а снижением числа участников этого явления [1]. Показано, что одним из главных препятствий на пути позитивных реформ стало внедрение «нового» языка, объясняющего сущность физической культуры и не принятого профессиональным сообществом. Стал востребован междисциплинарный, свободно оперирующий междпредметными понятиями и терминами язык. Оказалось, что объяснить проблемы отрасли возможно, только если привлекать к работе понятия смежных дисциплин, таких как история, философия, культурология, математика и многих естественно-научных дисциплин. Оказалось, однако, что новому языку надо учиться, что новые понятия с трудом вписываются в детерминированную практику содержания работы отрасли. Для многих специалистов это оказалось серьезной проблемой. Статья ориентирует профессиональное сообщество на поиск пути придания явлению физическая культура новых смысловых ориентиров и позиций. Без переосмысления сущности явления его реформирование в очередной раз рискует пробуксовать на месте.

**Ключевые слова.** Физическая культура и спорт. Экстенсивный и интенсивный подход. Профессиональный язык. Реформирование отрасли.

В начале перестроечного времени, в 90-х годах возникла дискуссия, которая выявила большое деформирование функционирования отрасли «Физическая культура и спорт» в целом и, в образовании всех уровней, в частности. Тогда же возникла проблема, существенно ограничивающая реформаторский потенциал ведущих специалистов и ученых отрасли, предлагавших новые методы и подходы к реформированию отрасли [2]. Проблема эта не нова, но натываются на нее активные реформаторы часто. Для создания полноценной концепции ФКиС был необходим более сложный язык, чем тот, на котором который отрасль эксплуатировала последние 70 лет. Стал востребован междисциплинарный, свободно оперирующий междпредметными понятиями и терминами язык. Оказалось, что объяснить проблемы отрасли возможно, только если привлекать к работе понятия смежных дисциплин, таких как история, философия, культурология, математика и многих естественно-научных дисциплин [3]. Оказалось, однако, что новому языку надо учиться, что новые понятия с трудом вписываются в детерминированную практику содержания работы отрасли. Для многих специалистов это оказалось серьезной проблемой. В итоге новый язык оказался мертвым, практически не влияющим на оперативную работу специалистов. Колонизируя будущее, а проще говоря, планируя определенные цели, люди часто не задумываются над тем, что когда это будущее наступает, то те понятия, которые они туда заранее заслали оказываются там не у дел и не в состоянии объяснить действительность. Описанная проблема оказалась не решена и традиция взяла свое, что, несомненно, резко затормозило проведение реформ отрасли. Не удалось интенсифицировать отрасль в целом и, образование по физической культуре, в частности. Экстенсивный подход, ориентация на соматическое развитие индивида, своего рода – дрессировка тела, сохранились до сих пор. В итоге культурный потенциал физической культуры, испытав интеллектуальный всплеск вернулся в родные пенаты. Более того, названный потенциал снизился, за счет выделения особых групп спортсменов, имеющих возможность использовать современный западный опыт. Важнейшая потребность молодых людей в физической активности остается декларативной, но не реализуемой практически. И хотя сегодня никто не отрицает высокую значимость физической культуры, как сущностной практики человеческого бытия, ее высокой статусности, особенно в ее коммуникативной сфере, это пони-

мание остается декларативным. В такой ситуации особое внимание должно быть обращено на подготовку специалистов нового типа, осуществляющих непосредственную контактную работу с населением, в рабочих программах специализированных вузов приоритет по-прежнему за практикой. Обычно именно тренер-преподаватель является той референтной группой или фигурой, через образ которого, молодой человек формирует образ собственной картины мира. Расширение учебных программ и планов подготовки специалистов отрасли, за счет искажают сущность предмета времени. Свою добавку в понимание такой необходимости внесла всемирная пандемия вируса. Пока такая работа на стадии пожеланий и мы имеем на выходе специалиста дрессировщика, а не педагога гуманиста. Завершая теоретических, в первую очередь, инноваций и прозрений, несмотря на отлив, оставила серьезный материал для дальнейшей разработки концептуальных основ развития отрасли. Доведение сущности физического здоровья до каждого жителя страны. Опора на физическую активность как на срез, разнообразность деятельностного среза культуры, может и должна стать основой понимания многогранной и интегративной сущности «Физической культуры и спорта» в целом, наиболее полной ее реализации ее потенциала в педагогическом процессе (Николаев).

Мы уже писали, что в начале 90-х стали появляться в педагогической печати публикации, суть которых во многом опиралась на понимание того факта, что идеологические приставки к образованию в целом и к образованию по физической культуре, искажают сущность предмета, превращая его в банальное прикладное средство, в технологию. Человек как бы сам «прикладывался» к системе и становился фрагментарным объектом, намертво впаянным в существующее вокруг него бытие, даже не задумываясь о возможности этот автомат покинуть. (БИБИХ). Детерминированный, одномерный человек был полным конформистом по отношению к собственной судьбе. Предмет и объект физической культуры и спорта, определяясь через идеологический слой сознания, представлялись застывшими навсегда формами, разрушение которых чревато катастрофой. Появление работ Л.И. Лубышевой, В.К. Бальсевича, М.Я. Виленского, В.И. Ляха, В.М. Николаева и других перенесли акцент социальной практики физической культуры с формы на самого человека, на его потребности, предпочтения, приоритеты. Оказалось, что физическая культура и спорт полноценный социальный элемент, своим легитимным наличием оказывающий мощное воздействие на формирование целостной человеческой личности. Однако надо напомнить, что радикальный прорыв в понимании сущности физической культуры и спорта не мог произойти по одной причине, язык, терминология, которыми привыкли пользоваться специалисты-практики отрасли купировал возможности авторского раскрытия пол-

ностью теоретико-методологического содержания явления физической культуры и спорта в изменившихся социально-политических условиях. Связано это во многом с предыдущей советской моделью физической культуры и спорта, которая была по сути реактивной, она с готовностью откликнулась на потребности развивающегося общества, которое испытывало острую нехватку молодых людей готовых трудиться и воевать. Таким образом, физическая культура и спорт, как социально-ценностное явление, участвующее своим содержанием в полноценном развитии социума, индивида, личности была маргинализована до прикладного уровня. Физическая культура и спорт, помимо результативной и эстетической функции, способствует адаптации молодежи к состоянию общества высокой неопределенности, динамике социальных процессов, бурно изменяющимся условиям жизни. Тем не менее, попытка специалистов переосмыслить сущность физической культуры и спорта не осталась незамеченной [5]. На страницах специализированных журналов появились дискурсивные концепты, возникли диспуты и дискуссии, привносящие в рутинную повседневность свежую, оригинальную струю. Уже в 1992 году появилась новаторская «Концепция формирования физической культуры человека» Л.И. Лубышевой [3], где впервые была предпринята попытка описать феномен физической культуры с позиции ее духовно-ценностного потенциала. В работе подчеркивалось, что в учебном процессе потенциал физической культуры представлен крайне скудно, физическая культура рассматривается в основном как средство развития физических качеств индивида. При этом в чисто декларативно в нормативных документах отражалась достаточно высокая значимость физической культуры для интеллектуального, нравственного, эстетического воспитания личности. На бумаге выходило красиво, на практике не выходило никак. Забегая вперед отметим, что в начале XXI века вопрос о воспитании, в том числе через содержание средств физической культуры, оказался в центре внимания властей всех уровней. Особая роль «Физической культуры и спорта» в воспитании гражданина и личности не нуждается в отдельном доказательстве, только при условии понимания профессиональным сообществом сущности этого предмета

## Литература

1. Алексеев С. В. Физическая культура и спорт в Российской Федерации: новые вызовы современности \ С.В. Алексеев, Р.Г. Гостев, Ю.Ф. Курамшин, А.В. Лотоненко, Л.И. Лубышева, С.И. Филимонова. – М.: Научно-издательский центр «Теория и практика физической культуры и спорта». 2013.– 780 с.
2. Бальсевич В.К. Физическая культура человека: состояния, проблемы и стратегия развития на перспективу: Актовая речь. М., 192.

3. Лубышева Л.И. Концепция формирования физической культуры человека. – М.: 1992.
4. Николаев Ю.М. Теоретические аспекты интегративного содержания и человекотворческой сущности физической культуры. \ Ю.М. Николаев.– \Теория и практика физической культуры.– 1998.– № 4. – С. 16–23.
5. Энциклопедия олимпийского спорта: в 5 т. \ Под. Ред. В.Н. Платонова. – Олимпийская литература, 2002–2004.

#### RETROSPECTIVE ANALYSIS OF THE REFORMING OF THE “PHYSICAL CULTURE AND SPORT” INDUSTRY IN MODERN EDUCATION

Hernyshev V.P., Khabarova O.L., Konobeyskaya A.V., Blasenko S.V., Timoshkov E.V.

Pacific State University University

The article attempts to consider the reasons for the unsuccessful reforming of the industry on the basis of a retrospective analysis of physical culture. In addition to sports of the highest achievements in the system of school, university and additional education, an extensive approach continues to be implemented, leading not to the number of people engaged in physical activity, but to a decrease in the number of participants in this phenomenon [1]. It is shown that one of the main obstacles on the way to positive reforms was the introduction of a “new” language that explains the essence of physical culture and was not accepted by the professional community. An interdisciplinary language that freely operates with interdisciplinary

concepts and terms has become in demand. It turned out that it is possible to explain the problems of the industry only if the concepts of related disciplines, such as history, philosophy, cultural studies, mathematics and many natural sciences, are involved. It turned out, however, that it is necessary to learn a new language, that new concepts hardly fit into the deterministic practice of the industry’s work content. This turned out to be a serious problem for many specialists. The article directs the professional community to find a way to give the phenomenon of physical culture new semantic reference points and positions. Without rethinking the essence of the phenomenon, its reform once again runs the risk of stuck in place.

**Keywords.** Physical Culture and sport. An extensive and intensive approach. Professional language. Reforming the industry.

#### References

1. Alekseev SV Physical culture and sport in the Russian Federation: new challenges of our time \ S.V. Alekseev, R.G. Gostev, Yu.F. Kuramshin, A.V. Lotonenko, L.I. Lubysheva, S.I. Filimonova. – М.: Scientific publishing center “Theory and practice of physical culture and sports. 2013.– 780 p.
2. Balsevich V.K. Physical culture of a person: conditions, problems and development strategy for the future: Aktovaya speech. М., 192.
3. Lubysheva L.I. The concept of human physical culture formation. – М.: 1992.
4. Nikolaev Yu.M. Theoretical aspects of integrative content and human-creative essence of physical culture. \ Yu.M. Nikolaev.– \ Theory and practice of physical culture.– 1998. – No. 4. – P. 16–23.
5. Encyclopedia of Olympic Sports: in 5 volumes. \ Under. Ed. V.N. Platonov. – Olympic literature, 2002–2004

# К вопросу о реформе системы преподавания английского языка в вузах и подготовки инновационных кадров в рамках стратегии «Выхода вовне» китайской культуры

Яо Ли,

профессор кафедры английского языка, директор института иностранных языков, Шэньянский политехнический университет, КНР  
E-mail: wanghuakzxy@yandex.ru

Сегодня необходимость развития инновационных талантов студентов представляет собой серьезную проблему для преподавателей иностранных языков в колледжах и университетах. Их задача – выполнять работу по подготовке высококлассных кадров для задач развития страны. Как указал лидер КНР Си Цзиньпин, процесс обучения высококлассных специалистов должен включать пять подсистем: систему дисциплин, систему обучения, систему учебных материалов, систему управления и идеологическую и политическую систему.

В данной статье описывается вариант реформирования системы преподавания и развития инновационных кадров в Институте иностранных языков и других институтах Шэньянского политехнического университета. Хотя цель состоит в том, чтобы улучшить способности учащихся слушать, говорить, читать, писать и переводить, учебная программа по английскому языку тесно интегрирована с традиционной китайской культурой в части учебных программ, целей обучения, выбора учебников, аудиторных занятий, тестирования и оценки. Студенты получают более глубокое понимание содержания китайской культуры. Они смогут рассказывать китайские истории на английском языке, улучшат свои способности в межкультурном обмене и сыграют роль в реализации стратегии «Выход китайской культуры вовне». Студенты также будут вооружены инструментами и уверенностью, чтобы представить Китай международному сообществу. Проект реформы преподавания английского языка послужит ориентиром для колледжей и университетов провинции Ляонин в достижении цели подготовки высококлассных кадров в сфере высшего образования.

**Ключевые слова:** китайская культура; преподавание английского языка; воспитание; кадры; международный обмен

## Introduction

In accordance with *The Outline of the National Medium and Long Term Talents Development Plan (2010–2020)*, we “should optimize the structure of disciplines, types and levels, promote interdisciplinary integration, and focus on expanding the scale of training the applied, compound and skilled talents. We should train a large number of internationalized talents with global vision, knowledge of international rules, and the ability to participate in international affairs and international competition so as to adapt to the requirements of opening up the national economy to the outside world.”

Generally speaking, “There are three key elements to improve the quality of Higher Education: specialty, curriculum and teachers... Curriculum is the basic unit of talent training.” [1, p.2] Currently, most of the curricula in colleges and universities, especially in Liaoning Province, tend to engage in students’ understanding of the economy and culture of English-speaking countries, but neglect the study and inheritance of Chinese culture. In the long run, it will not meet the needs of Liaoning’s cultural exchange with outside world. Additionally, the 18th National Congress of the CPC put forward the national strategies of Chinese Culture Going Out and One Belt One Road, with the purpose of establishing close connections with the peoples globally.

The strategy of Chinese Culture Going Out and One Belt One Road provides China with comprehensive opportunities and challenges, [2, p. 41] and so does it to college English teaching. It requires foreign language learners to have more knowledge and accomplishment of Chinese culture. Overemphasizing the learning of English culture and neglecting the study of Chinese culture will not cultivate high quality foreign language talents. To carry out the strategy of Chinese Culture Going Out, both English majors and non-English majors will have to shoulder the mission of introducing Chinese excellent culture to the whole world and playing their due role in the international arena. This project is intended to provide insights into the reform of English teaching mode, explore effective ways of innovative talents training, promote Chinese traditional culture, strengthen international cultural exchanges, and eventually enhance China’s influence in the world. It is believed that a successful reform of the teaching mode and cultivation of innovative talents in Shenyang Ligong University will be gradually followed by other provincial and even national universities. In due course, the trained talents will be able to explain and usher in the inheritance of excellent Chinese cul-

ture on the international platform, and let more foreigners begin to know and understand China.

## I. Revise the Syllabus

The College English Curriculum Requirements and its course description for English majors require students to “have a certain understanding of China’s socio-economic development and culture, and improve their ability to introduce them to the outside world”. [3, p.1–2] Therefore, our school organized teachers from the English teaching and research section to revise the syllabus of each subject so as to supplement and improve the content of Chinese culture.

The revised English syllabus has introduced the elements of Chinese culture into English teaching and provided students with more opportunities of diving deeply into Chinese culture. According to the syllabus, students are required to master the English expression of the Chinese culture-loaded words. And they are also required to grasp and demonstrate the English expression of the Chinese humanistic spirit, social customs and values reflected in the classics of Chinese studies. The teaching goal is no longer limited to the one-way input of foreign culture, but more importantly the output of Chinese culture so as to improve students’ bilingual ability in appreciating the charm of Chinese culture and telling stories of Chinese classics, thus help Chinese culture spread to the world.

## II. Reform Curriculum and Test Evaluation System

The teaching content of Chinese culture is added to the curriculum. English elective courses of culture, such as *History of Chinese Literature* and *Appreciation of Chinese Literature*, are offered. Chinese and English bilingual teaching materials are selected and taught in English, so that students can systematically learn Chinese culture and be provided with the opportunity to present Chinese culture or tell Chinese stories in English. At the same time, the scope of formative assessment courses is expanded by adding the content of Chinese culture in the examination. For example, in the examination of translation course, the single sentence translation aiming at the examination of vocabulary and sentence structure is adjusted to paragraph translation, which involves Chinese history, culture, economic and social development etc. The examination of spoken English adopts the formative evaluation method of multi-dimensional means, such as classroom discussion, group theme report, scenario simulation and other task-based practical activities, assessing students’ overall ability to express and think critically, which will improve students’ ability to convey Chinese culture in English.

## III. Reform Textbooks Used

The adjustment of the catalogue of English teaching materials and the increase of the number of teaching materials of Chinese culture are indispensable. In the selection of English teaching materials, relevant books with comparative contents of Chinese culture

and Western culture are added. Most of the current textbooks for students are based on British and American culture, but they rarely introduce Chinese culture. Our school adopts *The Introduction to Chinese Culture* recommended by the Department of Higher Education of the Ministry of Education, *The Survey of Chinese Culture* published by Foreign Language Teaching and Research Press. Students are also doing guided-reading of Lin Yutang’s *Art of Life, Moment in Peking*, and Xu Yuanchong’s *English Translation of Three Hundred Tang Poems*, etc. The book series *Classic Tales and Stories of China* translated by professors at our college will be our first choice of teaching materials. They are *Stories of Myths and Legends*, *Stories of Folktales*, *Stories of Traditional Virtues*, *Stories of fables*, *Stories of Folk Traditions and Customs*, and *Stories of Historical Events*.

## IV. Improve the Competence of Teaching Staff

School of Foreign Languages has been trying its utmost to improve the quality of English teachers and their knowledge of Chinese culture. Teachers are encouraged to absorb new ideas of teaching home and abroad as much as possible, which allows them to know the importance of Chinese culture in cross-cultural communication. Through online training and seminars, teachers will recognize the necessity of understanding and spreading Chinese culture. In classroom teaching, teachers consciously employ English to introduce Chinese culture and train students’ ability to convey Chinese culture in English.

## V. Strengthen the Infiltration and Integration of Chinese Culture in English Teaching

The teaching of English Majors in our school takes two forms: classroom teaching and online & offline learning. Classroom teaching is the main approach of college teaching. Through the innovative reform of teaching ideas, teaching methods and teaching design, the integration of Chinese culture and English classroom teaching can be achieved.

### 1. Organize English Teaching by Comparison of Chinese Culture with Western Culture

The teaching contents of western culture in English class will concentrate upon those related to Chinese culture. By comparison of different cultures, students will acquire the ability to understand and reflect the similarities and differences between Chinese and Western culture. In English literature class, for instance, we will compare Chinese poetry with English poetry, especially those poems written in the same period. And when teaching Shakespeare’s plays, we will also touch upon Chinese drama written in the same period, such as Tang Xianzu’s plays. In so doing, students will be able to understand the differences between Chinese and Western literature, culture, and history, which will cultivate students’ patriotism and the ability to spread Chinese literature and culture.

## 2. Create an Atmosphere of Learning Traditional Culture

General Secretary Xi Jinping stressed the importance of “Vigorously carrying forward the excellent traditional Chinese culture, inheriting revolutionary culture, developing advanced culture, and striving to create a Chinese culture that glorifies the times and glorifies the world”. [4] Therefore, in class students are trained to tell in English stories of ancient Chinese celebrities and history, well-known myths and folk tales. They are also asked to explain briefly Chinese philosophy such as Confucianism or Taoism in English. After class students are guided to read and appreciate Chinese excellent literary works. Ten minutes before each class, students are offered chances to present what they have learned in class and after class. Teachers will assess their performance and give comment, which has greatly increased students’ interest in learning and understanding Chinese traditional culture. Students’ ability to present Chinese traditional culture in English is improved, which lays a solid foundation for cultivating their innovative talents.

## VI. Make Full Use of Modern Technology to Help Teaching Reform

“Ubiquitous Learning” is an all-time communication and learning, which is a way for anyone to obtain any information needed in any place at any time. In other words, it is to use information technology to provide 4A learning (anyone, anytime, anywhere, any device). U-Learning is the extension of digital learning. The emergence of this new learning method will provide rich resources and flexible ways to learn Chinese culture. For example, through the development of MOOC, Wechat and Wechat learning platforms, teachers can provide students with massive resources of traditional Chinese culture, interact with students online, and help students learn and master English language and Chinese culture. By using Wechat, students can record their own audio or video, and present profound Chinese culture in English. Teachers can assign students tasks to collect English expressions about Chinese culture after class, or translate Chinese traditional stories into English, which will greatly improve their professional competence.

### Summary

The reform of the methodology in teaching and learning has been proven to be successful. Through the practice and research of this project, the ability to learn and spread Chinese culture will be cultivated first in students majoring in English and then in those of non-English majors. With the help of online learning platform of Liaoning Province, especially the Provincial Excellent Online Course of English Literature, we can effectively train students using this teaching format. In addition, this technique can be spread to other colleges and universities like Shenyang Industrial University, Shenyang Normal University, Dalian University and Liaoning Normal University. Eventually, it can also

be used as reference in college English teaching methodology nationwide.

## ON THE REFORM OF COLLEGE ENGLISH TEACHING MODE AND CULTIVATION OF INNOVATIVE TALENTS UNDER THE STRATEGY OF “CHINESE CULTURE GOING OUT”

Yao Li

Shenyang Ligong University

Today, the methodology in cultivating students’ innovative talents has presented a big challenge for foreign language teachers in colleges and universities. Their task is to fulfill the mission of producing high-quality talents to serve the country. As general Secretary Xi Jinping once pointed out, the training process of high-level talents should include five subsystems: discipline system, teaching system, teaching material system, management system and ideological and political system. This paper aims to facilitate the reform of teaching mode and the cultivation of innovative talents in School of Foreign Languages and other schools of Shenyang Ligong University. While the purpose is to improve students’ ability in listening, speaking, reading, writing and translating, the English curriculum is closely integrated with traditional Chinese culture in terms of curriculum setting, teaching objectives, selection of textbooks, classroom teaching, testing and evaluation. By doing so, students will have a deeper understanding of the content of Chinese culture. They will be able to tell Chinese stories in English, improve their ability in intercultural exchange, and play a role in implementing the strategy of “Chinese Culture Going Out”. Students will also be equipped with tools and confidence to reach out and introduce China to the international community. The English teaching reform project will serve as a benchmark for colleges and universities in Liaoning Provinces to achieve top quality talent training in higher education.

**Keywords:** Chinese Culture; English teaching; cultivation; talent; international communication

### References

1. Speech by Director General Wu Yan at the First Teacher Training Conference of New Structural Economics. <http://jwc.jnmc.edu.cn/2019/0822/c2024a87225/pagem.htm>. (date of the application: 2020-08-21)
2. Wang Yiwei. One Belt, One Road, Opportunities and Challenges. People’s Publishing House. 2015. 249c.
3. College English Curriculum Requirements. Foreign Language Teaching and Research Press. 2020. 158c.
4. The Innovation of Socialist Culture with Chinese Characteristics <https://www.chinanews.com/ll/2019/04-12/8807591.shtml> (date of the application: 2020-08-21)
5. Ren Xiuhua. Classic Tales and Stories of China. Liaoning Education Press. 2018. 195c.
6. The Outline of the National Medium and Long Term Talents Development Plan (2010-2020) [http://www.mohrss.gov.cn/SYrlzy-hshbzb/zwgk/ghcw/ghjh/201503/t20150313\\_153952.htm](http://www.mohrss.gov.cn/SYrlzy-hshbzb/zwgk/ghcw/ghjh/201503/t20150313_153952.htm)
7. Xu Lixin. On the Reform of College English Teaching in Local Colleges and Universities Under the Strategy of “Chinese Culture Going Out” // Journal of Xingtai University. 2018. № 33(1). C.153-154.
8. Li Junyan. On the Strategy of Integrating Chinese Culture into College English Teaching Under the Strategy of “Culture Going Out” // A Comparative Study of Cultural Innovation. 2019. № 26. C.195-196.
9. Li Xing. On Integrating Culture Teaching into College English Under the Strategy of Chinese Culture “Going Out” // Chinese and Foreign Communication. 2019. № 1. C.3.
10. Xie Jun. Reflections on the Reform of College English Teaching Mode Under the Strategy of “Chinese Culture Going Out” // Home Drama. 2020. № 17. C.162.



## Методика преподавания гуманитарных дисциплин иностранным студентам

### **Азитов Рустам Шарипович,**

к.э.н., доцент, кафедра гуманитарных наук, Казанский федеральный университет, Подготовительный факультет для иностранных учащихся КФУ  
E-mail: rustam15278@mail.ru

### **Азитова Гульсина Шариповна,**

к.п.н., доцент, кафедра гуманитарных наук, Казанский федеральный университет, Подготовительный факультет для иностранных учащихся КФУ  
e-mail: azitova@list.ru

### **Азитова Гульсум Шариповна,;**

к.п.н., доцент; кафедра гуманитарных наук, Казанский федеральный университет, Подготовительный факультет для иностранных учащихся КФУ  
E-mail: azitova@list.ru

Статья посвящена педагогике обучения иностранных студентов гуманитарным дисциплинам в образовательной среде вузов принимающей страны. Уделено внимание проблемам межкультурных различий, как в особенностях межкультурного взаимодействия, так и в организации, формах и методах обучения иностранных студентов в вузах принимающей страны. Высказано положение о необходимости реализации принципов поликультурности в образовательной среде, в педагогическом взаимодействии, в содержании и в выборе форм и методов обучения. Педагогика обучения иностранных студентов предметам гуманитарного цикла в условиях поликультурной образовательной среды вузов принимающей страны предполагает реализацию поликультурного содержания образования, которое направлено на формирование у иностранных студентов знаний и представлений о многокультурности современного мира. Поликультурный характер преподавания гуманитарных дисциплин иностранным студентам предполагает педагогическое взаимодействие на ценностях толерантного отношения к студентам как представителям иных культур. Раскрыто содержание и сущность педагогических технологий, оптимальных для обучения иностранных студентов в поликультурной образовательной среде вуза. Целесообразным является использование компетентностно-ориентированных педагогических технологий, построенных на принципах активного и интерактивного обучения, использование электронно-цифровых образовательных ресурсов, учитывающих определенные культурные различия.

**Ключевые слова:** гуманитарные дисциплины, обучение иностранных студентов, поликультурная образовательная среда, компетентностный подход.

Тенденции развития современного высшего образования в условиях глобализации современного мира характеризуются его открытостью и расширением международного сотрудничества в области реализации программ обмена студентами. Поэтому актуализируются проблемы, связанные с педагогическими особенностями обучения иностранных студентов, в том числе в области преподавания гуманитарных дисциплин.

Преподавание иностранным студентам гуманитарных дисциплин должно учитывать, во-первых, общие проблемы обучения иностранных студентов в новых образовательных условиях вузов принимающей страны, которые связаны с межкультурными отличиями и отличиями в методах, приемах обучения, в специфике педагогического взаимодействия. Во-вторых, получение качественного образования иностранными студентами в выбранной стране связано с уровнем образованности студента, то есть качеством знаний, умений, навыков и компетенций, обусловленных спецификой учебного заведения родной страны, его теоретической или практической направленностью, социогуманитарной или естественнонаучной специализацией. В-третьих, важную роль играет форма организации образовательного процесса в вузах принимающей страны, ее отличия от привычных для иностранного студента, которые заключаются в длительности занятий, в расписании занятий и каникул, в форме контроля и проверки знаний и др. [4, с. 93]. В-четвертых, в овладении гуманитарными дисциплинами иностранными студентами в вузах принимающей страны важную роль играет знание языка, наличие языкового барьера, оказывающего влияние на затруднения в общении с преподавателями и студентами. Данные особенности обучения иностранных студентов обуславливают необходимость реализации педагогических принципов, подходов и технологий в преподавании гуманитарных дисциплин иностранным студентам, обеспечивающих высокое качество образования.

Прежде всего, отметим поликультурный характер преподавания гуманитарных дисциплин. Образование на принципах поликультурности предполагает свободу выбора студентами «своих культурных идентичностей; уважение культурных различий; толерантность, понимание и принятие другой культуры; утверждение, позитивное проявление культурного многообразия; равные права, обязанности и возможности для всех членов сооб-

щества» [3, с. 50–51]. Педагогическое взаимодействие в преподавании гуманитарных дисциплин иностранным студентам, независимо от их специфики, в условиях культурного многообразия и диалога культур строится на ценностях толерантного взаимодействия. Педагогическая толерантность отражает терпимое и уважительное отношение педагога к студенту, независимо от его этнической принадлежности, вероисповедания, культурного уровня и успешности в учебе. Педагогическое взаимодействие субъектов образовательной деятельности вуза должно осуществляться в направлении «осознания объективно существующего многообразия культур в поликультурном образовательном пространстве и необходимости сосуществования в нем; осознанного усвоения системы знаний теоретического и прикладного характера о ценности, значимости и способах толерантного взаимодействия» [2, с. 2].

С этих позиций содержание дисциплин гуманитарного цикла должно носить поликультурный характер. Предполагается «расширение использования учебных программ, раскрывающих взаимодополняющие ценности разных религий, национальных культур в истории цивилизаций и в многонациональном современном обществе» [1, с. 105]. Отбор содержания учебных программ гуманитарных дисциплин должен носить поликультурный характер, в рамках которых у иностранных студентов формируется представление о многокультурности современного мира.

Педагогика обучения иностранных студентов предметам гуманитарного цикла предполагают также и выбор используемых педагогических форм, средств, методов, приемов и технологий обучения. Педагогические технологии как система принципов и способов, применяемых в обучении, форм организации процесса обучения, предполагают педагогическое проектирование оптимальных для иностранных студентов обучающих систем, учебных процессов, программ учебных дисциплин, учебных модулей, учебников и учебных пособий.

В настоящее время в международном образовательном пространстве в системе высшего профессионального образования приоритетной является реализация компетентностной парадигмы образования, которая предполагает усиление практической направленности высшего образования, акцент на развитии личностных качеств студентов, что соотносится с личностно-деятельностным подходом и активным характером обучения. В преподавании дисциплин гуманитарного цикла интерес представляют современные педагогические технологии, построенные на принципах активного и интерактивного обучения – технологии проблемного и модульного обучения, технологии проектного обучения, активные и интерактивные групповые формы обучения. Продуктивным является использование электронно-цифровых образовательных ресурсов в виде компьютерных программ, которые спроектирова-

ны с учетом определенных культурных различий [5, с. 75]. Создание электронных образовательных ресурсов, содержащих учебную информацию, посвященную культурному многообразию, предоставляет студентам возможность взаимодействовать с образовательным ресурсом как во время образовательного процесса в вузе, так и во внеаудиторные часы в ходе самообразовательной деятельности.

Таким образом, педагогика преподавания гуманитарных дисциплин иностранным студентам, предполагает реализацию принципов поликультурного образования, как в содержании учебных дисциплин, так и в формах педагогического взаимодействия, в организации педагогического процесса, в используемых педагогических технологиях, формах и методах обучения.

## Литература

1. Асмолов А.Г. Социальные эффекты образовательной политики // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 2 (4). – С. 100–106.
2. Богданова А.И. Толерантность в структуре личности современного студента: методические рекомендации. – Красноярск, 2014. – 46 с.
3. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: Из серии «Педагогика и гуманизм» /Учебное пособие, книга вторая. – Оренбург: ИПК ОГУ, 2003. – 156 с.
4. Степанова Б.Б. Социальная адаптация иностранных студентов в полиэтничном регионе (на материале Республики Бурятия): дис. ... кандидата социологических наук. – Улан-Удэ, 2015. – 186 с.
5. Green S., Green B. The effects of culturally-based computer software on the motivation and academic engagement of African American English speakers. VDM Verlag, 2010. – 216 p.

## METHODS OF TEACHING HUMANITARIAN DISCIPLINES TO FOREIGN STUDENTS

Azítov R.S., Azítova G. Sh., Azítova G. Sh.  
Kazan Federal University

The article is devoted to the pedagogy of teaching foreign students Humanities in the educational environment of universities in the host country. Attention is paid to the problems of cross-cultural differences, both in the features of cross-cultural interaction, and in the organization, forms and methods of teaching foreign students in higher education institutions of the host country. It is stated that it is necessary to implement the principles of multiculturalism in the educational environment, in pedagogical interaction, in the content and in the choice of forms and methods of teaching. The pedagogy of teaching foreign students subjects of the Humanities cycle in the multicultural educational environment of the host country's universities involves the implementation of the multicultural content of education, which is aimed at forming foreign students' knowledge and ideas about the multiculturalism of the modern world. The multicultural nature of teaching Humanities to foreign students implies pedagogical interaction based on the values of a tolerant attitude towards students as representatives of other cultures. The article reveals the content and essence of pedagogical technologies that are optimal for teaching foreign students in a multicultural educational environment of the University. It is advisable to use competence-oriented pedagogical technologies based on the principles of active and interactive learn-

ing, and use electronic and digital educational resources that take into account certain cultural differences.

**Keywords:** humanitarian disciplines, training of foreign students, multicultural educational environment, competence-based approach.

#### References

1. Asmolov A.G. Social effects of educational policy // National psychological journal.– 2010.– № 2 (4). – P. 100–106.
2. Bogdanova A. I. tolerance in the structure of a modern student's Personality: methodological recommendations. – Krasnoyarsk, 2014.– 46 p.
3. Popov E.B. Humanistic pedagogy: ideas, concepts, practice: From the series „Pedagogy and humanism“ /Textbook, book two. – Orenburg: IPK OSU, 2003.– 156 p.
4. Stepanova B.B. Social adaptation of foreign students in a multi-ethnic region (based on the material of the Republic of Buryatia): dis. ... candidate of sociological Sciences. – Ulan-Ude, 2015.– 186 p.
5. Green S., Green B. The effects of culturally-based computer software on the motivation and academic engagement of African American English speakers. VDM Verlag, 2010.– 216 p.

## **Жаринов Юрий Александрович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Информационных технологий», Филиал ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» в г. Салавате  
E-mail: zharinovya@mail.ru

## **Билалова Дина Нуримановна,**

кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры «Информационных технологий», Филиал ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет» в г. Салавате  
E-mail: dinabil2015@yandex.ru

В статье обосновывается идея о том, что проектное обучение это один из эффективных способов овладения иностранным языком. Эффективность применения проектной технологии подтверждается анализом и детальным изучением отечественных и зарубежных исследований. Авторы акцентируют внимание на сущность проектной методики, определяют подходы её применения, описывают различные формы, методы и принципы проектной работы. Обосновываются преимущества проектной технологии обучения иностранному языку. Данная работа дополняется также рассмотрением опыта работы студентов технического вуза, занимающихся проектной деятельностью по своим направлениям подготовки. В заключение статьи делается вывод о том, что проектный метод обучения способствует развитию лингвистических и интеллектуальных способностей, развивает устойчивый интерес к изучению иностранного языка и вызывает потребность в самообразовании.

**Ключевые слова:** проектная технология, типы проектов, автономное обучение, работа в команде, эффективность, иностранный язык, аспекты языка, коммуникативный подход, компетенции, преимущества.

Технология проектного обучения является одним из эффективных способов формирования универсальных компетенций студентов, обучающихся по программам специалитета, бакалавриата и магистратуры. Данная технология обучения находит широкое применение в мире, предоставляя обучающимся большую возможность их включения в активный диалог культур многих стран.

Проектная технология развивает лингвистические и интеллектуальные способности студентов, потребность в автономном освоении английского языка. Под автономным обучением понимаем самостоятельную деятельность обучающихся посредством использования информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе [7].

Во время проектной работы студенты вовлекаются в учебно-познавательную деятельность соответственно своим возможностям, реализуя принцип индивидуального обучения в группе. Здесь можно выделить следующие принципы проектной работы [4]:

1. Вариативность, то есть деятельность на занятии может быть индивидуальной или групповой, где используются разнообразные тексты, задания.
2. Решение проблем, то есть процесс изучения иностранного языка, осуществляется более эффективно, когда язык используется для решения каких-то проблем и заставляет студентов думать.
3. Когнитивный фактор. Когда не все студенты одинаково легко усваивают грамматику, метод проектов позволяет студентам возможность самим поработать над грамматическими правилами для лучшего усвоения логической системы грамматики.
4. Учение с увлечением. Когда студентам нравится процесс обучения, то они много усваивают. Получение удовольствия – это одно из главных условий эффективности обучения.
5. Личностный фактор. Проектная работа предоставляет студентам возможность думать и говорить о себе.
6. Адаптация заданий. Задания должны соответствовать уровню обучаемого. Выбор видов работ зависит от многих обстоятельств: от возраста, уровня знаний, кругозора и материалов.

Во время проектной работы возникают новые темы и задачи, требующие креативного подхода, самостоятельности суждений обучающихся. Основываясь на понятиях проектного обучения, Е.С. Полат предлагает следующую типологию проектов [6]:

1. По виду деятельности: исследовательские, творческие, ролево-игровые, информационные, практико-ориентированные.

2. По признаку предметно-содержательной области: монопроекты, межпредметные проекты.

3. По характеру координации: проекты с открытой координацией, проекты с закрытой координацией.

4. По характеру контактов: внутренние, региональные, международные.

5. По количеству участников: личностные, парные, групповые.

6. По продолжительности проведения: краткосрочные, средней продолжительности, долгосрочные.

С. Хайнес выделяет нижеперечисленные типы проектов [11]:

1. Проекты-сообщения или исследовательские проекты.

2. Проекты-интервью.

3. Проект-производство.

4. Проекты-представления.

В своей работе С. Хайнес аргументирует, что проектная работа способствует формированию коммуникативных умений и навыков, оказывает положительное воздействие на мотивацию, является ключом к успешному изучению языка [11].

М. Легутке, Х. Томас, К. Кандлин предлагают три типа проектов [13]: встречные проекты, позволяющие студентам установить контакт с носителями языка; текстовые проекты, побуждающие обучающихся использовать англоязычные тексты и проекты классной переписки, которые включают фотографии, аудиозаписи и письма между студентами из разных стран.

Согласно Н.Д. Гальсковой, проектная работа характеризуется как один из современных методов обучения английскому языку. Данный метод обучения формирует социальную компетентность, развивает чувство ответственности, умение выступать публично, аргументированно представлять результат проектной деятельности [3]. Работа над проектом не только дает возможность использовать иностранный язык на уровне реального общения при обсуждении хода работы над проектом, но и позволяет совершенствовать определенные аспекты языка, обучать речевому этикету [5].

Проектная деятельность даёт возможность студенту проявлять самостоятельность в организации и контроле своей деятельности, связанной с использованием компьютерных технологий [8]. В проектной технологии очень важно использование Интернет-ресурсов, способствующих формированию умений автономного освоения иностранного языка.

Ф. Фитцпатрик определяет условия, необходимые для организации автономного обучения:

- позитивное отношение и готовность студента взять на себя определенную долю ответственности за повышение своего уровня знаний в процессе овладения иностранным языком;
- способность преподавателя создавать непринужденную атмосферу занятия, умело руководить деятельностью студентов;

– развитие социальной компетентности обучающихся, мотивирование участников проекта на достижение целей и результатов [10].

Автономное обучение предполагает самостоятельную деятельность обучающихся посредством использования информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе [7]. Проектирование и использование интерактивных методов обучения иностранному языку требует не только от студентов, но и от преподавателей высокого уровня автономности.

При разработке проектов необходимо принимать во внимание их характерные особенности. На практике приходится сталкиваться со смешанными типами проектов с элементами исследования и творчества, ролевой игры, практического ориентирования с межпредметной интеграцией. Благодаря проектной технологии обучения в процессе освоения иностранного языка, студенты повышают свой общий образовательный уровень, формируя универсальные компетенции.

В Филиале ФГБОУ ВО УГНТУ в г. Салавате в процессе обучения иностранному языку студенты занимаются проектной деятельностью по своим направлениям подготовки, связанным с химической технологией, автоматизацией технологических процессов, электротехникой, машинами и аппаратами химических производств, с информатикой и вычислительной техникой. По форме организации проектная деятельность осуществляется в команде или индивидуально. При подготовке проектов студенты используют аутентичные материалы англоязычных Интернет-ресурсов, научно-технические источники информации [1,2].

Успех проектной работы зависит от планирования и организации совместной работы студентов и преподавателя. Если будет установлен четкий график работы над проектом, то это поможет избежать хаоса и проблем. Можно выделить следующие основные этапы разработки проекта [12]:

1. Планирование.
2. Осуществление.
3. Представление выходных данных.
4. Оценка.

Проект предполагает исследование определённой проблемы и способы её решения. Работа над проектом состоит из нескольких этапов:

1. Подготовительный этап. Выбор темы, выявление проблемы, определение целей и задач проекта, выдвижение гипотезы, выбор источников информации, методов ее получения, распределение ответственности между участниками проекта, выбор способов представления результатов проектной деятельности.

2. Основной этап. Исследование проблемы. Сбор и обработка данных. Интерпретация результатов. Координация действий участников проекта.

3. Этап подведения итогов. Анализ полученных результатов, их оформление в виде доклада, презентации. Обоснование выводов. Представление содержания проектной работы, защита проектов.

4. Оценка процесса и результатов деятельности участников проекта. Обсуждение проектов. Самооценка, оценка команды, преподавателя. Оцениванию подлежат актуальность темы, постановка проблемы, целеполагание, уровень самостоятельности, умение работать в команде, завершенность проекта, результаты, их представление [1].

Применение метода проектов в процессе обучения иностранному языку, с одной стороны, обусловлено спецификой предмета, направленного на формирование коммуникативной компетенции студентов, с другой стороны, позволяет приобрести умения выражения и аргументации на иностранном языке, личностной позиции в условиях работы в команде [8].

Проектная работа предоставляет обучающимся благоприятные возможности развития их лингвистических навыков, способствует повышению мотивации к изучению иностранного языка. Более того, она развивает социальные навыки, способность к сотрудничеству при работе над проектом в группе, а также развивает чувство ответственности за свою работу [14]. Работа над проектом приводит к целенаправленному использованию языка, так как требует личного участия студентов с самого начала проектной деятельности.

Одним из важнейших преимуществ проектной технологии обучения иностранному языку является ее универсальность. Данная технология обладает чрезвычайной гибкостью и может успешно использоваться в работе со студентами различного уровня языковой подготовки и способностей. Более того, проектный метод обучения способствует развитию лингвистических и интеллектуальных способностей, развивает устойчивый интерес к изучению иностранного языка и вызывает потребность в самообразовании. Таким образом, проектная технология обучения иностранному языку повышает внутреннюю мотивацию обучающихся, уровень их самостоятельности, языковых и социокультурных знаний, коммуникативных умений и навыков.

## Литература

1. Жаринов, Ю.А. Эффективность использования технологии проектного обучения иностранному языку в техническом вузе [Текст] / Ю.А. Жаринов, Э.И. Ахметшина // Материалы Международной научно-технической конференции «Наука. Технология. Производство – 2019». – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2018. – С. 350–352.
2. Жаринов, Ю.А. Современные образовательные технологии в преподавании иностранных языков в техническом вузе [Текст] / Ю.А. Жаринов, Д.Н. Билалова // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 1. – С. 46–50.
3. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя [Текст] / Н.Д. Гальскова. – М.: АРКТИ, 2004. – 192 с.
4. Качума, Т.С. Использование проектной методики на уроках иностранного языка [Текст] / Т.С. Качума // Сб. материалов международной научно-практической конференции «Современная парадигма лингвистических исследований: методы и подходы». – Стерлитамак: Стерлитамак. гос. пед. академия, 2008. – С. 266–270.
5. Петрова, С.С. Проектная методика в обучении иностранному языку [Текст] / С.С. Петрова // Сб. статей VIII Всероссийской научно-методической конференции «Современные технологии обучения иностранным языкам». – Пенза: Приволжский Дом знаний, 2010. – С. 92–93.
6. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Текст] / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3–10.
7. Стрелкова, Г.Г. Применение интернет-ресурсов на занятиях по английскому языку в нефтяном вузе [Текст] / Г.Г. Стрелкова, Ю.А. Жаринов // Тезисы докладов Международной научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых «Наука. Технология. Производство – 2015». – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2015. – С. 185–187.
8. Хайруллина, Д.Д. Интерактивные методы обучения иностранному языку в техническом вузе [Текст] / Д.Д. Хайруллина, В.О. Черникова, Ю.А. Жаринов // Материалы Международной научно-методической конференции «Интеграция науки и образования в вузах нефтегазового профиля – 2016». – Уфа: Изд-во УГНТУ, 2016. – С. 47–49.
9. Bilalova D.N. The organization of students scientific-research work in higher educational institutions / D.N. Bilalova, G.N. Kaskinova // Proceedings of the international scientific and technical conference: Modern technologies in oil and gas business – 2020. – Ufa: USPTU Publishing House, 2020. Pp. 524–526.
10. Fitzpatrick, F. Observation and Feedback / F. Fitzpatrick // In: Teacher Trainer. – Vol. 9, No 2. – 1992. – PP. 14–16.
11. Haines, S. Projects for the EFL classroom. / S. Haines // Thomas Nelson and Sons Ltd. – 1989. – Resource material for teachers. – 108 p.
12. Kratochvilova, J. Theory and practice of project work. / J. Kratochvilova // Masaryk University, Pedagogical faculty. Brno, 2009. – 49 p.
13. Legutke, M. Process and experience in the language classroom. / M. Legutke, H. Thomas, C.N. Candlin // Longman Group UK Limited. – 1991. – 350 p.
14. Nikishova, A.V. Project work as a method to arrange students' autonomous work when teaching esp in technical higher schools / A.V. Nikishova, E.V. Kryvonosova // eesa-journal.com>2019/10/29...arrange...when-teaching...

## PROJECT TECHNOLOGY FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES AT A TECHNICAL UNIVERSITY

Zharinov Yu.A., Bilalova D.N.

Ufa State Petroleum Technological University, Salavat branch

The article substantiates the idea that project-based learning is one of the most effective ways to master a foreign language. The effectiveness of the project technology is confirmed by the analysis and detailed study of domestic and foreign research. The authors focus on the essence of the project methodology, define approaches to its application, and describe various forms, methods, and principles of project work. The advantages of the project technology of teaching a foreign language are justified. This paper is supplemented by a review of the work experience of technical University students engaged in project activities in their areas of training. The article concludes that the project method of teaching contributes to the development of linguistic and intellectual abilities, develops a steady interest in learning a foreign language and causes the need for self-education.

**Keywords:** project technology, project types, autonomous learning, teamwork, efficiency, foreign language, language aspects, communicative approach, competencies, advantages.

### References

1. Zharinov, Yu.A. Efficiency of using the technology of project-based foreign language teaching at a technical University [Text] / Yu.A. Zharinov, E.I. Akhmetshina //Materials of the International Scientific and Technical Conference "Science. Technology. Production-2019". – Ufa: USPTU Publishing House, 2018. – PP. 350–352.
2. Zharinov, Yu.A. Modern educational technologies in teaching foreign languages at a technical University [Text] /Yu. A. Zharinov, D.N. Bilalova// Modern pedagogical education.– 2020. – No 1. – PP. 46–50.
3. Galskova, N.D. Modern methods of teaching foreign languages: teacher's guide [Text]/ N.D. Galskova, M.: ARKTI, 2004. –192 p.
4. Kachuma, T.S. The use of project methodology in foreign language lessons [Text]/T. S. Kachuma // Proceedings of the International Scientific and Practical Conference "Modern paradigm of linguistic research: methods and approaches". – Sterlitamak: Sterlitamak. State Ped. Academy, 2008, –PP. 266–270.
5. Petrova, S.S. Project methodology in teaching a foreign language [Text]/S. S. Petrova // Proceedings of the VIII All-Russian Scientific and Methodological Conference "Modern technologies of teaching foreign languages". – Penza: Privolzhsky House of Knowledge, 2010. –PP. 92–93.
6. Polat, E.S. Method of projects in foreign language lessons [Text]/ E.S. Polat// Foreign languages at school. –2000. –No 2. –PP. 3–10.
7. Strelkova, G.G. The Use of Internet resources in English classes at an oil University [Text] /G. G. Strelkova, Yu.A. Zharinov// Abstracts of the International scientific and technical conference of students, postgraduates and young scientists "Science. Technology. Production –2015". – Ufa: USPTU Publishing House, 2015. – PP. 185–187.
8. Khairullina, D.D. Interactive methods of teaching a foreign language in a technical University [Text] /D. D. Khairullina, V.O. Chernikova, Yu.A. Zharinov //Materials of the International Scientific and Methodological Conference "Integration of Science and Education at Oil and Gas Universities-2016". –Ufa: USPTU Publishing House, 2016. – PP. 47–49.
9. Bilalova D.N. The organization of students scientific-research work in higher educational institutions / D.N. Bilalova, G.N. Kaskinova // Proceedings of the international scientific and technical conference: Modern technologies in oil and gas business – 2020. – Ufa: USPTU Publishing House, 2020. Pp. 524–526. Pp. 524–526.
10. Fitzpatrick, F. Observation and Feedback / F. Fitzpatrick//In: Teacher Trainer. –Vol. 9, No 2.– 1992. – PP. 14–16.
11. Haines, S. Projects for the EFL classroom. / S. Haines//Thomas Nelson and Sons Ltd.– 1989. –Resource material for teachers.– 108 p.
12. Kratochvilova, J. Theory and practice of project work. / J. Kratochvilova//Masaryk University, Pedagogical faculty. Brno, 2009.– 49 p.
13. Legutke, M. Process and experience in the language classroom. / M. Legutke, H. Thomas, C.N. Candlin//Longman Group UK Limited.– 1991.– 350 p.
14. Nikishova, A.V. Project work as a method to arrange students' autonomous work when teaching esp in technical higher schools/ A.V. Nikishova, E.V. Kryvonosova// eesa-journal.com>2019/10/29...arrange...when-teaching...

# Общетуристская подготовка студентов-бакалавров профиля «Спортивно-оздоровительный туризм»

## **Набиуллин Равиль Расипович,**

кандидат биологических наук, доцент, кафедра рекреации, спортивно-оздоровительного туризма и фитнеса, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма»  
E-mail: n-ravil@mail.ru,

## **Филиппов Илья Владимирович,**

старший преподаватель, кафедра циклических видов спорта, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма»  
E-mail: hom8787@list.ru

## **Дерзаев Сергей Владимирович,**

старший преподаватель, кафедра рекреации, спортивно-оздоровительного туризма и фитнеса, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма»  
E-mail: tienv@rambler.ru

## **Шакирова Алия Фанилевна,**

студент, кафедра рекреации, спортивно-оздоровительного туризма и фитнеса, ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма»  
E-mail: sh-a.f@mail.ru

Актуальность статьи обусловлена необходимостью изучения процесса общетуристской подготовки и содержания комплекса физических упражнений в системе теории и методики спортивно-оздоровительного туризма. Цель статьи заключается в изучении особенностей общетуристской подготовки туристов-студентов в высшем учебном заведении. Авторами разработаны комплексы физических упражнений для развития общетуристских качеств у студентов. В содержание комплекса включены физические упражнения без предмета, с предметами, а также с элементами спортивного туризма. В статье проводится анализ полученных результатов выполнения тестовых упражнений по шести общетуристским способностям у студентов-туристов, обучающихся на разных курсах. Выявлена эффективность применения предложенных нами комплексов физических упражнений с дальнейшей модификацией и с учетом возраста, уровня подготовленности занимающихся. Доказана необходимость усиления раздела «Общетуристская подготовка» в системе теории и методики спортивно-оздоровительного туризма. Статья предназначена для педагогов-тренеров, руководителей образовательных организаций и исследователей.

**Ключевые слова:** общетуристская подготовка, специальные упражнения, спортивный туризм, бакалавр, туристские навыки.

**Введение.** Подготовка бакалавров в физкультурно-спортивном высшем учебном заведении направлена к формированию у выпускников соответствующих компетенций по образовательной программе [6]. В том числе спортивной культуры студента в избранном виде спорта. Результатом формирования спортивной культуры личности является повышение уровня развития спортивной культуры студента в процессе обучения в вузе [2]. Необходимые компетенции у студентов профиля подготовки «Спортивно-оздоровительный туризм» в основном формируются за счет лабораторно-практических занятий. При этом, не маловажную роль в этом процессе играют дополнительные мероприятия в рамках самостоятельной подготовки туристов. С учетом того, что современные студенты, особенно имеющие те или иные показания к ограничению двигательной активности, большое количество времени проводят за монитором компьютера и это становится актуальной темой [4]. Как мы знаем, задатки в процессе жизнедеятельности организма развиваются и формируются в виде основных двигательных способностей, и на их основе воспитываются основные физические качества: сила, ловкость, быстрота, гибкость, выносливость. [9]. Туристская подготовка представляет собой процесс формирования системы знаний, умений, навыков у занимающихся для успешного, эффективного и безопасного преодоления естественных и искусственных препятствий [1,5]. Общетуристская подготовка студентов является связующим звеном между общей физической и специально-туристской подготовкой спортсмена [3]. В то же время уровень общетуристской подготовленности студента позволить совершенствовать специальные туристские навыки на высоком уровне физического совершенства, эффективно распределять силы при выполнении разных физических упражнений и технических приемов без больших мышечных усилий [10]. Комплекс специальных упражнений в рамках общетуристской подготовки способствует, в дальнейшем, повышению качества преодоления характерных естественных препятствий, переносить предельные для похода данной сложности физические и психические нагрузки [7,8].

**Методология исследования.** Экспериментальная работа проводилось в 2019–2020 учебном году. В мероприятиях участвовали студенты 1–4 курсов профиля подготовки «Спортивно-оздоровительный туризм». Всем студентам было предложено в течение одного семестра 6 комплексов физических упражнений в рамках общетури-



стской подготовки. Перед началом экспериментальных мероприятий и после завершения студенты выполнили тестовые упражнения по шести показателям согласно методики С.А. Душанина и др.

Каждый комплекс включал себя физические упражнения, направленные на развитие гибкости, быстроты двигательной реакции и ловкости, скоростной силы, скоростной выносливости, скоростно-силовой выносливости и общей выносливости. К нам кажется, именно эти качества туриста являются важными компонентами в формировании туристских навыков. Студенты систематически выполняли в каждом комплексе пять упражнений по три подхода, за исключением беговых упражнений на дальние расстояния. Беговые упражнения дозировались длительностью выполнения. Учитывая задачи каждого этапа подготовки, мы разработали и предложили студентам физические упражнения специального воздействия на развитие физических качеств, которые систематически проявились на занятиях.

Изучение уровня общетуристской подготовленности студентов-туристов в каждой учебной группе проводилось по следующим тестам (по методике С.А. Душанина и др.):

1. Тест на определение уровня гибкости – испытуемый стоит на скамье, к которой вертикально прикреплена линейка отметкой «0» на уровне подошв, наклоняется вперед. Оценивается максимальный наклон корпусом вперед с прямыми ногами, коснуться линейки ниже отметки «0», удерживать 2 с;

2. Тест на быстроту двигательной реакции и ловкость – испытуемый стоит, правая (у правши) рука вперед ладонью влево, фиксирована от движения вниз, пальцы прямые, большой отведен. Инструктор удерживает линейку 40 см вертикально в 1–2 см от ладони, отметка «0» у нижнего края ладони. Подается команда «Внимание!», после чего в течение 5 с. линейка отпускается. Испытуемый ловит линейку, учитывается число см от отметки «0» до нижнего края ладони, лучшая из трех попыток;

3. Тест на скоростную силу – на стене отметкой «0» на уровне роста испытуемого вертикально закреплена метровая линейка. Испытуемый стоит боком у стены, не отрывая пяток от пола, как можно выше касается линейки, отступает от стены на 15–20 см, прыгает вверх с места двумя ногами, коснуться линейки как можно выше. Учитывается высота прыжка по разнице касаний, лучший из трех результатов (руку натереть мелом);

4. Тест на скоростную выносливость – из положения лежа на спине, максимальное число подъемов прямых ног на 90 градусов за 20 с;

5. Тест на скоростно-силовую выносливость – максимальное число отжиманий от пола за 30 с;

6. Тест на общую выносливость – проверяется в беге, 2000 м для юношей и 1700 м для девушек, фиксируется время в мин., с.

**Результаты исследования.** Перед применением комплекса специальных упражнений мы опре-

деляли исходные показатели уровня общетуристской подготовленности у студентов 1–4 курсов профиля подготовки «Спортивно-оздоровительный туризм». Повторное тестирование в рамках выявления уровня общетуристской подготовленности у студентов проводили после системного использования комплекса физических упражнений.

В качестве примера можно рассмотреть комплекс физических упражнений для развития быстроты двигательной реакции и ловкости (Табл. 1). В содержание комплекса включены упражнения разной направленности: с инвентарем, без инвентаря, со специальным снаряжением туриста, в усложненных условиях. Представленный комплекс физических упражнений может быть изменен в содержании в зависимости от возраста, уровня физической подготовленности и спортивного совершенства.

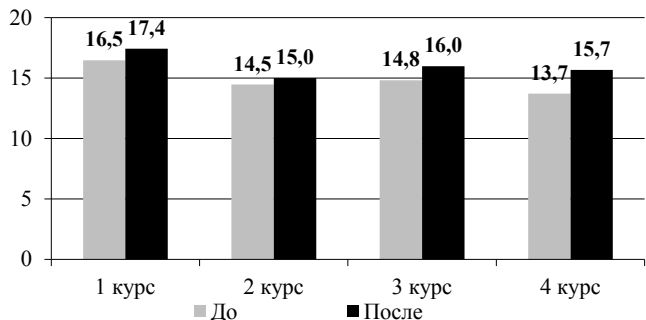
Таблица 1. Комплекс физических упражнений для развития быстроты двигательной реакции и ловкости

Содержание упражнения	Дозировка	ОМУ
Хлопки руками в ходьбе спереди и сзади под каждый шаг	20 раз	Следить за дыханием
Открыть карабин, закрепить за веревку и закрыть.	10 раз	Выполнять с точностью ускоряясь с каждым разом
Карабинная цепь На определенном расстоянии от стартовой линии закрепить веревку на стенку и захватывая по одному карабину на старте, «соорудить» из них цепь	1 мин	Упражнение выполняется в виде мини-эстафеты по команде
Бухтование веревки. Способ бухтования на выбор	5 раз	Выполнять с ускорением и с точностью движений рук
Захват теннисного мяча. Правую руку поднимаем вверх, отпускаем мяч в свободное падение. После отскока от пола стараемся поймать мяч резким движением левой рукой. То же выполняем другой рукой	10 раз на каждую руку	Сконцентрировать внимание на мяч

После серий проведенных исследований по определению уровня общетуристской подготовленности студентов 1–4 курса профиля подготовки «Спортивно-оздоровительный туризм», мы выявили прирост в лучшую сторону (Рис. 1).

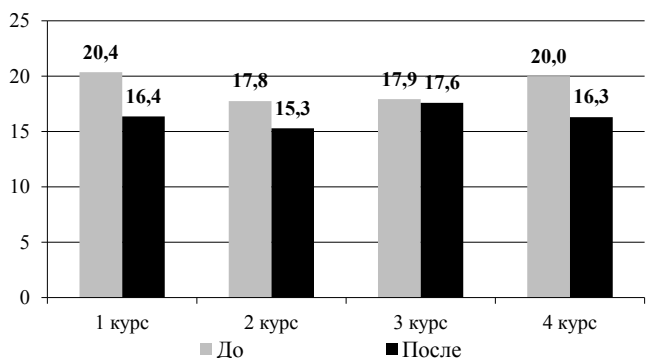
Результаты эксперимента сопоставлялись через сравнительного анализа средних показателей выполненных тестовых упражнений в каждой учебной группе. Из рисунка 1 следует, что показатели выполнения контрольного упражнения студентами на гибкость в составили: у 1 курса 0,9 см, у 2 курса с 0,5 см, у 3 курса 1,2 см и у 4 курса 2 см. Наибольший прирост результатов при выпол-

нении теста на гибкость наблюдается у студентов 3 и 4 курсов. Как нам кажется, прирост показателей вызван комплексом специальных упражнений, направленных на подвижность многих частей тела, которые не участвуют в повседневной деятельности организма.



**Рис. 1.** Показатели выполнения студентами тестового упражнения на гибкость (см)

Показатели при выполнении теста студентами на быстроту реакции и кисти рук до и после выполнения комплекса физических упражнений специального характера изменяется разными темпами (Рис. 2).



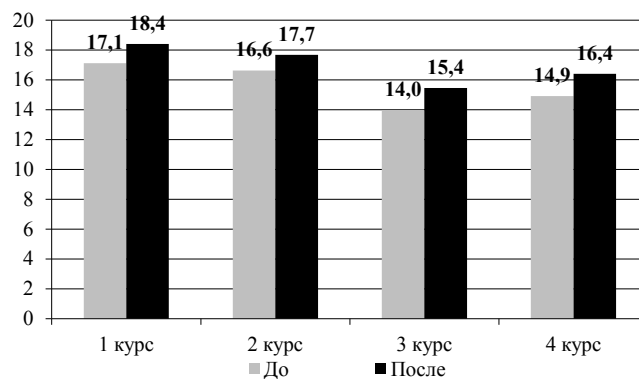
**Рис. 2.** Показатели выполнения студентами тестового упражнения на быстроту реакции кисти рук (см)

У студентов 3 курса профиля подготовки «Спортивно-оздоровительный туризм» не значительное улучшение показателей реакции кисти рук составило 0,3 см. В то же время значительный максимальный прирост результатов нами фиксирован у студентов первого и четвертого курсов на 4 и 3,7 см, соответственно. При этом, лучшим показателем быстроты реакции кисти рук является результаты студентов второго курса на всех этапах экспериментальных исследований. Улучшение результатов наблюдается благодаря физическим упражнениям, включенных в комплекс. Необходимо отметить и тот факт, что предлагаемые упражнения в комплексе направлены на развитие рефлексов кисти рук до определенного уровня.

Показатели выполнения тестового упражнения студентами на скоростную выносливость до и после выполнения комплекса физических упражнений специального характера во всех курсах увеличиваются (Рис. 3).

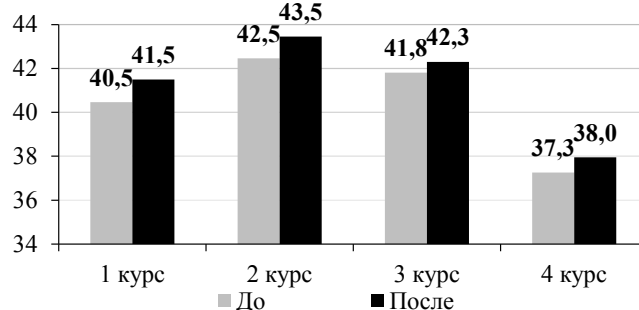
Прирост показателей выполнения тестового упражнения студентами на скоростную выносливость в изученных нами группах практичес-

ки на одинаковом уровне, за исключением 4 курса. У студентов 4 курса количество выполнения упражнения увеличилась на два и составил 16 единиц. Учитывая особенности развития качества выносливости в целом, за такой короткий период невозможно получить значительный прирост показателей по сравнению с исходными данными. Но тем не менее, положительная динамика нами выявлена. Также, прирост результатов наблюдается благодаря упражнениям, включенных в комплекс.



**Рис. 3.** Показатели выполнения студентами тестового упражнения на скоростную выносливость (кол-во раз за 20 секунд)

Показатели выполнения тестового упражнения студентами на скоростную силу до и после выполнения комплекса физических упражнений специального характера во всех курсах изменяется (Рис. 4).

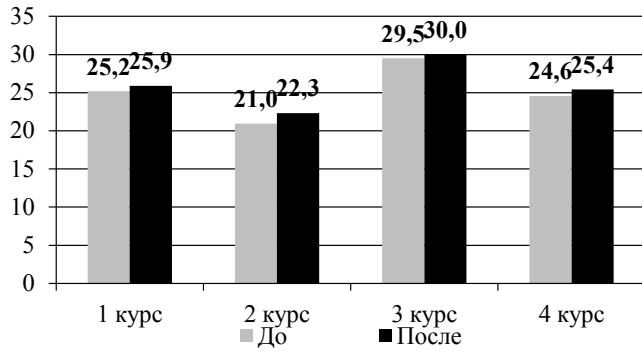


**Рис. 4.** Показатели выполнения студентами тестового упражнения на скоростную силу (см)

Из рисунка 4 следует, что максимально высокие показатели нами зафиксированы у студентов 2 курса на всех этапах экспериментальных исследований: 42,5 и 43,5 см, соответственно. Самые низкие результаты были зафиксированы у студентов 4 курса. При этом показатели студентов старшего курса значительно низкие, по сравнению с данными студентов остальных курсов. Прирост показателей после повторного выполнения тестовых упражнений в изученных нами группах достоверно не отличается и колеблется на уровне 0,5–1 см. Прирост результатов наблюдается благодаря упражнениям, направленным на развитие умения преодолевать умеренное сопротивление с возможно большей скоростью.

Показатели выполнения тестового упражнения студентами на скоростно-силовую выносливость

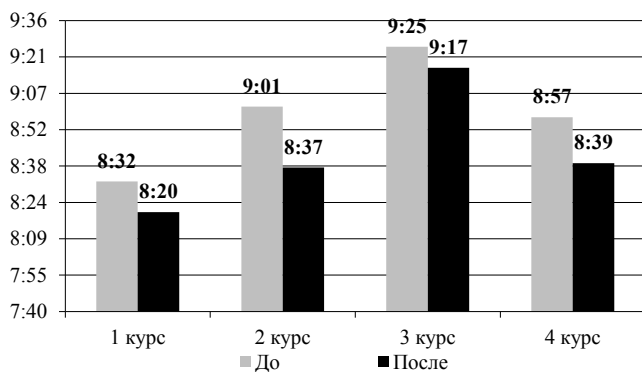
до и после выполнения физических упражнений специального характера в группах изменяется не равномерно (Рис. 5).



**Рис. 5.** Показатели выполнения контрольного упражнения студентами на скоростно-силовую выносливость (кол-во раз)

В целом результаты выполнения тестового упражнения в виде максимального отжимания от пола за 30 секунд от курса в курс на всех этапах эксперимента изменяются волнообразно. Низкие показатели были выявлены у студентов 2 курса в районе 21–22 раз. Самыми активными при выполнении данного тестового упражнения стали студенты 3 курса профиля подготовки «Спортивно-оздоровительный туризм» (29 и 30 раз). Физические упражнения, направленные на развитие способности мышц производить максимальное усилие в течение длительного времени способствует спортсменам-туристам эффективно преодолеть линейные препятствия искусственно или естественного происхождения.

Показатели выполнения тестового упражнения студентами на общую выносливость до и после выполнения комплекса физических упражнений специального характера во всех курсах улучшаются (Рис. 6).



**Рис. 6.** Показатели выполнения студентами тестового упражнения на общую выносливость (мин)

Средние показатели выполнения контрольного упражнения студентами на общую выносливость после комплекса выполнения комплекса физических упражнений улучшились во всех учебных курсах. Значительное изменение произошло у студентов 2 курса (8:37±9 секунд) и 4 курса (8:39±14). Не значительные изменения в сторону улучшения показателей нами выявлены у студентов 3 курса (прирост 8 секунд). Самые высокие результаты по-

казали студенты 1 курса на всех этапах экспериментальных исследований: 8:32 и 8:20 минут соответственно. Мы считаем, что улучшение результатов в беге вызвано систематическим выполнением физических упражнений, направленных на развитие способности длительно выполнять работу.

**Заключение.** Анализ уровня подготовленности студентов-туристов по физическим способностям показал, что неперенное условие достижения высокого уровня физической подготовленности студентов-туристов – это развитие физических качеств через выполнения специально-подготовительных упражнений, соблюдение режима, правил гигиены, постоянный врачебный контроль, который дополняется самоконтролем спортсмена и заключается в систематическом наблюдении за весом своего тела, пульсом, сном, аппетитом и общим состоянием. Разработанный нами комплекс специальных упражнений в рамках общетуристской подготовки направлен на основные группы мышц, способствующие развитию физических качеств туриста, при этом все физические упражнения могут выполняться и с грузом, и с применением специальных снаряжений туриста.

Таким образом, проведенные нами экспериментальные исследования с целью изучения уровня общетуристской подготовленности турист-студентов на фоне выполнения комплекса физических упражнений с использованием средств спортивного туризма показали, что качественные и количественные показатели выполнения тестовых упражнений улучшились. При этом, анализ результатов контрольных испытаний позволяет нам говорить о том, что за период исследования в основном произошли положительные изменения показателей во всех изученных нами учебных группах.

## Литература

1. Гатауллина И.И., Агеева Г.Ф., Шулгин П.С. Оценка уровня физической подготовленности и психических функций школьников 10–12 лет, занимающихся спортивным ориентированием / И.И. Гатауллина // В сборнике: Проблемы и перспективы физического воспитания, спортивной тренировки и адаптивной физической культуры материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. ФГБОУ ВО «Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма». – 2016. – С. 157–159.
2. Евграфов И.Е., Бурцев В.А., Бурцева Е.В., Халиуллин Р.С. Деятельностный подход к исследованию проблемы формирования спортивной культуры студентов в процессе обучения в вузе [Электронный ресурс] / И.Е. Евграфов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 2. – Режим доступа: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26122>

3. Евграфов И.Е., Мухтаров А.Ф. Анализ динамики физической подготовленности юных туристов-спортсменов / И.Е. Евграфов // Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма: материалы V Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. – Казань: Поволжская ГАФКСиТ.– 2017. – С. 48–50.
4. Лопатин Л.А., Васенков Н.В., Миннибаев Э.Ш., Набиуллин Р.Р. Состояние физического здоровья современных студентов / Л.А. Лопатин // Вестник НЦБЖД.– 2019.– № 2 (40). – С. 93–98.
5. Набиуллин Р.Р., Хурамшин И.Г., Рябышева С.С., Подгорная Р.Р. Особенности организации занятий по туристскому многоборью в условиях сельской школы / Р.Р. Набиуллин // В сборнике: Перспективы развития современного студенческого спорта. Итоги выступлений российских спортсменов на Универсиаде-2013 в Казани. материалы Всероссийской научно-практической конференции. редколлегия: Ф.Р. Зотова, Н.Х. Давлетова, М.Н. Савосина, Т.В. Заячук.– 2013. – С. 170–171.
6. Сатыбалдина Я.Р., Набиуллин Р.Р., Мисбахов А.А. Система оптимизации отбора абитуриентов в спортивные организации / Я.Р. Сатыбалдина // В сборнике: Проблемы и инновации спортивного менеджмента, рекреации и спортивно-оздоровительного туризма. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией Г.Н. Голубевой.– 2019. – С. 132–133.
7. Хабаров И.С., Набиуллин Р.Р. Возможности развития физических качеств занимающихся средствами спортивно-оздоровительного туризма / И.С. Хабаров // В сборнике: Проблемы и инновации спортивного менеджмента, рекреации и спортивно-оздоровительного туризма. материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием.– 2017. – С. 339.
8. Хабаров И.С., Набиуллин Р.Р. Показатели физического состояния, студентов направления подготовки по спортивно-оздоровительному туризму / И.С. Хабаров // В сборнике: Проблемы и инновации спортивного менеджмента, рекреации и спортивно-оздоровительного туризма. Материалы V Всероссийской научно-практической конференции. Под общей редакцией Г.Н. Голубевой.– 2019. – С. 310–311.
9. Хурамшин И.Г., Абзалов Р.А., Абзалов Н.И., Набиуллин Р.Р., Хурамшина А.З. Насосная функция сердца у спортсменов при выполнении физического упражнения для развития быстроты / И.Г. Хурамшин // Теория и практика физической культуры.– 2012.– № 6. – С. 49–52.
10. Яшина О.О., Набиуллин Р.Р. Особенности организации учебно-тренировочных занятий по спортивному туризму / О.О. Яшина // В сборнике: Актуальные проблемы теории и практики физической культуры, спорта и туризма. Мате-

риалы V Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых, аспирантов, магистрантов и студентов. Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма.– 2017. – С. 84–86.

#### GENERAL TOURISM TRAINING OF BACHELOR STUDENTS IN THE «SPORTS AND HEALTH TOURISM» PROFILE

**Nabiullin R.R., Filippov I.V., Derzai S.V., Shakirova A.F.**  
Volga State Academy of Physical Culture, Sports and Tourism

The relevance of the article is due to the need to study the process of general tourism training and the content of a complex of physical exercises in the system of theory and methodology of sports and recreational tourism. The purpose of the article is to study the features of general tourism training of student tourists in a higher educational institution. The authors developed physical exercise complexes for the development of general tourism qualities in students. The content of the complex includes physical exercises without an object, with objects, as well as with elements of sports tourism. In the article, the analysis of the obtained results of test exercises on six general tourist abilities of tourist students studying in different courses is carried out. The effectiveness of using the physical exercise complexes proposed by us with further modification and taking into account the age, level of preparedness of those involved was revealed. The need to strengthen the section "General tourism training" in the system of theory and methodology of sports and recreational tourism has been proved. The article is intended for teachers-trainers, heads of educational organizations and researchers.

**Keywords:** general tourist training, special exercises, sports tourism, bachelor's degree, tourist skills.

#### References

1. Gataullina I.I., Ageeva G.F., Shulgin P.S. Assessment of the level of physical fitness and mental functions of schoolchildren aged 10–12 years engaged in orienteering / I.I. Gataullina // In the collection: Problems and prospects of physical education, sports training and adaptive physical culture materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation. Volga region state Academy of physical culture, sports and tourism.– 2016. – P. 157–159.
2. Evgrafov I.E., Burtsev V.A., Burtseva E.V., Khaliullin R.S. Activity approach to the study of the problem of formation of sports culture of students in the process of training at the University [Electronic resource] / I.E. Evgrafov // Modern problems of science and education.– 2017.– № 2. – access mode: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=26122>
3. Evgrafov I.E., Mukhtarov A.F. Analysis of the dynamics of physical fitness of young tourists-athletes / I.E. Evgrafov // Actual problems of theory and practice of physical culture, sports and tourism: materials of the V all-Russian scientific and practical conference of young scientists, postgraduates, undergraduates and students. – Kazan: Povolzhskaya Gafksit.– 2017. – P. 48–50.
4. Lopatin L.A., Vasenkov N.V., Minnibaev E. Sh., Nabiullin R.R. State of physical health of modern students / L.A. Lopatin // Bulletin of the national RAILWAYS.– 2019.– № 2 (40). – P. 93–98.
5. Nabiullin R.R., Khuramshin I.G., Ryabysheva S.S., Podgor-naya R.R. Features of organizing classes in tourist all-around in rural schools / R.R. Nabiullin // In the collection: Prospects for the development of modern student sports. Results of performances of Russian athletes at the 2013 Universiade in Kazan. materials of the all-Russian scientific and practical conference. editorial Board: F.R. Zotova, N.H. Davletova, M.N. Savosina, T.V. Zayachuk.– 2013. – P. 170–171.
6. Sатыбалдина Я.Р., Набиуллин Р.Р., Мисбахов А.А. Optimization System for selecting students to sports organizations / J.R. Satybaldina // In the collection: problems and innovations of sports management, recreation and sports and Health tourism. Materials of the V all-Russian scientific and practical conference. Under the General editorship of G.N. Golubeva.– 2019. – P. 132–133.

7. Khabarov I.S., Nabiullin R.R. Opportunities for the development of physical qualities involved in sports and health tourism / I.S. Khabarov // In the collection: problems and innovations of sports management, recreation and sports and Health tourism. materials of the all-Russian scientific and practical conference with international participation.– 2017. – P. 339.
8. Khabarov I.S., Nabiullin R.R. Indicators of physical condition of students of the direction of training in sports and health tourism / I.S. Khabarov // In the collection: problems and innovations of sports management, recreation and sports and Health tourism. Materials of the V all-Russian scientific and practical conference. Under the General editorship of G.N. Golubeva.– 2019. – P. 310–311.
9. Khuramshin I.G., Abzalov R.A., Abzalov N.I., Nabiullin R.R., Khuramshina A.Z. pumping function of the heart in athletes when performing physical exercises for the development of speed / I.G. Khuramshin // Theory and practice of physical culture.– 2012. – No. 6. – P. 49–52.
10. Yashina O.O., Nabiullin R.R. Features of the organization of training sessions on sports tourism / O.O. Yashina // In the collection: Actual problems of the theory and practice of physical culture, sports and tourism. Materials of the V all-Russian scientific and practical conference of young scientists, postgraduates, undergraduates and students. Volga region state Academy of physical culture, sports and tourism.– 2017. – P. 84–86.

# Применение технологии смешанного обучения в формировании языковой компетенции у обучающихся технических специальностей

**Рельян Наталья Александровна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков,  
Тюменский индустриальный институт  
E-mail: VNRelyan@yandex.ru

В статье представлены результаты исследования, целью которого стало разработка и апробация методики применения технологии смешанного обучения в формировании языковой компетенции у обучающихся технических специальностей. Актуальность исследования определяется необходимостью использования инновационных технологий, позволяющих формировать высококачественных специалистов. В ходе организации педагогического эксперимента в рамках комплексного подхода были реализованы: технологии ротационной модели метода смешанного обучения, в совокупности с инструментами электронной обучающей платформа LMS Moodle и электронным учебно-методическим комплексом по дисциплине «Иностранный язык». В качестве критерия сформированности языковой компетенции выступил актуальный уровень обученности студентов, оцениваемый по количеству набранных ими баллов в процентном отношении, что позволило выделить недостаточный, минимально необходимый, квалификационный системно-прогностический уровень. Полученные в ходе статистической обработки данных педагогического эксперимента результаты позволили нам сделать вывод о подтверждении ранее выдвинутой нами гипотезы, в частности, о необходимости и эффективности использования коммуникационных инструментов онлайн компонентов и личного контакта, присутствующих в технологии смешанного обучения в процессе формирования языковой компетенции у обучающихся технических специальностей. Результаты исследования могут быть использованы специалистами, профессиональная деятельность которых лежит в образовательной сфере для планирования и организации процесса обучения с целью формирования языковой компетенции у учащихся.

**Ключевые слова:** языковая компетенция, технологии смешанного обучения, технология ротационной модели, электронная обучающая платформа LMS Moodle, электронным учебно-методическим комплексом по дисциплине «Иностранный язык», студенты.

**Введение.** На настоящий момент развития системы образования особенно остро стоит вопрос о повышении эффективности процесса обучения средствами инновационных технологий, интегрирующие в себе широкий спектр возможностей педагогических воздействий, позволяющих формировать высококачественных специалистов. Цифровизация образовательного пространства предоставляет возможность достигать высокой степени вариативности процесса освоения необходимых будущим выпускникам образовательных учреждений знаний, создавая оптимальную педагогическую среду для преподавания русского и иностранных языков в контексте формирования лингвистической (языковой) компетенции[4].

**Теоретическое обоснование проблемы исследования.** Одной из актуальных технологий, сочетающей в себе цифровые дистанционные технологии и контактную коммуникативную деятельность педагогов с обучающимися, является смешанное обучение – инновационный подход, заключающийся в интеграции аудиторного и онлайн обучения, посредством использования синхронных и асинхронных инструментов коммуникации[3]. Обращение к данному подходу обусловлено рядом его преимуществ, среди которых следует выделить: 1) возможность персонализации; 2) построение процесса обучения, основанного на мастерстве (mastery based learning); 3) организацию образовательной среды, в качестве характеристик которой выступают высокие академические достижения учащихся; 4) предоставление права личной ответственности обучающихся за собственные образовательные достижения[2, с. 87]. Такая богатая палитра коммуникационных инструментов онлайн компонентов и личного контакта, позволила нам выдвинуть гипотезу о том, что их научно-обоснованное применение в образовательном процессе, нацеленном на формирование языковой компетенции у обучающихся технических специальностей, позволит существенно улучшить качество подготовки выпускников. Таким образом, целью настоящего исследования являются разработка и апробация методики применения технологии смешанного обучения в формировании языковой компетенции у обучающихся технических специальностей.

**Ход исследования.** Опираясь на вышесказанное и предположение о том, что для формирования языковой компетенции модель «смешанного обучения» является наиболее эффективной, так как позволяет учитывать специфические особенности дисциплины, осваиваемой на разных уров-

нях подготовки, её реализация осуществлялась нами посредством использования инструментов электронной обучающей платформа LMS Moodle (Learning Management System) [1, с. 45]. Упомянутая платформа представляет собой бесплатную систему управления педагогическим процессом через создание сетевой среды виртуального электронного обучения, объединяющую в себе средства подготовки, трансляции и управления образовательным контентом. В нашем случае посредством LMS Moodle осуществлялось: 1) установление аудиторных и внеаудиторных часов в контексте конкретной дисциплины; 2) организация модульного построения педагогического процесса по освоению законченных информационных блоков; 3) хранение в электронной базе аутентичной информации; 4) использование разнообразных форм контроля; 5) повышение мотивации учащихся к освоению программного материала дисциплины; 6) разработка индивидуальных комплексов учебно-тренировочных материалов; 7) интерактивное взаимодействие [5, с. 122].

В ходе реализации опытно-экспериментальной части исследования был разработан электронный учебно-методический комплекс (далее – ЭУМК) по дисциплине «Иностранный язык», материал в котором структурирован по разделам: 1) введение в виде методических указаний для успешного освоения содержания дисциплины; 2) теоретический блок, включающий в себя тексты лекций, перечень словарей и электронных источников; 3) письменные работы (контрольные работы, эссе, рефераты и т.д.); 4) практические задания (решение задач практико-ориентированного характера, разработка бизнес-планов, проекты и т.д.); 5) аудиторные занятия; 6) итоговые работы (подготовка и защита презентации, проектов, прохождение заключительного тестирования по разделам образовательной программы и т.д.).

В своём исследовании мы остановили выбор на технологии ротационной модели метода смешанного обучения, при которой повышение эффективности обучения осуществляется посредством перераспределения времени на поставку и освоение учебного контента за счёт «порционной» подачи материала. Такое дозирование информационного контента предоставляет возможность максимально охватить содержание обучения в конкретные временные рамки, рационально распределив виды деятельности в соответствии с индивидуальным потенциалом и потребностями обучающихся [4]. В нашем случае интеграция ротационной модели осуществлялась в качестве инструмента для совершенствования лексико-грамматических навыков речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо). С целью систематизации видов деятельности, осуществляемой в рамках всей дисциплины, была разработана электронная карта модуля, размещенная в системе LMS, помогающая регламентировать последовательность выполнения работы обучающимися.

**Результаты исследования.** В педагогическом эксперименте приняли участие студенты 1–2 курсов направления «Технология транспортных процессов» профиль «Логистика и управление цепями поставок», разделенные на две группы: экспериментальную (ЭГ, n=33 чел.) и контрольную (КГ, n=33 чел.), общей численностью 66 студентов. Цель педагогического эксперимента заключалась в установлении динамики результативных показателей образовательной деятельности в ЭГ, организованной посредством применения технологии ротационной модели метода смешанного обучения, по сравнению с результатами КГ, занятия в которой реализовывались в соответствии с традиционной моделью обучения. Таким образом, критерием сформированности языковой компетенции являлся актуальный уровень обученности студентов, оцениваемый по количеству набранных ими баллов в процентном отношении: от 0% до 69% – недостаточный, от 70% до 79% – минимально необходимый, от 80% до 89% – квалификационный и от 90% до 100% – системно-прогностический.

Все результаты, полученный по окончании педагогического эксперимента (см. таблицу 1, рисунок 1) были подвергнуты анализу и статистической обработке (статистическая программа SPSS Statistics 23.0).

Таблица 1. Динамика результатов сформированности языковой компетенции студентов ЭГ и КГ в ходе педагогического эксперимента, %

Уровни	ЭГ		КГ	
	до	после	до	после
1	2	3	4	5
недостаточный	18	3	17	13
минимально необходимый	44	46	43	47
квалификационный	37	48	38	38
системно-прогностический	1	3	2	2

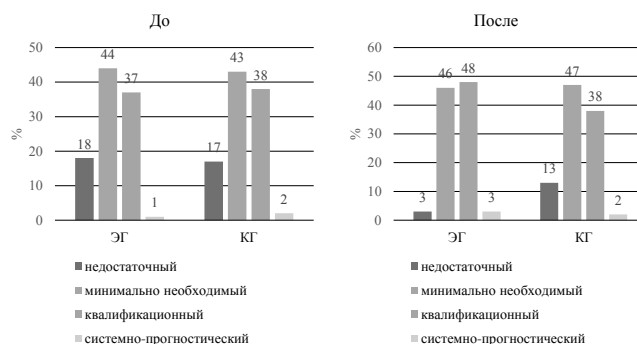


Рис. 1. Динамика результатов сформированности языковой компетенции студентов ЭГ и КГ в ходе педагогического эксперимента, %

**Вывод.** Таким образом, резюмируя результаты, полученные в ходе разработки и апробации методики применения технологии смешанного обучения в формировании языковой компетен-

ции у обучающихся технических специальностей, можно заключить, что предложенная нами организация образовательного процесса, нацеленная на формирование языковой компетенции у обучающихся технических специальностей, обладает потенциальными возможностями существенно улучшить качество подготовки выпускников. Полученные в ходе статистической обработки данных педагогического эксперимента результаты свидетельствуют о преимуществе в показателях сформированности языковой компетенции студентов ЭГ перед учащимися КГ, что позволяет нам сделать вывод о подтверждении ранее выдвинутой нами гипотезы. Практическая значимость результатов исследования заключается в возможности интеграции предложенной нами технологии организации педагогического процесса, нацеленной на формирование языковой компетенции в образовательных заведениях высшего образования.

## Литература

1. Бондарев М.Г. Принципы смешанного обучения английскому языку для специальных целей / М.Г. Бондарев, А.С. Трач // Известия ЮФУ. Технические науки. 2013. – № 10. – С. 42–47. – Режим доступа: <http://izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/2013/11/7.pdf> (дата обращения: 22.09.2020).
2. Капустин Ю.И. Педагогические и организационные условия эффективного сочетания очного обучения и применения технологии дистанционного образования: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Ю.И. Капустин. – М., 2007. – 419 с.
3. Карповская Н.О. Педагогические условия формирования индивидуального стиля учебной деятельности на основе ИКТ / Н.О. Карповская // Magister Dixit: научно-педагогический журнал Восточной Сибири. 2012. – № 3. – Режим доступа: <http://md.islu.ru/ru/journal/2012-3> (дата обращения: 15.09.2020).
4. Кондакова М.Л. Смешанное обучение: ведущие образовательные технологии современности / М.Л. Кондакова. 2008. – Режим доступа: <http://vestnikedu.ru/2013/05/smehannoe-obuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti/> (дата обращения: 07.10.2020).
5. Сахарова, Н.С. Развитие иноязычной компетенции студентов университета: монография /

Н.С. Сахарова. – М: Творческий центр, 2003.– 206 с.

## APPLICATION OF MIXED LEARNING TECHNOLOGY IN THE FORMATION OF LANGUAGE COMPETENCE IN STUDENTS OF TECHNICAL SPECIALTIES

Relyan N.A.

Tyumen Industrial University

The article presents the results of a study aimed at developing and testing methods for using mixed learning technology in the formation of language competence in students of technical specialties. The relevance of the research is determined by the need to use innovative technologies that allow the formation of high-quality specialists. During the organization of the pedagogical experiment within the framework of an integrated approach was implemented: the technology of rotational model of blended learning method, in conjunction with the tools of e-learning platform LMS Moodle and e-teaching and methodical complex on discipline «Foreign language». As a criterion for the formation of language competence, the current level of students' learning was assessed by the number of points they scored as a percentage, which allowed us to identify insufficient, minimally necessary, qualification system-predictive levels. The results obtained in the course of statistical data processing of the pedagogical experiment allowed us to conclude that the hypothesis we previously put forward is confirmed, in particular, about the need and effectiveness of using communication tools online components and personal contact present in the technology of mixed learning in the process of forming language competence in students of technical specialties. The results of the study can be used by specialists whose professional activity lies in the educational sphere for planning and organizing the learning process in order to form the language competence of students.

**Keywords:** language competence, mixed learning technologies, rotational model technology, electronic learning platform LMS Moodle, electronic educational and methodological complex for the discipline «Foreign language», students.

## References

1. Bondarev M.G. Principles of mixed English language teaching for special purposes / M.G. Bondarev, A.S. Trach // News of the southern Federal University. Technical science. 2013. – № 10. – P. 42–47. – URL: <http://izv-tn.tti.sfedu.ru/wp-content/uploads/2013/11/7.pdf> (date accessed: 22.09.2020).
2. Kapustin Yu.I. Pedagogical and organizational conditions for an effective combination of full-time education and the use of distance education technology: dis. ... doctor of pedagogical Sciences: 13.00.02 / Yu.I. Kapustin. – M., 2007. – 419 p.
3. Karpovskaya N.O. Pedagogical conditions for the formation of an individual style of educational activity based on ICT / N.O. Karpovskaya // Magister Dixit: scientific and pedagogical journal of Eastern Siberia. 2012. – № 3. – URL: <http://md.islu.ru/ru/journal/2012-3> (date accessed: 15.09.2020).
4. Kondakova M.L. Mixed learning: leading educational technologies of our time / M.L. Kondakova 2008. – URL: <http://vestnikedu.ru/2013/05/smehannoe-obuchenie-vedushhie-obrazovatelnyie-tehnologii-sovremennosti/> (date accessed: 07.10.2020).
5. Saharova N.S. Development of foreign language competence of University students: monograph / N.S. Saharova– M: Creative center, 2003.– 206 p.



# Методика преподавания лабораторного практикума общей физики в высшей школе

## **Гольдварг Татьяна Борисовна,**

доцент, кандидат физико-математических наук, кафедра экспериментальной и общей физики, ФГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: goldvarg@mail.ru

## **Петрович Эдуард Викторович,**

доцент, кандидат физико-математических наук, кафедра экспериментальной и общей физики, ФГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: Petrovich\_ev@mail.ru

## **Сумьянова Елена Владимировна,**

доцент, кандидат физико-математических наук, кафедра экспериментальной и общей физики, ФГОУ ВО «Калмыцкий государственный университет имени Б.Б. Городовикова»  
E-mail: Sumyanova@yandex.ru

В данной работе рассматриваются методики преподавания физического практикума в высшей школе с учетом новых требований федерального государственного стандарта высшего образования по формированию профессиональных навыков студентов бакалавриата. Анализируются различные способы проведения лабораторных работ по курсу общей физики. Предлагается двусторонний подход, где классический эксперимент включает в себя применение информационных технологий, и одновременно требует знания основ математического анализа для проведения аналитических расчетов. На примере изучения одной из важнейших тем механики – «Момент инерции абсолютно твердого тела» продемонстрированы преимущества данного подхода. Так, сопоставление различных лабораторных методов и использование математического пакета для расчетов может помочь студенту не только в освоении материала, но и в развитии более широких профессиональных компетенций.

**Ключевые слова:** эксперимент, лабораторный практикум, информационные технологии, ФГОС, физика.

## **1. Введение**

В настоящее время высшее образование требует модернизации процесса взаимодействия преподавателя и обучающегося. Современное обучение отличается наличием элементов активной работы: проект нового стандарта ФГОС предполагает не менее 40% контактной формы работы с обучающимися от общего объема часов на освоение дисциплины или модуля.

Задачей преподавателя становится создание условий для образовательного процесса, а целью реализации ФГОС является личностный результат, особое внимание уделяется формированию компетенций, направленных на будущую профессиональную деятельность, а также формирование его личности, а не на сумму знаний, накопленных за время обучения в вузе [1].

Система образования в Российской Федерации в прошедшие десятки лет кардинальным образом менялась. Переход высшего образования на двухуровневую систему (бакалавриат и магистратура) привел к появлению совершенно нового подхода как к распределению часов на дисциплины, так и самому процессу обучения. Прежде всего, это связано с тем, что резко снизилось количество часов на освоение учебных дисциплин методического плана. Кроме этого, система зачетных единиц (примерное содержание одной зачетной единицы составляет 36 часов) также накладывает свой отпечаток в распределении учебных часов на лекционные, семинарские и лабораторные занятия [2].

Закрепление теоретических знаний по физике необходимо проводить на практических и лабораторных занятиях. Только в этом случае профессиональные компетенции могут быть освоены студентом в полной мере. Актуальность данного утверждения усиливается с переходом на новые федеральные образовательные стандарты 3++, в рамках которых большую роль играют получаемые профессиональные навыки. При этом, студенты, изучающие физику, должны уметь не только проводить экспериментальные или теоретические расчеты, но сопоставлять их результаты, анализировать, применяя знания, полученные в курсе предшествующих дисциплин.

Возникает необходимость пересмотра подхода к разработке и проведению лабораторного практикума. Нужно усилить методическую составляющую при его проведении. В этом случае решаются, к примеру, задачи определения рационального сочетания опыта работы с иными средствами

наглядности, формулируются те дополнительные вопросы к учащимся, которые нужны при обсуждении итогов опыта, формулируются нужные заключения. При этом контроль усвоения знаний с успехом можно проводить на основе Moodle, где разработана методика построения электронного тестирования, а расчет полученных экспериментальных результатов – на основе программных приложений.

Главными вопросами, которым уделяется особенное внимание в системе образования, являются распространение новых технологий, а также их всеохватывающее усовершенствование. Распространение информационных технологий в образовательный процесс должно отлично дополнять имеющиеся технологии обучения либо иметь дополнительные достоинства по соотношению с классическими формами обучения [3].

Технология и методика преподавания общей физики современному студенту требует постоянного обновления и изменения. В век всеобщей компьютеризации, навороченных гаджетов, программных приложений простой расчет на калькуляторах будет крайне неэффективным. Постоянного обновления требует внедрение исследовательских лабораторных работ в преподавании физики, что позволяет сделать эксперимент более живым и увлекательным, повышая при всем этом качество образования.

По соотношению с классическим физическим практикумом, такие лабораторные работы имеют ряд преимуществ:

- предлагаемые алгоритмы расчета обеспечивают универсальность и многофункциональность, также они повышают наглядность и дают возможность использования для анализа различных явлений;
- внедрение компьютерных технологий дает возможность отлично успевающим учащимся быстрее осваивать материал и не ожидать отстающих;
- уменьшение издержек на создание лабораторных работ позволяет в кратчайшие сроки существенно расширить их базу и обеспечить успешность в обучении [2].

Вместе с преимуществами использования информационных технологий при обучении физике необходимо отметить и недочеты:

- погрешность и точность расчетов всецело будет зависеть от применяемых программ;
- отсутствие практических навыков работы с компьютером у большинства студентов;

В данной статье авторы представляют на примере физической величины – момент инерции твердого тела относительно оси вращения, применение теоретического и практического подходов. Целью исследований было предложение использования интегративного подхода «эксперимент – аналитические вычисления – применение математического пакета» к изучению одной из фундаментальных характеристик твердого тела. Данный подход позволит акцентировать внимание студен-

тов на взаимосвязь математических и физических дисциплин при проведении лабораторного физического эксперимента. Разбор выкладок можно предложить в качестве самостоятельной работы студента.

Для студентов – материаловедов раздел «Механика твердого тела» является основополагающим и инерционные характеристики здесь играют большую роль. Экспериментальное определение момента инерции симметричного тела относительно оси вращения традиционно проводят с помощью различных лабораторных установок. Также, его можно рассчитать, используя определение главных моментов инерции [6], здесь необходимо выбрать удобную систему координат и использовать аппарат математического анализа. В дальнейшем, с помощью теоремы Штейнера осуществляют переход к моменту инерции относительно любой параллельной оси вращения.

Экспериментальные методы измерения момента инерции тела многообразны, используются как традиционные, так и новые методы [9], кроме реальных экспериментов используются и виртуальные, см. например, статью [8]. Наиболее наглядными и доступными являются методы определения момента инерции на основе измерения периода колебаний крутильно-баллистического маятника, маятника Обербека, наклонного маятника. При этом, каждая установка имеет свои особенности. Например, с помощью маятника Максвелла можно определить момент инерции относительно центра масс и здесь форма твердого тела не играет роли, поскольку используется только его масса. Тогда как, в установке для изучения крутильных колебаний можно найти моменты инерции относительно различных осей вращения и тел различных форм (для этого специально предусмотрены три различных прямоугольных параллелепипеда). Используя лабораторное оборудование, студенты проводят измерения и последующие вычисления искомых величин [5], здесь очень полезным может быть теоретический расчет полученных моментов инерции с использованием знаний высшей математики и различных компьютерных программ. Преподаватель может предложить это задание в качестве самостоятельной работы. В то же время, в курсе общей физики для студентов физических направлений (см., например учебники [10, 11]) вопрос аналитического определения моментов инерции рассматривается недостаточно подробно.

## 2. Экспериментальная часть

Предлагается пример проведения нескольких лабораторных работ практикума «Механика» [12] – «Определение моментов инерции твердых тел методом крутильных колебаний» и «Изучение движения маятника Максвелла», с последующим теоретическим расчетом и сравнением результатов этих характеристик, исходя из самых общих определений

моментов инерции и используя навыки интегрирования элементарных функций.

2.1. Экспериментально момент инерции для маятника Максвелла (рис. 1) определяется для трех колец различной массы, по формуле:

$$I = \frac{1}{4} m D^2 \left( \frac{g t^2}{2h} - 1 \right)$$

Причем,  $m = m_0 + m_p + m_k$ ,  $m_0$  – масса маятника,  $m_p$  – масса ролика,  $m_k$  – масса кольца,  $D = D_0 + 2D_n$ ,  $D_0$  – диаметр оси,  $D_n$  – диаметр нити подвески.

Студенты проводят измерения времени падения для каждого кольца не менее 5 раз  $t_i$  и, определив среднее значение, рассчитывают момент инерции маятника, а также проводят вычисления погрешности измерений.

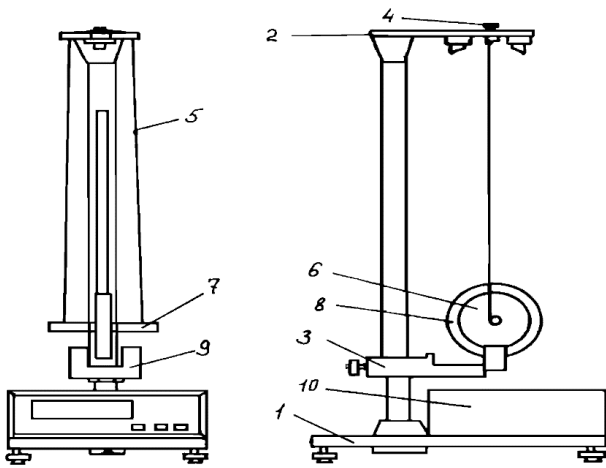


Рис. 1: 1 – основание, 2 – неподвижный верхний кронштейн, 3 – подвижный нижний кронштейн, 4 – фотоэлектрический датчик, 5 – нить, 6 – ролик, закрепленный на оси и подвешенный по бифилярному способу, 7 – ось, 8 – заменяемые кольца, накладываемые на ролик, позволяющие изменять момент инерции системы, 9 – нижний фотоэлектрический датчик, 10 – блок управления и измерения

2.2. Другая экспериментальная установка (рис. 2), применяемая в лабораторном практикуме, позволяет определять момент инерции методом крутильных колебаний.

Здесь, студенты проводят измерения для трех тел: однородный куб ( $a=b=c$ ), симметричный параллелепипед ( $a=b, c \neq a$ ), параллелепипед, у которого длины всех трех ребер различны (несимметричный,  $a \neq b \neq c$ ).

В качестве эталонного тела в данной работе используется однородный куб. Момент инерции такого куба относительно оси, проходящей через центр, вычисляют по формуле:

$$I_3 = \frac{1}{6} m a^2$$

Измерения на экспериментальной установке проводят для пустой рамки, и для рамки с закрепленными в ней твердыми телами, при этом число колебаний должно быть не менее 10. Также студенты для рамки с образцами проводят измерения

с разными осями вращения. Момент инерции для разных осей вращения определяют по формулам:

$$I_x = I_0 \frac{T_x^2 - T_0^2}{T_0^2}; I_y = I_0 \frac{T_y^2 - T_0^2}{T_0^2}; I_z = I_0 \frac{T_z^2 - T_0^2}{T_0^2}$$

$$\text{где } I_0 = I_3 \frac{T_0^2}{T_3^2 - T_0^2}$$

Полученные результаты записываются в таблицу, а также вычисляются погрешности измерений.

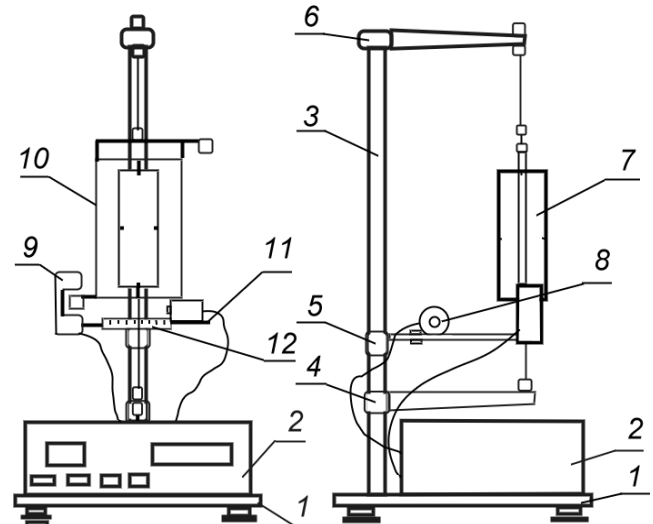


Рис. 2: 1 – основание, 2 – миллисекундомер, 3 – штанга (колонка) с закрепленными кронштейнами 4, 5, 6. Кронштейны 4 и 6 имеют зажимы для закрепления стальной проволоки, на которой подвешена рамка 10, 7 – закрепляемые грузы, 8 – электромагнит, 9 – фотодатчик

### 3. Аналитический расчет

Для определения моментов инерции тел относительно осей симметрии были взяты тела тех же форм, что и в эксперименте: параллелепипед, как классический пример расчета в декартовой системе координат и кольцо, что позволяет использовать переход от прямоугольной системы координат к цилиндрической, при этом, используется общий подход расчета, что делает выкладки понятными для студента.

Напомним формулу для матрицы тензора инерции твердого тела, которое можно представить как совокупность  $n$  частиц, в заданном ортонормированном базисе:

$$I_{\alpha\beta} = \sum_{i=1}^n m_i \{ \sum_{\gamma} x_{i\gamma} x_{i\gamma} \delta_{\alpha\beta} - x_{i\alpha} x_{i\beta} \}, \quad (1)$$

$(\alpha, \beta, \gamma = 1..3)$ .

Эта матрица содержит девять элементов. Выберем такую систему координат, чтобы данная матрица стала диагональной. Начало этой системы координат необходимо выбрать в центре масс. В этом случае элементы будут называться главными моментами инерции или центральными главными [7]. Чтобы найти главные оси инерции можно воспользоваться соображениями симметрии и направить их по осям симметрии. Так, например,

в шаре все три центральных главных момента инерции совпадают друг с другом, а в прямоугольном параллелепипеде – они будут перпендикулярны его граням.

Чаще всего, твердое тело представляют не совокупностью частиц, а сплошной средой, тогда переходим от суммы к интегралу и главные центральные моменты инерции будут иметь вид:

$$\begin{aligned} I_1 &= \rho \iiint_{(V)} (x_2^2 + x_3^2) dV; \\ I_2 &= \rho \iiint_{(V)} (x_1^2 + x_3^2) dV; \\ I_3 &= \rho \iiint_{(V)} (x_1^2 + x_2^2) dV. \end{aligned} \quad (2)$$

**3.1.** Расчет моментов инерции однородного прямоугольного параллелепипеда относительно главных осей инерции.

Выберем начало в замороженной системы координат в центре масс параллелепипеда, а оси декартовой системы координат направим по его главным осям симметрии, которые проходят через центр масс, перпендикулярно граням.

Рассмотрим прямоугольный параллелепипед со сторонами  $a, b, c$ ; посчитаем главные моменты инерции относительно центра масс –  $C$  по формуле (1)

$$\begin{aligned} I_1 &= \rho \iiint_{(V)} (x_2^2 + x_3^2) dV = \\ &= \left[ \rho = \frac{M}{V} = \frac{M}{abc}; \quad dV = dx_1 dx_2 dx_3 \right] = \\ &= \frac{M}{abc} \int_{-a/2}^{a/2} dx_1 \left( \int_{-b/2}^{b/2} x_2^2 dx_2 \int_{-c/2}^{c/2} dx_3 \right. \\ &+ \left. \int_{-b/2}^{b/2} dx_2 \int_{-c/2}^{c/2} x_2^2 dx_3 \right) = \frac{M}{12} (b^2 + c^2) \end{aligned}$$

Аналогично получим и два других главных момента инерции:

$$I_2 = \frac{M}{12} (a^2 + c^2); \quad I_3 = \frac{M}{12} (a^2 + b^2);$$

Проведенные вычисления отличаются простой, но для проверки можно предложить студентам с помощью математического пакета проверить выводы расчетных формул. Так, например, в Maple – это одна команда:

*Момент инерции относительно одной из осей симметрии, проходящей через центр масс прямоугольного параллелепипеда*

$$\frac{m}{a \cdot b \cdot c} \cdot \left( \int_{-\frac{b}{2}}^{\frac{b}{2}} y^2 dy \cdot \int_{-\frac{c}{2}}^{\frac{c}{2}} 1 dz + \int_{-\frac{c}{2}}^{\frac{c}{2}} z^2 dz \cdot \int_{-\frac{b}{2}}^{\frac{b}{2}} 1 dy \right) \cdot \int_{-\frac{a}{2}}^{\frac{a}{2}} 1 dx$$

$$\frac{m \left( \frac{1}{12} b^3 c + \frac{1}{12} c^3 b \right)}{b c}$$

`expand(%)`

$$\frac{1}{12} m b^2 + \frac{1}{12} m c^2$$

**3.2.** Расчет моментов инерции однородного кольца относительно главных осей симметрии.

Рассмотрим кольцо с внешним внутренним диаметром –  $D$  и  $d$ , высотой  $h$ . Выберем начало в замороженной системы координат в центре масс, направим ось  $Ox_3$  по его высоте, тогда плоскость  $Ox_1Ox_2$  будет параллельной плоскости его основания.

Проведем расчет момента инерции относительно оси  $Ox_3$ . Учтем выражение для плотности, переход от декартовой системы координат к цилиндрической и коэффициент Ламе для элемента объема  $dV$ ,

$$\rho = \frac{M}{V} = \frac{4M}{\pi h(D^2 - d^2)};$$

$$dV = r dr d\phi dx_3; \quad x_1 = r \cos \phi; \quad x_2 = r \sin \phi;$$

получим:

$$I_3 = \iiint_{(V)} (x_1^2 + x_2^2) dV = \frac{4M}{\pi h(D^2 - d^2)}$$

$$\int_0^{2\pi} d\phi \int_{d/2}^{D/2} r^3 dr \int_{-h/2}^{h/2} dx_3 = \frac{M}{8} (D^2 + d^2)$$

Два других момента будет равны между собой:

$$I_2 = I_1 = \rho \iiint_{(V)} (x_2^2 + x_3^2) dV =$$

$$= \frac{4M}{\pi h(D^2 - d^2)}$$

$$\left( \int_0^{2\pi} (\sin \phi)^2 d\phi \int_{d/2}^{D/2} r^3 dr \int_{-h/2}^{h/2} dx_3 + \int_0^{2\pi} d\phi \int_{d/2}^{D/2} r dr \int_{-h/2}^{h/2} x_3^2 dx_3 \right) =$$

$$= \frac{4M}{\pi h(D^2 - d^2)} \left( \frac{\pi h(D^4 - d^4)}{16} + \frac{\pi h^3(D^2 - d^2)}{48} \right) =$$

$$\frac{M}{4} (D^2 + d^2) + \frac{M}{12} h^2.$$

Здесь также можно сделать проверку в математическом пакете Maple (представлена другая форма записи предыдущей команды – интегрирования):

```
> 4*M*int(int(int(1, f = 0 .. 2*Pi)*r^3, r=d/2..D/2), z=-h/2..h/2)/Pi/(D^2-d^2);
```

$$\frac{2M \left( \frac{1}{16} D^4 - \frac{1}{16} d^4 \right) h}{D^2 - d^2}$$

```
> simplify(%);
```

$$\frac{1}{8} h (D^2 + d^2) M$$

#### 4. Анализ полученных измерений и сопоставление с теоретическими расчетами

После проведения экспериментов, были оценены моменты инерции твердых тел. Студенты традиционно рассчитывают относительную и абсолютную погрешность изменений. Ниже приводятся только средние значения для:

А) параллелепипеда относительно главных осей инерции (в  $\text{кг м}^2$ )

$I_c(\tau)=$	$18.6 \cdot 10^{-4}$	$I_b(\tau)=$	$20,1 \cdot 10^{-4}$	$I_a(\tau)=$	$6,6 \cdot 10^{-4}$
$I_c =$	$19,0 \cdot 10^{-4}$	$I_b =$	$20,7 \cdot 10^{-4}$	$I_a =$	$6,8 \cdot 10^{-4}$

Б) двух колец относительно оси перпендикулярной его основанию (в кг м<sup>2</sup>)

$I_1(\tau)=$	$11.68 \cdot 10^{-4}$	$I_2(\tau)=$	$13.69 \cdot 10^{-4}$
$I_1 =$	$13.12 \cdot 10^{-4}$	$I_2 =$	$15.51 \cdot 10^{-4}$

Имея расчетные формулы, можно посчитать теоретические моменты инерции исследуемого твердого тела и сравнить с экспериментальными. Оценив относительную погрешность экспериментальных значений относительно теоретических, по формуле:

$$\varepsilon = \frac{I_{\text{э}} - I_{\text{т}}}{I_{\text{т}}}$$

Таким образом, было получено, что наилучшую оценку моментов инерции исследуемого твердого тела относительно табличных значений, дает крутильный маятник – относительная погрешность измерений с помощью него составила менее 3%. Для маятника Максвелла относительная погрешность составила чуть больше 11%.

Изучая достоинства и недочеты предлагаемого метода, хотелось бы сделать вывод о том, что информационные технологии должны дополнять классические, но не теснить их. Компьютерный опыт делает образовательный процесс более увлекательным и интересным, но он не может всецело поменять настоящий опыт.

Для получения информации не существует никаких преград. На сегодня, благодаря передовым информационным технологиям возникли хорошие возможности для самостоятельной творческой и научной работе обучающихся. Но, ни один современный компьютер не сможет научить самостоятельно мыслить, сравнивать, анализировать и делать выводы. Эта роль отводится преподавателю.

Главная задача педагога – верная организация чувственного опыта учащихся, опираясь на представления либо припоминание того, что воспринималось ранее, т.е. предметов либо явлений, уже знакомых по прежнему опыту. Хочется подчеркнуть, что при всем этом удачливость и своевременность изменений в системе высшего образования, связывается с активной позицией педагога, как главного звена этой системы.

## Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ
2. Пономаренко Е.В. Анализ современного состояния методики преподавания физики в высшей школе: компетентностный подход // Международный журнал экспериментального образования.– 2017.– № 10–2. – С. 207–210; URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=4212> (дата обращения: 01.01.2019).

3. Фролов И. В., Володин А.М. Методическая составляющая практикума по методике обучения физике // Педагогика высшей школы.– 2017.– № 4.1. – С. 48–50. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/72/2924/> (дата обращения: 01.01.2019).
4. Жернакова М.В. Роль и миссия учителя в современном образовательном процессе // Молодой ученый.– 2017.– № 10.1. – С. 8–10.
5. Васильев Е.И., Нифанов А.С., Салецкий А.М., Слепков А.И. Лаборатория динамики твердого тела в практикуме по общей физике, Журнал Физическое образование в вузах, т. 5, № 3, 1999.
6. Гольдварг Т.Б., Шаповалов В.Н. «Об инерционных характеристиках абсолютно твердого тела» ВИНТИ № 52- В2019, 2019.
7. Матвеев «Механика и теория относительности», М. «Оникс 21 век», «Мир и образование», 2003.
8. Ревинская О.Г., Кравченко Н.С. «Об изучении момента инерции и положения центра инерции абсолютно твердого тела несимметричной формы в курсе общей физики» Открытое и дистанционное образование № 1 (65), 2017.
9. Резник С.В., Виденкин Н.А. «Новый подход к определению моментов инерции космических аппаратов на основе анализа автоколебательной системы», Известия Вузов. Машиностроение, 2016, № 9
10. Савельев И. В. «Курс физики. Том 1. Механика Молекулярная физика.» – М.: Наука. Гл. ред. физ. – мат. лит., 1989.– 352 с.
11. Сивухин Д. В. «Общий курс физики.» – М.: Наука. Гл. ред. физ. – мат. лит, 1979.
12. Лабораторный практикум «Механика»: метод. указания сост. Очиров В.А. – Элиста, Изд-во КалмГУ, 2015.

## THE METHODS OF TEACHING A PHYSICS WORKSHOP IN HIGHER EDUCATION

Goldvarg T.B., Petrovich E.V., Sumyanova E.V.

Kalmyk State University named after B.B. Gorodovikov

This work discusses the methods of teaching a physics workshop in higher education, taking into account the new requirements of the federal state standard of higher education about forming professional skills of undergraduate students. The analysis of various ways of running laboratory works done. A two-way approach, where the classical experiment involves the use of information technologies and at the same time requires knowledge of the basics of mathematical analysis to perform analytical calculations proposed. For example, learning one of the most important themes in the mechanics course – “The moment of inertia of an absolutely solid body” demonstrated the advantages of this approach. Thus, the comparison of various laboratory methods and the use of a mathematical package for calculations can help the student not only in mastering the material, but also in developing broader professional competencies.

**Keywords:** experiment, laboratory practice, information technology, GEF, physics.

### References

1. Federal law “On education in the Russian Federation” of 29.12.2012 N 273-FZ
2. Ponomarenko E.V. Analysis of the current state of physics teaching methods in higher education: a competence approach // International journal of experimental education.–

2017. – No. 10–2. – Pp. 207–210; URL: <http://expeducation.ru/article/view?id=4212> (accessed: 01.01.2019).
3. Frolov I. V., Volodin a.m. methodological component of the practical training in physics // Pedagogy of higher education.– 2017. – no. 4.1. – P. 48–50. – URL <https://moluch.ru/th/3/archive/72/2924>
  4. Zhernakova M.V. Role and mission of the teacher in the modern educational process // Young scientist.– 2017. – no. 10.1. – P. 8–10.
  5. Vasiliev E. I, Nifanov A.S., Saletsky a.m., Slepkov A.I. laboratory of solid state Dynamics in a workshop on General physics, journal of Physical education in higher education, vol. 5, no. 3, 1999.
  6. Goldvarg T. B., Shapovalov V.N. “On the inertial characteristics of the rigid bodies” VINITI, No. 52 – B2019, 2019.
  7. Matveev “Mechanics and relativity”, M. “Onyx 21 century”, “Peace and education”, 2003.
  8. Revinskiy O. G., Kravchenko N. With. “On the study of moment of inertia and position of center of inertia of rigid bodies an asymmetric shape in the General physics course” open and distance education № 1 (65), 2017.
  9. Reznik S. V., Videnkin N.A. “A new approach to determining the moments of inertia of spacecraft based on the analysis of the self-oscillating system”, Izvestiya Vuzov. Mechanical engineering, 2016, no. 9
  10. Savelyev I. V. “Course of physics volume 1., Mechanics Molecular physics.” – Moscow: Nauka. GL. ed. Fiz. – Mat. lit., 1989.– 352 p.
  11. Sivukhin D. V. “General course of physics.” – Moscow: Nauka. GL. ed. Fiz. – Mat. lit., 1979.
  12. Laboratory practice “Mechanics”: method. the instructions comp. Ochirov V.A. – Elista, Kalmsu publishing house, 2015.

# Ключевые аспекты музыкально-исполнительской деятельности будущих учителей вокала

Цао Хэ,

кандидат искусствоведческих наук, старший преподаватель,  
Цзилиньский педагогический университет  
E-mail: 14730646@qq.com

Ведущие направления музыкально-исполнительской деятельности будущих учителей вокала включают теоретические, практические, художественно-педагогические и психологические аспекты, которые объединяют в единый конгломерат знания, умения и навыки. В статье аргументована необходимость владения вокальной культурой исполнения и художественно-языковыми средствами вокального искусства. Структура вокально-исполнительской культуры будущего педагога вокала состоит из трех компонентов: мотивационно-направленного; когнитивно-оценочного; творческо-исполнительского. На основе метода теоретического моделирования авторы статьи предложили собственную компонентную структуру художественно-коммуникативной сферы будущих преподавателей вокала в составе интенционального, ментального, перцептивного и интерактивного компонентов. Исследуемая структура помогла разработать четыре концептуальных блока исследуемой проблемы: целевой; содержательный; методический; организационный. Авторы убедительно провели актуализацию коммуникативно-перцептивной позиции будущего преподавателя вокала на основе объективации эмпатических и ментальных умений в вокально-преподавательском процессе и выяснили роль создания художественно-коммуникативной среды средствами технологий художественной инноватики.

**Ключевые слова:** музыкально-исполнительская деятельность, будущие педагоги, вокал, художественно-коммуникативная среда, структура вокально-исполнительской культуры, теоретическое моделирование.

**Введение.** Согласно современным требованиям музыкального образования, подготовке будущих учителей вокала необходимо уделять повышенное внимание в структуре формирования профессиональных компетенций педагога-музыканта. Требования к вокальной подготовке специалистов включают теоретические, практические, художественно-педагогические и психологические аспекты, которые объединяют в единый конгломерат знания, умения и навыки. Помимо этого, существует еще одна актуальная сторона вопроса – владение вокальной культурой исполнения и художественно-языковыми средствами вокального искусства, чему в педагогической литературе уделяется недостаточно внимания, так как преимущественное большинство проблем освещаются чисто с технической точки зрения.

**Актуальность.** Владение художественно-языковыми средствами вокального искусства для будущего преподавателя вокала предусматривает постепенное накопление художественно-коммуникативного опыта, что отражается в дальнейшей педагогической и исполнительской деятельности. Исследователи зачастую указывают на распространённую специфику отечественной подготовки будущих преподавателей вокала, в которой предпочтение отдается главным образом сугубо методическим и интерпретационным векторам обучения, а художественно-языковым средствам вокального искусства и ментальным факторам уделяется незначительное внимание [7].

Художественно-коммуникативный опыт будущих преподавателей вокала мы предлагаем поставить на первый план, так как это масштабное понятие, которое следует интерпретировать как профессионально интегрированное качество, характеризующееся процессуальностью и результативностью усвоения студентами вокального искусства на уровне исполнения и преподавания, что реализуется при опосредованном общении через вокальное произведение с участниками творческого процесса (композитором, поэтом, исполнителями, слушателями). Это голографическая форма художественной коммуникации, обусловленная контекстом исполнения вокального произведения [8].

По нашему мнению, вышеописанное отражает линейную форму диалоговой межличностной коммуникации, которой следует уделять особое внимание, поэтому приобретение определенного опыта в педагогических университетах должно характеризоваться синтезом исполнительской, педагогической и художественно-коммуникативной деятельности [5].

Как мы можем понять из вышесказанного, вокально-исполнительская подготовка – это сложный процесс профессионального воспитания вокалиста, который содержит задачи творческого развития личности, интегрирует в себе проблематику технического развития голоса, овладения основами актерского мастерства для воссоздания художественного образа вокального произведения, навыки интерпретации, знание специфики вокального жанра, понимание авторского замысла и т.д. Качественная вокально-исполнительская подготовка будущего педагога-музыканта предполагает выразительную, эмоциональную презентацию вокального произведения учеником в собственном исполнении [3].

Ежегодно в нашей стране и за ее пределами организуются вокальные конкурсы с участием детей, молодежи и педагогов различных возрастных категорий, что свидетельствует о чрезвычайной популярности вокального творчества. Однако, по результатам научно-педагогических исследований, сегодня среди проблем воспитания будущих преподавателей вокала, наиболее остро проявляется низкий уровень художественно-эстетических потребностей их будущих учеников. Большинство современных образцов массовой молодежной музыки имеет низкое качество и не соответствует художественным критериям. Важными факторами, отрицательно влияющими на формирование музыкально-эстетического вкуса молодого поколения, становятся недостаточная популяризация высокохудожественных образцов отечественной и мировой вокальной культуры и пассивная деятельность некоторых государственных общественных организаций, которые недостаточно способствуют созданию качественно новых условий для реализации социокультурного, художественно-творческого потенциала молодежи [1].

Наряду с этим, анализ современного состояния организационной стороны обучения вокалу в школах искусств, вокальных студиях, опыта высококвалифицированных специалистов в области вокального воспитания, выявил определенные противоречия между:

- необходимостью вокальной практики в соответствии с современными образовательными программами и недостаточной разработкой методического обеспечения процесса вокального обучения;
- между активным желанием учащихся участвовать в различных вокальных конкурсах и творческих фестивалях и отсутствием сформированной сценической практики, недостаточным уровнем вокального мастерства и вокально-исполнительской культуры, дефицитом высокохудожественного современного репертуара.

Исходя из этого, особое внимание в музыкальном образовании должно уделяться воспитанию специалистов, способных противостоять напору низкопробной поп-культуры, способных создавать, сохранять и приумножать лучшие традиции вокального искусства и прививать вокально-ис-

полнительскую культуру ученикам с самых первых занятий. Для реализации данного условия, сами педагоги должны обладать собственной устойчивой и сформированной культурой [4].

Если детализировать данный тезис, то можно утверждать, что структура вокально-исполнительской культуры будущего педагога вокала состоит из трех важных компонентов:

- мотивационно-направленный компонент, который в целом формирует интерес (или даже потребность) к вокально-исполнительской деятельности (нацеленность на познание основ классического вокала и направленность на профессиональное самосовершенствование);
- когнитивно-оценочный компонент, который характеризует знания, умения и навыки в сфере воспитания вокальной культуры, способность адекватно оценивать приобретенный исполнительский опыт;
- творческо-исполнительский компонент, который отражает готовность к художественно-образному исполнению вокальных произведений, способность донести созданный образ до аудитории [6].

Анализ вокально-исполнительской практики в учебном процессе позволяет выделить следующие аспекты, которые характеризуют музыкально-исполнительскую деятельность будущих учителей вокала:

- общую музыкальность, которая проявляется в определенном исполнении, чистом интонировании, естественной артикуляции;
- художественное отображение вокального произведения и природный артистизм;
- интерпретационные задатки и умение наполнить вокальное произведение личностным содержанием;
- пластические навыки, умение владеть своим телом во время выступления;
- четкая выраженная собственная позиция к вокально-исполнительской и педагогической деятельности (мотивация к творческой деятельности, анализ и оценка собственного исполнительского опыта, готовность самостоятельно решать технические и художественные задачи вокального исполнительства) [2].

Для формирования высокого уровня вокально-исполнительской культуры важным является правильная организация учебного процесса и постоянное педагогическое сопровождение, которые должны обеспечивать интегративное использование всех форм обучения: лекционных и практических курсов, индивидуальных занятий, педагогической практики, академических концертов, мастер-классов, открытых занятий, вокально-творческих проектов, тематических вокальных вечеров, конкурсов, олимпиад и др.

На основе метода теоретического моделирования мы предлагаем собственную компонентную структуру художественно-коммуникативной сферы будущих преподавателей вокала в составе



интенционального, ментального, перцептивного и интерактивного компонентов. Интенциональный компонент включает следующие элементы: коммуникативно-мотивирующий, который предусматривает наличие мотивации будущих преподавателей вокала к общению, передаче собственного опыта выполнения произведений; ценностно-смысловой, обусловленный ценностным отношением к художественно-коммуникативным действиям путем обсуждения смысла произведения, его интерпретации и т.д. [5].

При этом важно выделить ключевые функции интенционального компонента:

- целевая (обеспечивает постановку целей и задач процесса приобретения определенного опыта через осознание своих художественных потребностей, стремлений, мотивов и ценностной основы художественно-коммуникативной деятельности);
- ориентационная (направляет к сознательному выбору пути самосовершенствования благодаря убежденности в личностной и общественной значимости будущей профессиональной деятельности педагога);
- аксиологическая (отвечает за ценностно-смысловую основу формирования музыкально-исполнительского опыта) [8].

Помимо этого, отдельно мы выделяем ментальный компонент, который включает следующие элементы: интеллектуально-рефлексивный, основанный на рефлексии мыслительных процессов, которые сопровождают коммуникативный процесс и художественно-коммуникативные действия; интерпретационно-семантический, который обеспечивает наличие интонационно-речевого, музыкально-семантического тезауруса [3].

В контексте ментального аспекта важны следующие функции, реализуемые в рамках предлагаемого подхода:

- когнитивная (направлена на эффективность познавательной деятельности в развитии ментальных ресурсов);
- управленческая (предполагает осознанное стратегическое управление ментальными ресурсами как собственными, так и будущих учеников);
- рефлексивная (способствует развитию рефлексивных качеств, их самооценке, самоконтролю, саморегуляции);
- креативная (обеспечивает решение нормативных задач в регламентированных и нерегламентированных исполнительских и педагогических ситуациях).

Ещё один ключевой аспект музыкально-исполнительской деятельности будущих учителей вокала – перцептивный, который включает качество восприятия музыкального произведения через эмоциональную сферу личности. К его элементам относятся: эмоционально-чувственный, направленный на развитие эмоциональной и чувственной сфер будущего педагога для обеспечения субъект-субъектного коммуникативного процес-

са и художественной коммуникации; идентификационно-эмпатический, основанный на качествах и умениях осознавать образ и чувствовать состояние другого человека [7].

Для перцептивного компонента в подготовке будущих педагогов важна адекватная эмоциональность (которая обеспечивает формирование способности к музыкальному переживанию через овладение музыкальными эмоциями); эмпатичность (является основой развития музыкальной эмпатии); идентификационность (формирует способность к отождествлению себя с другими).

Не менее важен интерактивный компонент, который основан на действенных аспектах художественной коммуникации, в которых будущий преподаватель вокала становится инициатором и организатором художественно-коммуникативной ситуации.

К элементам указанного компонента отнесены: функционально-корректирующий, который предполагает способность личности к гибкому применению художественно-коммуникативного диалога в разных видах исполнительско-педагогического процесса; организационно-диалоговый, что способствует приобретению компетенций организации или создания художественно-коммуникативной ситуации в форме творческого диалога/полилога [6].

Интерактивный компонент в рамках темы анализа ключевых аспектов музыкально-исполнительской деятельности будущих учителей вокала выполняет следующие функции: организационную (обеспечивает организацию субъект-субъектной коммуникации и диалогового взаимодействия на разных педагогических уровнях); сотворческую (призывает к переосмыслению художественного образа вокального произведения и адаптацию авторского замысла к личностно-ценностным особенностям путём развития собственного воображения и представлений о музыкальном образе); диалогическую (предусматривает наличие ансамблевого взаимодействия с партнером или партнерами, с концертмейстером или дирижером оркестра); корректирующую (формирует способность к саморегуляции и корректировке сценического поведения будущих преподавателей вокала посредством учета обратной связи с целевой аудиторией) [1].

**Заключение.** Метод теоретического моделирования позволил разработать четыре педагогических блока, которые лежат в основе подготовки будущего преподавателя вокала:

- целевой блок, направленный на определение цели, задач, методик преподавания вокала, которые основываются на определенных факторах и избраны соответственно научным подходам;
- содержательный блок, который содержит перечень знаний и навыков, даёт возможность выбора вокального репертуара с ярко выраженным художественно-коммуникативным контентом; сюда же относится и дисциплина профессиональной подготовки, содержательная осно-

ва которой делает возможным формирование художественно-коммуникативного опыта будущих преподавателей вокала;

- методический блок, позволяющий объективировать смысловые составляющие педагогического процесса: гармонизацию исполнительско-интерпретационного, эмпатийно-чувственного и техно-интенционального векторов в работе над художественной проекцией и интроспекцией вокального произведения; сюда же относится учет чувств и представлений «второй стороны» в творческом исполнительском диалоге; сочетание проникновения в образ героя и рефлексии собственного ощущения его мировоззренческих представлений, а также направленного отбора качественного вокального репертуара;
- организационный блок, включающий определенные организационные формы, педагогические условия, методы и этапы внедрения экспериментальных методик;
- результативный блок, включающий критерии, показатели оценивания уровней сформированности ключевых аспектов музыкально-исполнительской деятельности будущих учителей вокала, что служит вектором для повышения статистически выявленных сниженных количественных характеристик.

Мы убедительно провели актуализацию коммуникативно-перцептивной позиции будущего преподавателя вокала на основе объективации эмпатических и ментальных умений в вокально-преподавательском процессе и выяснили роль создания художественно-коммуникативной среды вокально-образовательного процесса средствами технологий художественной инноватики.

По нашему мнению, именно вокально-исполнительская культура является неявной доминантой среди описанных компонентов, составляющих вокально-исполнительское мастерство педагога-музыканта. Она интегрирует в себе музыкальные, вокально-технические, художественно-эстетические, психолого-физиологические и индивидуальные характеристики и является показателем талантливости исполнителя и учителя вокала. Таким образом, грамотно сформированная в процессе профессионального обучения вокально-исполнительская культура является гарантом осуществления дальнейшей педагогической деятельности на высоком профессиональном уровне.

## Литература

1. Bukenov B. Формирование артистических навыков пения у будущего педагога-вокалиста в процессе профессиональной подготовки // *Journal of Philosophy, Culture and Political Science*. 2019. Т. 67. № 1. С. 91–98.
2. Алиева З.А. Профессиональная подготовка будущего учителя музыки в условиях совершенствования системы образования // *Глобальный научный потенциал*. 2018. № 10. С. 33–35.

3. Асатрян О.Ф., Ломакина Т.А. Развитие направленности на профессиональную самореализацию будущего учителя музыки в процессе внеаудиторной вокально-исполнительской деятельности // *Инновационные формы и методы организации внеаудиторной работы студентов*. 2018. С. 40–52.
4. Левина И.Р., Яппарова Д.М. Развитие музыкального сознания будущего педагога-музыканта на основе вокального интонирования // *Современное педагогическое образование*. 2019. № 5. С. 88–91.
5. Маслова А.А., Шинтяпина И.В. Текстуальные стратегии, как инструмент исполнительской интерпретации вокальной музыки // *Таврический научный обозреватель*. 2017. № 5 (22). С. 110–116.
6. Сенцова А.Г., Полищук Л.Л. Вокальная культура как психологический феномен: к теории вопроса // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. 2018. Т. 7. № 3 (24). С. 270–289.
7. Слинкина А.А., Савельева И.П. Развитие вокально-исполнительской культуры будущего учителя музыки у студентов специальности «Музыкальное образование» // *Педагогика, психология, общество: перспективы развития*. 2020. С. 87–90.
8. Шинтяпина И.В. Овладение культурой вокального исполнительства в системе профессиональной подготовки будущего педагога-музыканта // *Наука. Искусство. Культура*. 2019. № 3 (23). С. 67–78.

## KEY ASPECTS OF MUSICAL AND PERFORMING ACTIVITIES OF FUTURE VOCAL TEACHERS

Сао Не

Candidate of arts, senior lecturer, Jilin Normal University

The leading areas of musical and performing activities of future vocal teachers include theoretical, practical, artistic, pedagogical and psychological aspects that combine knowledge, skills and abilities into a single conglomerate. In addition, the article analyzes another relevant aspect of the issue - the possession of the vocal culture of performance and artistic and linguistic means of vocal art. The structure of the vocal and performing culture of the future vocal teacher consists of three components: motivational-oriented; cognitive-evaluative; creative-performing. Based on the method of theoretical modeling, the authors of the article proposed their own component structure of the artistic and communicative sphere of future vocal teachers as part of the intentional, mental, perceptual and interactive components. The structure under study helped to develop four conceptual blocks of the problem under study: target; content; methodological; organizational. The authors convincingly updated the communicative and perceptual position of the future vocal teacher on the basis of objectification of empathic and mental skills in the vocal-teaching process and found out the role of creating an artistic and communicative environment by means of artistic innovation technologies.

**Keywords:** musical and performing activity, future teachers, vocal, artistic and communicative environment, structure of vocal and performing culture, theoretical modeling.

## References

1. Bukenov B. The Formation of artistic skills of singing from the future teacher-singer in training // *Journal of Philosophy, Culture and Political Science*. 2019. Т. 67. No. 1. Pp. 91–98.

2. Alieva Z.A. Professional training of future teacher of music in terms of improving the system of education // Global scientific potential. 2018. No. 10. Pp. 33–35.
3. Asatryan O.F., Lomakina T.A. Development of orientation to professional self-realization of the future music teacher in the process of extracurricular vocal and performing activities // Innovative forms and methods of organizing extracurricular work of students. 2018. Pp. 40–52.
4. Levina I.R., Yapparova D.M. Development of musical consciousness of the future teacher-musician on the basis of vocal intonation // Modern pedagogical education. 2019. No. 5. Pp. 88–91.
5. Maslova A.A., Shintyapina I.V. Textual strategies as a tool for performing interpretation of vocal music // Tavrichesky scientific observer. 2017. No. 5 (22). Pp. 110–116.
6. Sentsova A.G., Polishchuk L.L. Vocal culture as a psychological phenomenon: on the theory of the question // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology. 2018. Vol. 7. No. 3 (24). Pp. 270–289.
7. Slinkina A.A., Savelyeva I.P. Development of vocal and performing culture of the future music teacher among students of the specialty "Music education" // Pedagogy, psychology, society: prospects for development. 2020. Pp. 87–90.
9. Shintyapina I.V. Mastering the culture of vocal performance in the system of professional training of the future teacher-musician // Science. Art. Culture. 2019. No. 3 (23). Pp. 67–78.

## Поливариативный подход в стратегии современного религиозного образования

**Ибрагимов Ибрагим Джавпарович,**

кандидат педагогических наук, доцент, директор Института государственно-конфессиональных отношений Пятигорского государственного университета  
E-mail: ibragimid@mail.ru

В статье анализируются методологические ориентиры построения теологического образования в современной России. В условиях глобализации социокультурных процессов развитие отечественного теологического образования приобретает особую важность, так как выступает необходимым условием сохранения конкурентоспособности российского гуманитарного знания.

Разработка стратегии развития теологического образования связывается с пониманием полипарадигмальных оснований построения различных образовательных практик. В условиях социальной полипарадигмальной реальности, характерной для современного этапа развития общества, поиск собственных аксиологических ориентиров, отражающих социально-историческую преемственность, в частности, в формировании религиозной идентичности, приобретает особую ценность. Полипарадигмальность рассматривается автором статьи в контексте построения системы межпредметной интеграции. При этом, полипарадигмальное измерение дидактики теологии в значительной мере отражает вариативность и плюрализм подходов к организации теологического образования в вузе. Теоретические позиции автора иллюстрируются анализом форм и методов организации подготовки теологов на базе Пятигорского государственного университета.

**Ключевые слова:** дидактика теологии, полипарадигмальность, религиозное образование, методы обучения теологии, конфессиональные дисциплины.

Развитие теологического образования в поликонфессиональной и многокультурной России выступает одним из важнейших условий сохранения преемственности в сфере культурно-образовательных традиций, выработанных народами за многовековую историю развития. Это особенно актуально в условиях социальной полипарадигмальной реальности, в рамках которой поиск собственных аксиологических ориентиров, отражающих социально-историческую преемственность, в частности, в формировании религиозной идентичности, приобретает особую ценность [1, с. 4].

В последние десятилетия в Российской Федерации активно поддерживается и стимулируется развитие теологического образования в высших учебных заведениях, а также развитие сотрудничества в данной сфере между государственными вузами и религиозными вузами, общественными организациями, объединениями [2; 3]. Благодаря участию ряда российских вузов в программах развития духовного образования и подготовки профессиональных кадров с глубоким знанием религиозной культуры, апробации новых форм организации теологического образования накоплен интересный педагогический опыт, который необходимо учитывать в процессе выработки дальнейших стратегий развития образовательной практики. Не менее ценным результатом является сформированность эффективной социокультурной среды для обсуждения ряда вопросов развития религиозной практики, реализации идей государственно-конфессионального партнерства в данной сфере. Именно в диалоге государства и общественных организаций видятся стратегические пути развития современного религиозного образования, подготовки профессиональных кадров в области теологии [4, с. 18].

В связи с разработкой и реализацией государственной программы содействия развитию религиозного образования, реальным масштабным развитием теологического образования, значительно активизировалась роль Пятигорского государственного университета (ПГУ), накопившего значительный образовательный потенциал в сфере подготовки данных специалистов. Ценность опыта построения теологического образования в стенах ПГУ связана с тем, что накоплен он в поликонфессиональном и многокультурном регионе Северного Кавказа и может быть учтен в других регионах современной России.

Теологическое образование получило импульс к развитию на рубеже XX–XXI веков, когда с 2000-х годов в различных российских вузах открываются направления профессиональной подготовки, связанные с изучением основ религиозного знания, преимущественно, христианства (православия) и ислама. Учебные дисциплины, связанные с преподаванием основы религий, получили название «дисциплины профессиональной подготовки», или, по-другому, «профессиональные дисциплины».

Происходящий сегодня «религиозный ренессанс» является следствием происходящего в настоящее время противостояния глобализации и деглобализации (регионализации) социокультурных процессов. Если глобализация ориентировала на процесс всемирной политической, социокультурной, экономической и религиозной интеграции и унификации, то противостоящая ей регионализация обозначила приоритет национально-религиозной самобытности народов, форм социокультурного многообразия жизнедеятельности в современном мире. С деглобализацией жизни наметились новые стратегии духовного возрождения народов, социокультурных преобразований, обозначились факторы стабилизации общественных отношений. Современный мир сохранил присущее ему многообразие религиозных и этнических проявлений, культурных паттернов, которые делают его поливариативным по своей социальной природе. В этих условиях теология как сфера социокультурного знания, интегрирующая различные представления об истоках и устоях религиозных учений, приобретает значимость как в научном, так и социальном контекстах.

Рассматривая полипарадигмальность как методологический ориентир изучения современных социокультурных процессов, выделим следующие установки в развитии теологического знания – аксиологизация, фундаментализация, институционализация, плюрализм, многомерность, поликритериальность, непрерывность, преемственность, процессуальность и др. В своей совокупности данные установки формируют полипарадигмальное измерение теологического знания, отражают плюрализм и вариативность подходов к организации современного теологического знания.

Традиционно теологическое знание составляет основу религиозного образования как значительного пласта культурно-просветительской деятельности, связанного с профессиональным изучением основ религии, формированием религиозного сознания, развитием религиозного чувства. Следует согласиться с мнением М. Элиаде в отношении того, что «всякий, кто старается дать определение термину религиозное образование, столкнется с экстраординарными трудностями» [5; 67]. Причем эти трудности носят не только собственно методологический характер, связанный с учетом полипарадигмальности самого контента, но и дидактический, связанный со спецификой организации образовательного процесса, поиском наи-

более эффективных форм, методов и технологий его реализации.

Представляя образовательный контент в рамках исламского направления, остановимся, прежде всего, на дисциплинах профессиональной подготовки. К ним следует отнести: «арабский язык», «кораническую науку», «историю конфессий (сира)», «профессиональное учение (ақыда)», «профессиональное право (фикх)», «вероучительную литературу (хадисы)», «исламскую этику». Данные дисциплины имеют непосредственное отношение к теологии, составляют ее содержательную основу и ориентируют на «погружение» в содержание предметного знания.

Наряду с данной группой дисциплин профессиональной подготовки в учебном плане по направлению подготовки «Теология» (исламская теология) представлен ряд предметов, обеспечивающих студента представлением о социокультурной роли ислама, других религиозных течений в современном мире. К данной группе возможно отнести следующие дисциплины: «Историю теологии», «Историю ислама», «Историю религий», «Введение в специальность», «Религию в современном мире», «Государственное законодательство о религии», «Основы социальной концепции ислама в России», «Новые религиозные движения в России».

Следует отметить, что перечень дисциплин профессиональной подготовки студентов в различных образовательных организациях высшего образования может варьироваться, однако содержательный контекст во многом совпадает.

Анализ практического опыта преподавания основных дисциплин профессиональной подготовки в духовных образовательных организациях дает основание констатировать, что образовательный процесс организован традиционным образом. Несмотря на имеющийся положительный эффект подобной организации образовательного процесса, считаем эффективным использовать различные организационные, логические и технические приемы, которые выстраивают систему современных методов обучения.

Так, в процессе организации подготовки теологов на базе Пятигорского государственного университета, особое внимание нами уделено на внедрении следующих форм и технологий образовательной деятельности, использование которых предполагает реализацию идеи полипарадигмальности в построении вариативных образовательных практик:

а) **активном использовании проектно-исследовательского подхода**, в рамках которого максимально полно и всесторонне применяется комплекс методов, ориентированных на самостоятельный поиск актуальной информации, решение проблемных ситуаций в рамках изучения основных разделов преподаваемых дисциплин, построение собственной траектории познавательной деятельности при «погружении» в подготовку авторского проекта и т.д. Реализация данного подхода

в полной мере отвечает требованиям ФГОС к подготовке бакалавров в рамках различных направлений подготовки и основана на идее активизации процесса обучения средствами преподаваемых дисциплин;

б) **внедрении мультимедийных средств обучения, использовании технологий дистанционного обучения для управления самостоятельной работой студентов.** Данная установка позволяет преподавателю на практике реализовать «золотое правило дидактики», сформулированное в XVII веке Я.А. Коменским, активизировать образовательный процесс, сделать его эффективным не только в процессе организации аудиторной работы, но и в процессе управления самостоятельной деятельностью студентов. Использование данных средств организации обучения позволяет на практике решить задачу формирования и развития информационной образовательной среды в рамках профессиональной подготовки теологов. Данная информационная образовательная среда становится фактором и ресурсом профессионально – личностного становления будущего специалиста [6, с. 79].

в) **построении образовательного процесса на основе использования игровых образовательных технологий,** что позволяет создать необходимый «мотивационный фон» и активизировать студентов на решение образовательных задач. К игровым формам организации обучения нами отнесены конкурсы, деловые игры, викторины, учебные олимпиады и т.д. К активным формам и методам обучения студентов, вызывающим особый интерес, следует отнести конкурсы знатоков истории ислама и знатоков исламского права, «брейн-ринги» по различным учебным темам и разделам преподаваемых курсов [7, с. 234–241].

Несомненно, выбор учебных заданий и качество их выполнения студентами во многом зависит от профессионального уровня преподавателя, его педагогического мастерства. Вместе с тем, использование вариативных подходов к организации образовательного процесса позволяет комплексно решать поставленные дидактические задачи, формировать представление студентов о полипарадигмальной природе современного теологического знания.

## Литература

1. Денисенко С.В. Российская религиозная образовательная политика. Автореф. дисс. ... канд. юрид. наук – Ростов-на-Дону: РЮИ МВД, 2009. – 26 с.
2. Кириллова А.И. Религиозная деятельность как показатель инкультурации // Социологические исследования. – 2011. – № 8. – С. 102–107.
3. Вегас Х.М. Ценности и воспитание. Критика нравственного релятивизма. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2007. – С. 98–99.

4. Киселев Г.С. Религиозные смыслы мира и человека // Вопросы философии. – 2011. – № 5. – С. 18–30.
5. Элиаде М. Священное и мирское. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 118 с.
6. Cohen-Almagor R., Zambotti M. Liberalism, Tolerance and Multiculturalism: The Bounds of Liberal Intervention in Affairs of Minority Culture / Cohen-Almagor, R., Zambotti, M. // Ethical Liberalism in Contemporary Societies. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. – P. 79–98.
7. Ibragimov I. D., Iskhakova R.R., Galeeva M.A., Kalashnikova M.M., Ryseva Yu. V., Galimzyanova I.I., Sharonov I.A. Optimization of Research and Methodology work at University in Terms of the Process Approach // International Journal of Sustainable Development. – 2015. – № 8(3). – С. 234–241.

## MULTIVARIATE APPROACH IN THE STRATEGY OF MODERN RELIGIOUS EDUCATION

Ibragimov I.D.  
Pyatigorsk state University

The article analyzes the methodological guidelines for the construction of theological education in modern Russia. In the context of globalization of socio-cultural processes, the development of domestic theological education is of particular importance, as it is a necessary condition for maintaining the competitiveness of Russian Humanities.

The development of a strategy for the development of theological education is associated with an understanding of the multi-paradigm foundations for building various educational practices. In the context of the social polyparadigmatic reality characteristic of the modern stage of society's development, the search for one's own axiological guidelines that reflect the socio-historical continuity, in particular, in the formation of religious identity, becomes particularly valuable. Polyparadigm author considers in the context of constructing a system of interdisciplinary integration. At the same time, the polyparadigmatic dimension of didactics of theology largely reflects the variability and pluralism of approaches to the organization of theological education in higher education. The author's theoretical positions are illustrated by an analysis of the forms and methods of organizing the training of theologians on the basis of Pyatigorsk state University.

**Keywords:** didactics of theology, polyparadigmality, religious education, methods of teaching theology, confessional disciplines.

## References

1. Denisenko S.V. Russian religious educational policy. Abstract. diss. – Rostov-on-don, 2009. – 26 p.
2. Kirillova A.I. Religious activity as an indicator of inculturation // Sociological research. – 2011. – No. 8. – Pp. 102–107.
3. Vegas H.M. Values and education. Criticism of moral relativism. – St. Petersburg: SPBU publishing house, 2007. – Pp. 98–99.
4. Kiselev G.S. Religious meanings of the world and man // Question of philosophy. – 2011. – No. 5. – P. 18–30.
5. Eliade M. Sacred and worldly. – Moscow: MSU publishing house, 1994. – 118 p.
6. Cohen-Almagor R., Zambotti M. Liberalism, Tolerance and Multiculturalism: The Bounds of Liberal Intervention in Affairs of Minority Culture / Cohen-Almagor, R., Zambotti, M. // Ethical Liberalism in Contemporary Societies. – Frankfurt am Main: Peter Lang, 2009. – P. 79–98.
7. Ibragimov I. D., Iskhakova R.R., Galeeva M.A., Kalashnikova M.M., Ryseva Yu. V., Galimzyanova I.I., Sharonov I.A. Optimization of Research and Methodology work at University in Terms of the Process Approach // International Journal of Sustainable Development. – 2015. – № 8 (3). – С. 234–241.

# Современные педагогические технологии в образовательном процессе обучающихся как средство реализации ФГОС

**Нелюбин Роман Владимирович,**

старший преподаватель кафедры тактико-специальной подготовки, Уральский юридический институт МВД России  
E-mail: ro.nelubin@yandex.ru

В статье освещены ключевые направления совершенствования современной педагогической практики в процессе реализации целей и задач учреждений высшего образования на основании применения инновационных педагогических технологий. Автором на основании аналитического обзора литературных источников обосновано, что тенденции развития образовательной системы высшей школы предполагают перманентную трансформацию методов и технологий организации процесса обучения специалистов. Создание единого образовательного пространства, внедрение Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, обосновывающего реализацию новых принципов обучения, требует переориентации педагогического процесса на внедрение новых технологий в организации обучения. Автором также установлено, что в последнее время актуализировалась проблема развития личностного потенциала обучающихся: возможности реализации творческих способностей, формирования самостоятельности, самосознания и самореализации в различных видах деятельности. Педагогическая наука делает акцент на создании образовательных технологий, призванных способствовать формированию и гармоничному развитию личности в условиях глобализации и информатизации социально-экономических процессов. Следовательно, в рамках реформирования образования по принципам ФГОС и изменения образовательной парадигмы в технологиях в статье предложена система современных педагогических технологий, установлено понимание целесообразности и направлений использования структурных элементов системы.

**Ключевые слова:** педагогические технологии, Федеральный государственный образовательный стандарт, образовательная среда, обучающиеся, инновационное обучение, учреждения высшего образования.

Общество, в котором реализуются современные концепции воспитания и образования подрастающего поколения, все время развивается и динамично меняется. Мировое образовательное пространство постоянно пополняется новым содержанием знаний, новыми квалификационными признаками и требованиями к будущим специалистам всех отраслей хозяйствования. Возникают новые сферы отношений, новые специальности, которые формируют новые дисциплины. Высшая школа в России находится на стадии реформирования, что актуализирует перманентный поиск новых форм и технологий обучения в рамках реализации Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО). Гармонизация высшего образования России в соответствии с требованиями международного образовательного пространства, его развитие осуществляется по определенным принципам, предусматривающим внедрение и использования инновационных педагогических технологий обучения. Так, **целью** статьи является освещение современных педагогических технологий в качестве эффективного средства реализации процесса обучения в образовательных учреждениях высшего образования в рамках ФГОС.

Прогресс в воспитании и обучении молодежи происходит при искоренении диалектически устаревших и применении новых технологий, что в свою очередь требует наполнения системы образования новым содержанием [1]. Научные исследования посвящены теоретическим и практическим аспектам апробации инновационной концепции обучения в высшей школе, специалистами рассматривались конкретные формы и направления применения педагогических технологий, освещались вопросы учета положительного опыта зарубежных образовательных систем и анализировались перспективы его использования в отечественной практике [3]. Так, отечественные авторы Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина в своих работах предлагают соотносить инновации в обучении с целесообразностью модернизации и трансформации традиционного педагогического процесса, его модификацией [5]. В исследовании проблем педагогических инноваций понимание нового в образовательном процессе Комашинская Т.С., Горностаева Т.Н., Бажина П.С. и Жигалова О.П. соотносят с такими характеристиками как полезные, прогрессивные, современные, передовые знания, навыки и умения [4].

Ключевым принципом реализации ФГОС ВО [11] и ФГОС ВО 3++ [10] является приоритетное

внедрение инновационных достижений образования и науки. В связи с тем, что инновационный путь трансформационных процессов в социуме будет продуцировать поколение людей, способных эффективно реализовывать свою профессиональную деятельность в условиях информатизации, цифровизации и глобализации социально-экономических процессов, ключевым направлением образовательных систем всех уровней должно быть развитие личности, формирование ее культурологической и коммуникативной подготовленности, способности самостоятельно осуществлять поиск и отбор информации, перманентно развивать знания, формировать информационные и социальные навыки [10; 11].

В аналитическом обзоре зарубежных специалистов отмечается, что новая эра развития и повсеместного использования информационных ресурсов приводит к необходимости осознания роли высшего образования как ключевого структурного элемента систематического прогресса общества, а инновационные процессы и технологии в каждой отрасли и направлении социально-экономической деятельности должны характеризоваться высоким динамизмом, быстротой трансформации знаний [9].

Статьей 69 Федерального Закона России «Об образовании» среди основных задач высших учебных заведений предусматривается обеспечение органического сочетания в образовательном процессе образовательной, научной и инновационной деятельности [12]. В государственных документах в контексте реформирования системы высшего образования декларируются существенные изменения направлений его совершенствования, основными аспектами которых следует выделить: ориентация на лучшие мировые образцы систем образования, внедрение и апробирование новых педагогических технологий обучения, дифференциация и интеграция содержания образования, внедрение современных инновационных и информационных технологий образования.

В условиях формирования инновационного общества функциональными особенностями образования является не только предоставление обучающимся накопленного в предыдущие годы объема знаний и навыков, но и развитие способности к восприятию и использованию на практике новых научных идей, инструментов и методов [8]. Становление России как самостоятельного государства, его национальное возрождение и переход к рыночным отношениям кардинально влияют на роль специалистов с высшим образованием. Особое место в их формировании занимают педагоги как высоко компетентные и всесторонне образованные профессионалы, уровень подготовки которых должен обеспечить социально-педагогические потребности общества в условиях реализации ФГОС.

Мировым трендом в сфере современных педагогических технологий становятся открытые онлайн-курсы и медиаобразование. Внедрение

новых технологий обучения и совершенное овладение ими педагогами учреждений высшего образования требуют их определенной внутренней готовности к серьезным преобразованиям, которые соответствуют условиям быстро изменяющегося информационного общества [9]. Мир, в котором живет человек, становится сложным и одновременно противоречивым. Чтобы выработать разумную стратегию собственной жизни в нем, необходимо иметь достаточно высокий интеллектуальный и творческий потенциал, высокий профессионализм, поэтому одной из важнейших задач высшей школы является личностный и профессиональный рост обучающихся.

Современная педагогическая практика требует создания относительно простого и в то же время максимально универсального инструментария осуществления личностного и профессионального развития обучающихся. Данный инструментарий должен раскрыть структуру этого развития и его динамику в инновационных технологиях обучения, в моделировании новой образовательной среды. В данном контексте следует пересмотреть основные компоненты образования: содержание, формы, методы, технологии обучения, методическое обеспечение (в том числе учебники), функции преподавателя [7].

В современном мире решать актуальные проблемы педагогики нужно эффективно и последовательно, причем в достаточно короткий срок, потому что потребности перестройки образования и развития соответствующей учебно – материальной базы в нашей стране очевидны уже сегодня. Это и является ключевой целью новых педагогических и информационных образовательных технологий [6]. Образовательные инновации характеризуются целенаправленным процессом частичных изменений, ведущих к модификации цели, содержания, методов, форм обучения, способов и стиля деятельности педагогов, адаптации образовательного процесса к современным требованиям времени и социальным запросам рынка труда.

Кроме того, на основании анализа наработок отечественных специалистов сферы инновационной педагогики следует констатировать, что внедрение и утверждение современных педагогических технологий в образовательной практике обусловлено положительными трансформациями, а, следовательно, должно стать средством решения актуальных задач конкретного учебного заведения и выдержать экспериментальную проверку для окончательного применения инноваций.

В настоящее время в образовательной практике предлагаем использовать педагогические технологии, которые систематизированы нами схематично (Рис. 1).

Рассмотрим содержание каждого структурного элемента предложенной системы новых педагогических технологий:

1. Структурно-логические технологии: предполагают постепенную реализацию в процессе обучения логической последовательности постановки



и решения дидактических задач посредством поэтапного отбора их содержания, форм, методов и средств с учетом диагностирования результатов.

2. Интеграционные технологии: подразумевают применение дидактических комплексов, которые предназначены для интеграции межпредметных знаний в рамках интегрированных курсов (в том числе электронных).

3. Профессионально-деловые игровые технологии: дидактические системы использования различных «игр», во время проведения которых формируются умения решать задачи на основе компромиссного выбора (деловые и ролевые игры, имитационные упражнения, индивидуальный тренинг, компьютерные программы и т.д.).

4. Тренинговые средства: система деятельности для отработки определенных алгоритмов решения типовых практических задач с помощью компьютера (психологические тренинги интеллектуального развития, коммуникаций, решения управленческих задач и т.п.).

5. Информационно-компьютерные технологии: реализуются в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога «человек-машина» с помощью различных учебных программ (тренинговых, контролирующих, информационных и т.д.).

6. Диалогово-коммуникационные технологии: совокупность форм и методов обучения, основанных на диалоговом мышлении в взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня.



**Рис. 1.** Система современных педагогических технологий в учреждениях высшего образования в условиях реализации ФГОС ВО

*Составлено автором*

В случае применения представленной системы педагогических технологий в образовательной среде основой обучения должны стать целостные модели образовательного процесса, основанные на диалектическом единстве методологии и средств их осуществления. Несмотря на многообразие подходов в педагогической и психологической науке, моделей в практике работы высших учебных заведений, можно выделить четыре основных варианта педагогических технологий: основанные на опережающем фиксированном интеллектуальном развитии личности; технологии приоритетного развития эмоционально-чувственной сферы, воображения, творческих возможностей и способностей через различные виды игр, психологические тренинги; технологии приоритетного развития практического мышления, трудовых уме-

ний и навыков; технологии духовно-нравственного становления личности, экологической чистоты подхода к природе индивида, воспитания у него соответствующих ценностей и ориентиров. Приоритетом является развитие духовного мира, воспитание у обучающегося ответственности за свои мысли, стремления, а не только за свои поступки.

Педагогика считается высшей формой человеческого мышления, частью общечеловеческой культуры. Важно, чтобы все учебные технологии были ориентированы на человека, то есть на обучающегося. Среди показателей того, что конкретная педагогическая технология преподавания учебного предмета в высшей школе является личностно ориентированной, являются: наличие мотивации к обучению; благоприятное, комфортное образовательное пространство; использование эффективных форм, методов и техник обучения; опора на опыт, знания, умения и навыки обучающихся; наличие у обучающихся чувства контроля над процессом своего обучения; достижение успеха, удовлетворение познавательных потребностей и потребности в самореализации; полное погружение в процесс обучения; достаточность времени на усвоение новых знаний и умений; отсутствие факторов риска для здоровья; изменение содержательных характеристик обучения и позиции преподавателя.

**Выводы.** Таким образом, в случае применения представленной в данной статье структуры содержательных компонентов системы современных педагогических технологий инновационное обучение с течением времени прочно займет свое место в учебно-воспитательном процессе, постепенно нивелируя значимость устаревших традиционных методов и форм педагогической работы. В таком случае высшие учебные заведения смогут выработать оптимальный подход к организации учебного процесса с учетом специфики высшей школы в России и отечественной социально-культурной среды.

## Литература

1. Абдалова О.И., Исакова О.Ю. Использование технологий электронного обучения в учебном процессе // Дистанционное и виртуальное обучение. 2014. № 12. С. 51–57.
2. Алиева Р.А., Алдашов М.К. Педагогические особенности и инновационные образовательные технологии в высшем образовании // Известия Ошского технологического университета. 2019. № 2. С. 121–126.
3. Веревкин А.Л. Преимущества использования педагогических рефлексивных технологий обучения в образовательных организациях высшего образования // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. 2019. № 4 (9). С. 15–19.
4. Комашинская Т.С., Горностаева Т.Н., Бажина П.С., Жигалова О.П. Информационные технологии в системе высшего педагогическо-

го образования // Мир науки. 2017. Т. 5. № 6. С. 27–35.

5. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов: в 3 ч. / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. Ч. 2. Барнаул: Изд-во АГУ, 2009. 232 с.
6. Макарова Е.А. Роль цифровых технологий в совершенствовании педагогической практики в системе высшего образования // Информатика, вычислительная техника и инженерное образование. 2019. № 3 (36). С. 45–51.
7. Чупина И.П. Цифровые технологии в образовании. Цифровые навыки и роль педагогики в их формировании // Россия, Европа, Азия: цифровизация глобального пространства: сборник научных трудов II международного научно-практического форума. Ставрополь: Секвойя, 2019. С. 315–318.
8. Шогин В.В. Педагогические технологии в системе высшего образования // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 58–3. С. 290–293.
9. Rossing J.P., Miller W.M., Cecil A.K., Stamper S.E. iLearning: the future of higher education? Student perceptions on learning with mobile tablets // *Scholarship Teach. Learn.* 2012. Vol. 12. P. 1–26.
10. ФГОС ВО (3++) по направлениям бакалавриата // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (Дата обращения: 19.10.2020).
11. ФГОС ВО по направлениям бакалавриата // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (Дата обращения: 19.10.2020).
12. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 31.07.2020) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.09.2020) // Консультант Плюс. [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (Дата обращения: 19.10.2020).

#### MODERN PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF STUDENTS AS A MEANS OF IMPLEMENTING THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD

Nelyubin R.V.

Ural Law Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia

The article highlights the key directions of improving modern pedagogical practice in the process of realizing the goals and objectives of higher education institutions based on the use of innovative pedagogical technologies. On the basis of an analytical review of literary sources, the author substantiates that the development trends of the educational system of higher education presuppose a permanent transformation of methods and technologies for orga-

nizing the process of training specialists. The creation of a single educational space, the introduction of the Federal State Educational Standard of Higher Education, which substantiates the implementation of new teaching principles, requires a reorientation of the pedagogical process towards the introduction of new technologies in the organization of education. The author also found that recently the problem of developing the personal potential of students has been actualized: the possibility of realizing creative abilities, the formation of independence, self-awareness and self-realization in various activities. Pedagogical science focuses on the creation of educational technologies designed to contribute to the formation and harmonious development of the individual in the context of globalization and informatization of socio-economic processes. Consequently, within the framework of reforming education according to the principles of the Federal State Educational Standard and changing the educational paradigm in technology, the article proposes a system of modern pedagogical technologies, establishes an understanding of the expediency and directions of using the structural elements of the system.

**Keywords:** pedagogical technologies, Federal state educational standard, educational environment, students, innovative teaching, institutions of higher education.

#### References

1. Abdalova O. I., Isakova O. Yu. the Use of e-learning technologies in the educational process // *Distance and virtual learning.* 2014. no. 12. Pp. 51–57.
2. Alieva R. A., Aldashov M.K. Pedagogical features and innovative educational technologies in higher education // *Proceedings of the Osh technological University.* 2019. No. 2. Pp. 121–126.
3. Verevkin A.L. Advantages of using pedagogical reflexive learning technologies in educational institutions of higher education // *Bulletin of the Saint Petersburg military Institute of the national guard troops.* 2019. No. 4 (9). Pp. 15–19.
4. Komashinskaya T. S., Gornostaeva T.N., Bazhina P.S., Zhigalova O.P. Information technologies in the system of higher pedagogical education // *Mir nauki.* 2017. Vol. 5. No. 6. Pp. 27–35.
5. Lavrentiev G.V. Innovative training technologies in professional training of specialists: in 3 hours / G.V. Lavrentiev, N.B. Lavrentieva, N.A. Neudakhina. Part 2. Barnaul: ASU publishing House, 2009. 232 p.
6. Makarova E. A. the Role of digital technologies in improving pedagogical practice in the system of higher education // *Informatics, computer engineering and engineering education.* 2019. No. 3 (36). Pp. 45–51.
7. Chupina I.P. Digital technologies in education. Digital skills and the role of pedagogy in their formation // *Russia, Europe, Asia: digitalization of the global space: collection of scientific papers of the II international scientific and practical forum.* Stavropol: Sequoia, 2019. Pp. 315–318.
8. Shogin V.V. Pedagogical technologies in the system of higher education // *Problems of modern pedagogical education.* 2018. No. 58–3. Pp. 290–293.
9. Rossing J.P., Miller W.M., Cecil A.K., Stamper S.E. iLearning: the future of higher education? Student perceptions on learning with mobile tablets // *Scholarship Teach. Learn.* 2012. Vol. 12. P. 1–26.
10. FSES IN (3++) undergraduate courses // Portal of Federal state educational standards. [Electronic resource]. Mode of access: <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24> (date accessed: 19.10.2020).
11. Federal state educational standard FOR bachelor's degree programs // Portal of Federal state educational standards. [Electronic resource]. Accessmode: <http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4> (accessed: 19.10.2020).
12. Federal law No. 273-FZ of 29.12.2012 (as amended on 31.07.2020) "on education in the Russian Federation" (as amended). and add., Intro. effective from 01.09.2020) // *Consultant Plus.* [Electronic resource]. Access mode: [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (accessed: 19.10.2020).

## Межкультурные коммуникации как основа формирования профессиональной компетенции студентов вузов

**Ахметшин Эльвир Мунирович,**

старший преподаватель кафедры экономики и менеджмента,  
Казанский федеральный университет,  
Елабужский институт КФУ  
E-mail: elvir@mail.ru

В статье раскрывается проблематика межкультурной коммуникации, которая рассматривается как основа формирования профессиональной компетенции студентов высших учебных заведений. Показана актуальность расширения межкультурного взаимодействия студенческой молодежи в поликультурном пространстве современного социума. Раскрыто понятие межкультурной коммуникации, в основе которой лежит единство культуры и коммуникации. Охарактеризованы закономерности протекания процесса межкультурной коммуникации. Показано, что коммуникативное поведение людей, принадлежащих к разным культурным группам, обусловлено влиянием культуры. Поэтому межкультурная коммуникация сопровождается проблемами, обусловленными культурными различиями. Интерес вызывают исследование социокультурных и социально-психологических факторов и детерминант, обеспечивающих позитивные процессы, возникающие в межкультурной коммуникации. Ставится вопрос о диалоге культур. Диалог культур отражает позитивные тенденции межкультурной коммуникации представителей разных культурных групп. Описаны компоненты содержания поликультурного образования, которые обеспечивают формирование межкультурной коммуникации студентов. Межкультурная компетентность обеспечивает взаимопонимание и открытость культур, что является ключевым условием взаимодействия представителей разных культур в поликультурном пространстве современного социума. Выдвинуто положение о необходимости формирования межкультурной компетентности студентов как компонента профессиональной компетентности на основе принципов поликультурного образования в высшей школе.

**Ключевые слова:** коммуникация, межкультурная коммуникация, диалог культур, компетентность, профессиональные компетенции, межкультурные компетенции.

Современный этап развития высшего образования характеризуется открытостью образовательного пространства, для которого характерны расширение практики экономического, социального и культурного взаимодействия, международного сотрудничества в области образования, роста популярности программ студенческого обмена и стажировок. Необходимость межкультурного взаимодействия студенческой молодежи в поликультурном пространстве современной высшей школы ставит необходимость исследования специфики межкультурной коммуникации в русле ее рассмотрения в качестве основы формирования профессиональной компетенции студентов ВУЗов. Как отмечает Ю.А. Логашенко, «умение оставаться эффективным в межкультурном контакте, сохраняя ощущение собственной ценности, принимая и уважая ценность личности чужого – человека иного этноса, иной культуры – является важной компетенцией современного специалиста» [4, с. 4]. Данное обстоятельство актуализирует проблематику межкультурной коммуникации, которая все чаще становится

предметом научного осмысления в гуманитарных дисциплинах.

Исследования межкультурной коммуникации позволяют получить ответ о социокультурных и социально-психологических факторах и детерминантах позитивных и негативных процессов, возникающих в ходе межкультурных взаимодействий. В этой связи учеными исследуются такие вопросы, как ценности, стереотипы, способы восприятия и поведения в межкультурной коммуникации, личностные детерминанты межкультурной компетентности человека, специфика культурных барьеров, особенности процессов аккультурации в поликультурной социальной среде и др.

Понятие «межкультурная коммуникация» впервые было введено в середине XX века американской научной культурно-антропологической школой. Эдуард Т. Холл, Г.Л. Трэгер, исследуя специфику взаимодействия культуры и коммуникации, выдвинули положение о диалектическом единстве культуры и коммуникации, о культурной обусловленности коммуникативного поведения людей, принадлежащих к разным культурным группам [11].

Ученые в определении сущности межкультурной коммуникации выделяют разные аспекты.

Так, А.С. Петрова, говорит, что «межкультурная коммуникация осуществляется, если отправитель и получатель сообщения принадлежат к разным культурам, если участники коммуникации осознают культурные отличия друг друга» [6, с. 13]. Культурная коммуникация является «процессом взаимодействия между субъектами социокультурной деятельности с целью передачи информации, посредством знаковых систем (естественных и искусственных языков)» [9, с. 23].

Межкультурную коммуникацию Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров определяют как «адекватное взаимопонимание двух участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам» [1, с. 26]. Описывая особенности межкультурной коммуникации, А.С. Петрова отмечает, что межкультурная коммуникация «вызывает множество проблем, связанных с разницей в ожиданиях и предубеждениях, которые свойственны каждому человеку и, естественно, разные в разных культурах» [6, с. 13].

Поэтому важным при исследовании содержания межкультурной коммуникации является рассмотрение такого понятия, как диалог культур, отражающего позитивные тенденции межкультурной коммуникации носителей разных культурных кодов. М.С. Каган утверждал, что «диалог не есть обмен монологами, ... но способ достижения общности его участников – во всяком случае, в виде цели, к которой они стремятся» [3, с. 191]. Согласно А.С. Петровой «диалог культур есть процесс двустороннего взаимодействия представителей разных культур, обладающих своим менталитетом; целью данного взаимодействия является достижение взаимопонимания, это означает понимание позиции собеседника и уважение к ней» [6, с. 23].

Л.Е. Судоргиной описаны закономерности протекания процесса межкультурной коммуникации, в котором выделены следующие элементы:

- субъекты коммуникации принадлежат к разным культурам;
- межкультурная коммуникация основывается на процессе знакового взаимодействия между субъектами культурных различий;
- язык и культура взаимосвязаны, особенности языковой и внеязыковой коммуникации обусловлены особенностями культур, к которым принадлежат коммуниканты;
- межкультурная коммуникация может осуществляться на «межличностном и групповом уровнях, как в диахронном плане, осуществляя связь между поколениями, так и в синхронном плане, реализуя информационную связь между людьми, рассредоточенными в пространстве» [9, с. 24].

Для участия в диалоге культур, в том числе в учебно-профессиональной сфере, необходимы межкультурные компетенции, которые, составляют и содержание профессиональных компетенций студентов ВУЗов. По мнению Е.И. Пассова, для полноценного участия в диалоге культур студен-

тов, обучающихся в системе иноязычного образования, необходимы следующие компетенции:

- знать систему фактов культуры той страны, язык которой он изучает, иметь опыт восприятия фактов культуры, осознания их места и значимости для культуры, сопоставления с фактами родной культуры, анализа их ценности, включения их в систему своих знаний, действия соответственно новым знаниям;
- иметь опыт отношения и переживания фактов иной культуры. Палитра эмоционального отношения к чужой культуре довольно богата от неприятия, настороженности, нейтрального и терпимого отношения к переживанию любопытства, интереса, восхищения;
- иметь готовность видеть в чужой культуре не только отличия, но и общее с родной культурой; оценивать действительность не только с позиции своей, но и с позиции с чужой культуры; менять оценки в ходе постижения чужой культуры; интерпретировать чужие ценности; смотреть на известное по-новому; сопереживать представителям другой культуры; радоваться новым познаниям в чужой культуре; использовать познания чужой культуры; видеть этимологическую связь между фактом культуры и словом, обозначающим его [5, с. 74–76].

Следует отметить, что на современном этапе развития общества возникла необходимость реализовывать принципы поликультурности образовательного процесса в высшем профессиональном образовании, а в качестве результатов высшего профессионального образования рассматривать в структуре профессиональной компетенции, наряду с другими компетенциями, формирование межкультурной компетенции студентов ВУЗов. В связи с этим необходимо раскрыть данные понятия. Педагогическими принципами и условиями поликультурного образования, по мнению Е.Б. Попова, являются «свобода выбора человеком своих культурных идентичностей; уважение культурных различий; толерантность, понимание и принятие другой культуры; утверждение, позитивное проявление культурного многообразия, развитие культурного плюрализма; равные права, обязанности и возможности для всех членов сообщества» [7, с. 50–51]. Компонентами содержания поликультурного образования являются:

- «усвоение знаний о культурном многообразии современного мира, особенностях установления межличностных отношений с носителями разных культур;
- формирование гуманных отношений как ценностной основы связей человека с различными сторонами и объектами действительности;
- овладение способами межкультурного взаимодействия» [2, с. 41].

Профессиональные компетенции студентов ВУЗов с точки зрения результатов образования определяется как «стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания,

умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознавая социальную значимость и личную ответственность за результаты этой деятельности» [10, с. 8]. Межкультурная компетентность, по мнению А.П. Садохина представляет собой «одну из форм воспроизводства, сохранения, развития и трансляции культуры каждого этноса в сознании и поведении его отдельных представителей, а также в едином фонде» общечеловеческих ценностей мировой культуры» [8, с. 14]. Поэтому межкультурная компетентность как составляющая профессиональной компетентности является необходимым условием, обеспечивающим полноценную межкультурную коммуникацию выпускников ВУЗов, как в пространстве образовательного учреждения, так и в пространстве будущей профессиональной деятельности.

Итак, необходимость межкультурной коммуникации в условиях глобализации современного общества вызывает необходимость формирования межкультурной компетентности студентов ВУЗов на основе реализации принципов поликультурного образования. Межкультурная компетентность обеспечивает взаимопонимание и открытость культур, что является ключевым условием взаимодействия представителей разных культур в глобализированном поликультурном пространстве современной социокультурной действительности.

## Литература

1. Верещагин Е.М. Язык и культура: три лингвострановед. концепции: лекс. фона, рече-поведен. тактик и сапиентемы / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров; под ред. Ю.С. Степанова. – М.: Индрик, 2005.– 1037 с.
2. Гридин С.В. Поликультурное образование старшеклассников в электронной информационно-образовательной среде: диссертация ... кандидата педагогических наук. – Пятигорск, 2014.– 200 с.
3. Каган М.С. Мир общения. Проблема межсубъектных отношений. – М.: Изд-во политической литературы, 1988.– 319 с.
4. Логашенко Ю.А. Межкультурная чувствительность студентов в полиэтничной среде: дис. ... кандидата психологических наук. – Санкт-Петербург, 2015. – с. 238.
5. Пассов Е.И. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – М.: Русский язык. Курсы, 2010.– 568 с.
6. Петрова А.С. Диалог культур в обучении русскому языку китайских студентов на материале темы «Семейные обряды»: дис. ... кандидата педагогических наук. – Санкт-Петербург, 2016.– 233 с.
7. Попов Е.Б. Гуманистическая педагогика: идеи, концепции, практика: Из серии «Педагогика и гуманизм» / Учебное пособие, книга вторая. – Оренбург: ИПК ОГУ, 2003.– 156 с.
8. Садохин А.П. Межкультурная компетентность: сущность и механизмы формирования: автореферат дис. ... доктора культурологии. – М., 2009.– 42 с.
9. Судоргина Л.Е. Развитие межкультурного взаимодействия студенческой молодежи средствами проектных технологий социально-культурной деятельности: дис. ... кандидата педагогических наук. – Тамбов, 2015.– 180 с.
10. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования материалы ко второму заседанию методологического семинара «Россия в Болонском процессе: проблемы, задачи, перспективы». – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004.– 16 с.
11. Trager George L., Hall E.T. Culture and Communication: A Model and Analysis // Explorations: Studies in Culture and Communication.– 1954.– № 3. – P. 137–149.

## CROSS-CULTURAL COMMUNICATIONS AS A BASIS FOR THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Akhmetshin E.M.  
Kazan Federal University

The article reveals the problems of intercultural communication, which is considered as the basis for the formation of professional competence of students of higher educational institutions. The article shows the relevance of expanding the intercultural interaction of students in the multicultural space of modern society. The concept of cross-cultural communication, which is based on the unity of culture and communication, is revealed. The regularities of the process of intercultural communication are characterized. It is shown that the communicative behavior of people belonging to different cultural groups is due to the influence of culture. Therefore, cross-cultural communication is accompanied by problems caused by cultural differences. The study of socio-cultural and socio-psychological factors and determinants that provide positive processes that occur in cross-cultural communication is of interest. The question is raised about the dialogue of cultures. The dialogue of cultures reflects positive trends in cross-cultural communication between representatives of different cultural groups. The components of the content of multicultural education that ensure the formation of intercultural communication of students are described. Cross-cultural competence ensures the interpenetration and openness of cultures, which is a key condition for the interaction of representatives of different cultures in the multicultural space of modern society. The author puts forward a position on the need to form students' intercultural competence as a component of professional competence based on the principles of multicultural education in higher education.

**Keywords:** communication, cross-cultural communication, dialogue of cultures, competence, professional competence, cross-cultural competence.

### References

1. Vereshchagin E.M. Language and culture: three linguistic and cultural concepts: Lex. background, speech-behavioral. tactics and sapientem / E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov; under the editorship of Yu.S. Stepanov. – М.: Indrik, 2005.– 1037 p.
2. Gridin S.V. Multicultural education of high school students in the electronic information and educational environment: dissertation ... candidate of pedagogics. – Pyatigorsk, 2014.– 200 p.

3. Kagan M.S. the World of communication. The problem of inter-subject relations. – Moscow: publishing house of political literature, 1988.– 319 p.
4. Logashenko Yu.A. Intercultural sensitivity of students in a multi-ethnic environment: dis. ... candidate of psychological Sciences. – Saint Petersburg, 2015. – p. 238.
5. Passov E. I. fundamentals of communicative theory and technology of foreign language education: a methodological guide for teachers of Russian as a foreign language / E.I. Passov, N.E. Kuzovleva. – M.: Russian language. Courses, 2010.– 568 p.
6. Petrova A.S. Dialogue of cultures in teaching the Russian language to Chinese students on the material of the topic "family rites": dis. ... candidate of pedagogical Sciences. – Saint Petersburg, 2016.– 233 p.
7. Popov E.B. Humanistic pedagogy: ideas, concepts, practice: From the series "Pedagogy and humanism" / Textbook, book two. – Orenburg: IPK OSU, 2003.– 156 p.
8. Sadokhin A. P. cross-Cultural competence: the essence and mechanisms of formation: abstract of dis. ... doctor of cultural studies. – M., 2009.– 42 p.
9. Sudorgina L.E. Development of intercultural interaction of student youth by means of project technologies of social and cultural activity: dis. ... candidate of pedagogical Sciences. – Tambov, 2015.– 180 p.
10. Tatur Yu.G. Competence approach in describing the results and designing standards of higher professional education materials for the second session of the methodological seminar "Russia in the Bologna process: problems, tasks, prospects". center for training quality problems. specialists, 2004.– 16 p.
11. Trager George L., Hall E.T. Culture and Communication: A Model and Analysis // Explorations: Studies in Culture and Communication.– 1954.– № 3. – P. 137–149.

# Педагогический инструментарий практико-ориентированного обучения в системе непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации

**Богомолов Андрей Николаевич,**

адъюнкт кафедры психологии, педагогики и организации работы с кадрами Академии управления МВД России, полковник полиции  
E-mail: an\_bogomolov@rambler.ru

В статье актуализирована проблема выбора педагогического инструментария при обучении сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Автор определяет понятие практико-ориентированного обучения в рамках непрерывного образования сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации и обосновывает учения как одну из основных форм этого вида обучения. Решение обозначенной проблемы автором видится в применении разработанной модели учений для сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации. Особое внимание в статье уделено аспектам практико-ориентированного обучения курсантов, слушателей, адъюнктов и практических сотрудников правоохранительных органов. Обращено внимание на компетентностный подход при подготовке специалистов предполагает наряду с усвоением знаний и формированием умений и навыков, сближение теории и практики, расширение прикладного характера обучения.

**Ключевые слова:** сотрудники органов внутренних дел Российской Федерации; практико-ориентированное обучение; непрерывное образование; дидактический инструментарий; учения, Модель учений, деловая игра, кейс-метод.

В ходе выездов в территориальные органы МВД России на межрегиональном, региональном и районном уровнях проводился анализ практико-ориентированного обучения сотрудников в системе непрерывного образования.

При проведении занятий по профессиональной и служебной подготовке руководителями разного уровня используется различный педагогический инструментарий в процессе организации учений и тренировок.

Имеется в наличии педагогическая проблема, касающаяся выбора оптимального вида обучения и соответствующего ему инструментария, позволяющего с максимальной долей эффективности развивать профессиональные компетенции сотрудников ОВД.

Нельзя не согласиться с позицией целого ряда ученых (Р.А. Аджимуллаева, С.А. Берлина, Ю.В. Боленко, Н.Ф. Гейжан, С.И. Иванова, Н.И. Исмаилова, Г.М. Лыдова, И.Ю. Калугина, и др.), что таким видом является практико-ориентированное обучение в подготовке сотрудников ОВД, определяющее практико-ориентированный дидактический инструментарий.

Многие исследователи (С.А. Берлин, Н.И. Исмаилов, Г.М. Лыдов, И.Ю. Калугин и др.)<sup>1</sup> [1, с. 23, с. 20] в теории педагогической науки практико-ориентированное обучение представляют как вид обучения, цель которого сформировать у обучающихся профессиональные компетенции практической работы, востребованные работодателями, сформировать понимание, где, как и для чего полученные компетенции применяются на практике.

Безусловно, и то, что практико-ориентированное обучение позволяет всем без исключения обучающимся освоить образовательные программы в рамках непрерывного образования, не только в учебной аудитории, а в реальном профессиональном деле, сформировать и развить у них общекультурные, профессиональные, специальные компетенции посредством выполнения конкретных задач. (А.Н. Богомолов, И.С. Складенко, Г.А. Тырыгина)<sup>2</sup> [2, с. 7–11, с. 143–153].

Опираясь на теоретические и экспериментально-педагогические исследования Р.А. Аджимуллаевой, Ю.В. Боленко, Н.Ф. Гейжан, С.И. Ивановой, Е.И. Мещеряковой, И.С. Панферкиной и др.<sup>3</sup> [3, с. 123–128, с. 281–285, с. 21–24] под **практико-ориентированным обучением сотрудников органов внутренних дел** мы понимаем приобретение новых знаний, формирование практического опы-

та их использования и профессиональной компетентности при решении профессиональных задач.

Мы полагаем, что цель практико-ориентированного обучения сотрудников органов внутренних дел заключается в интенсификации обучающимися процесса поиска, получения, накопления новых знаний, умений, навыков и опыта для формирования и развития определенных общекультурных, профессиональных и специальных компетенций.

Соглашаясь с К.М. Астраханцевым, И.С. Склярено и А.А. Соловьевым<sup>4</sup> [4, с. 458–466, с. 362–367] под **инструментарием практико-ориентированного обучения** нами понимается методы, формы, средства обучения и технологии, ориентированные на практическую деятельность, усиливающие ее в части профессионального обучения.

К такому инструментарию мы относим:

- среди **форм** организации деятельности обучающихся: *групповую форму организации деятельности;*
- среди **форм обучения**: *учения, тренировки, служебное занятие;*
- среди **методов обучения**: *метод решения задач, кейс-метод, метод проектов, метод «деловая игра»;*
- среди **приемов обучения**: *прием «соревнование»;*
- среди **средств обучения**: *технология учений, макет для учений, видеосъемка, учебный фильм.*

Остановимся более подробно на одном из указанных дидактических инструментов, который используется в практико-ориентированном обучении сотрудников ОВД наиболее часто в рамках непрерывного образования. Итак, особое место в этом перечне занимает такой практико-ориентированный инструмент как **учения**.

В специализированной литературе, в нормативно-правовых актах **учения** определяются как форма практического обучения в целях углубления теоретических знаний обучающихся, формирования и развития у них профессиональных компетенций в определенной области служебной правоохранительной деятельности, а также отработки взаимодействия подразделений и служб правоохранительных органов.<sup>5</sup> [5, с. 76]

При этом объектами обучения могут выступать курсанты и слушатели образовательных организаций МВД России, слушатели образовательных организаций дополнительного профессионального образования МВД России, сотрудники ОВД в процессе непрерывного образования.

Практический опыт и организованный педагогический эксперимент позволил нам выявить четыре отличительных особенности учений, как дидактической формы практико-ориентированного обучения.

Первая особенность – «интеграция».

Смысл ее состоит в том, что в процессе учений происходит интеграция интерактивного дидактического инструментария (форм, методов, приемов и средств обучения). Под **интерактивным дидактическим**

**инструментарием** мы понимаем методы и формы, при которых процесс обучения «погружается в процесс общения» (взаимодействие) и возникает эффект имитации практической деятельности.

Интерактивный дидактический инструментарий отличается от активных методов и форм обучения тем, что интерактивные методы и формы обучения ориентированы на взаимодействие обучающихся не только с педагогом, но и друг с другом. Используя интерактивный дидактический инструментарий, мы опираемся на три вида речевого интерактивного взаимодействия обучающихся: сотрудничество обучающихся в выработке единой цели; комбинирование информации, известной разным участникам; передачу информации от одного участника к другому (задания типа «выполнение инструкций», «обсуждение ситуаций»).

Как правило, на учениях в интеграционный процесс включаются следующие инструменты: кейс-метод (ситуативные задачи), метод «деловая игра», прием «соревнование», групповая форма работы, средство видеосъемки.

Вторая особенность – «массовость».

Она фиксирует тот факт, что в учениях задействовано большое количество людей, причем как лиц, организующих, управляющих этим процессом (условно педагогов), так и непосредственных участников, сотрудников подразделений со своими ролевыми функциями и обязанностями (условно обучающихся).

Третья особенность – необходимость использования приемов активизации мыслительных способностей участников учений.

На этапе реализации учений кроме обычных кейсов полезны так называемые «кейсы-ловушки», неожиданные задачи, необходимые для поддержания деятельного тонуса и повышения уровня активности мышления, участвующих сотрудников ОВД.

Четвертая особенность – необходимость использования приема «соревнования».

Суть ее заключается в том, что требуется деление участников учений на две или более команды (большие группы) в целях использования приема соревнования. Возникающий эффект самостоятельности способствует объединению членов команд, их сотрудничеству, усиливает боевой коллективный дух участников.

Разработанная нами **Модель учений**, как основная единица практико-ориентированного обучения, включает следующие составляющие.

**Методологический модуль** предполагает обоснование педагогических подходов, заложенных в основе построения модели. Деятельностный подход позволяет отобрать целесообразный дидактический инструментарий учений, способствующий максимально быстрому и результативному включению участников учений в работу. Компетентностный подход способствует оценке, выявлению недостатков и коррекции уровня сформированных профессиональных и специальных компетенций



у сотрудников ОВД –участников учений. На основе системного подхода происходит установление взаимосвязи между элементами модели, и она становится целостным объектом с новым обретенным смыслом и значением.<sup>6</sup> [6, с. 119–198] Указанные теоретические подходы обладают свойством взаимной дополняемости и обеспечивают реализацию разработанной нами модели учений.

**Технологический модуль** – включает три этапа учений:

1-й – подготовительный этап (разработка идеи учений и на ее основе «вводных» задач для участников; распределение ролевых функций и задач подразделениям; разработка основных кейсов и кейсов-ловушек; подготовка средств).

2-й – этап реализации (распределение участников учений по командам с одинаковой структурой; распределение между командами кейсов; реализация командами кейсов; отчет команд о выполнении кейсов; видеосъемка действий).

3-й – этап рефлексии (просмотр видеосъемки; анализ результатов; подведение итогов).

**Инструментальный модуль** подразумевает интеграцию интерактивного инструментария: групповой работы, кейс-метода, деловой игры, видеосъемки, соревнования.

Остановимся более подробно на каждом из отобранных инструментов.

*Групповая форма организации деятельности (групповая работа) сотрудников ОВД, выступающих в роли обучающихся на учениях* – это практико-ориентированная деятельность сотрудников ОВД в малых группах, с целью решения дидактических и воспитательных задач на организованных учениях.

Мотивационный компонент, а также интерес к формированию и развитию профессиональных компетенций формируется у сотрудников ОВД благодаря тому, что при групповой форме организации деятельности в процессе **учений** создается личностно-развивающая образовательная среда. Используя групповую работу, мы опирались на обоснованные И.С. Складенко основополагающие принципы<sup>7</sup> [7, с. 531], уточняя их на предмете учений.

Первый принцип – **разделение участников учений на малые группы по основанию выполнения профессионально-служебных обязанностей**. Решение задач учений в узко профессиональных группах предполагает в то же время необходимость взаимодействия с сотрудниками разных подразделений и, тем самым, моделируется реальная ситуация профессиональной деятельности.

Второй принцип – **принцип оперативного руководства деятельностью малой группы**. Суть этого принципа состоит в том, что любой сотрудник, член малой группы, независимо от должности или специального звания может и должен на каком-то этапе **учений** выступить в роли ее руководителя. Умение подчинять себе других развивается через умение подчиняться. Такой подход по-

зволяет решить сопутствующую задачу и выявить потенциал сотрудников, способных к руководящей деятельности, для дальнейшего их определения в состав резерва.

Третий принцип – **принцип варьирования составом, количеством и функциональными ролями в группах**. Практико-ориентированная деятельность в такой «подвижной» группе предполагает **на учениях** исполнение сотрудниками разных функций и ролей, даже не свойственных им профессиональных обязанностей. При этом сотрудник вынужден находить контакт, передавать информацию, взаимодействовать с разными коллегами в группе, даже с теми, к кому не испытывает особой симпатии. Данный прием способствует формированию мобильности в общении и коммуникативной компетенции, приближает среду учений к профессиональной ситуации.

Четвертый принцип – **принцип сочетания групповой работы с индивидуальной и фронтальной**.

Групповая работа **на учениях** не должна использоваться изолированно. Дидактический эффект на учениях достигается только при целесообразном сочетании всех трех форм организации деятельности – групповой, фронтальной и индивидуальной. Так, индивидуальное размышление, организуемое вначале групповой работы над кейсом, позволяет сотруднику сосредоточиться, построить собственную позицию по решаемой проблеме для ее предъявления группе на обсуждение. Индивидуальная работа, организуемая после групповой, способствует «наполнению» решительности в собственном определении и подготовке к выступлению от имени группы по принятому решению. Фронтальная работа (перед другими участниками учений), организуемая вслед за работой в группе для представления результатов деятельности ее членов, стимулирует продуктивную коммуникацию в целях удовлетворения произвольного желания показать лучшее решение. Каждый сотрудник, член группы, участник учений, осознавая собственную ответственность, понимает, что должен приложить все силы, выступить от лица группы максимально презентабельно. Групповая коммуникация самостимулирует поддержку, взаимопомощь, азарт решения кейса и желание взять ответственность за всю группу на себя. В общении распределяются индивидуальные задания в группе, что мобилизует умственные возможности каждого сотрудника, члена группы, участника учений, благодаря сильнейшему желанию не подвести коллег по группе, справиться с порученным заданием.

Пятый принцип – **принцип организации открытого представления группой результатов своей работы**. В процессе его реализации члены группы, обосновывая свой вариант решения кейса, осмысливают его и оценивают качество, а коммуникация с другими группами дает возможность сравнить результаты своей работы с результатами других групп. Уяснив в процессе общения, каким путем другие группы пришли к решению, увидев

разнообразие путей его поиска, каждый сотрудник выбирает путь решения кейса, наиболее приемлемый лично для него. Открытое представление результатов совместного решения задач – залог связей между малыми группами, отчетности перед ними и контроля с их стороны.

Следующий инструмент – *кейс-метод* – это метод обучения в малых группах, способствующий личностному развитию взрослых обучающихся в процессе непрерывного образования, основанный на решении задач в виде профессиональных ситуаций (кейсов), включающий анализ, разработку вариантов и выбор оптимального решения путем межгрупповой дискуссии<sup>8</sup> [8, т. 13, с. 536–541].

Расширяя понимание И.С. Скляренко и Н.В. Ходяковой, *кейс*, с нашей точки зрения, является событием из профессиональной деятельности, которое содержит противоречие, коллизию или проблему, требующую своевременного разрешения. На **учениях кейс** представляется в виде «вводной» задачи – проблемной профессиональной ситуации.

Представление *кейса* через дидактическую задачу ведет к необходимости ее определения. Так, представители деятельностного подхода (В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Л.М. Фридман, Д.Б. Эльконин и др.) рассматривают **дидактическую задачу** как сложную систему информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в котором четко определена лишь часть сведений, а остальная часть неизвестна. При этом В.В. Давыдов уточняет, что любая дидактическая задача формирует у обучающихся комплекс учебных действий, поскольку действие соотносится с целью задачи, а его операции – с ее условиями.

Цель использования кейс-метода на учениях: не механическое усвоение и выполнение функций, а интеллектуально-познавательное, активное практико-ориентированное осмысление, творческая переработка материала, развитие общекультурных, профессиональных, специальных компетенций у сотрудников ОВД. Реализация кейс-метода происходит путем поиска и определения неизвестных элементов (вопрос) через известные (вводные данные).

Посредством заложенной в кейсе проблемы у взрослых обучающихся – участников учений развивается мотивация и творческий потенциал.

Использование кейс-метода **на учениях** предполагает обсуждение описанной ситуации, так называемой «вводной», с субъектами учений, что способствует развитию коммуникативной компетенции в профессиональной деятельности. Решение *кейса* всегда связано с профессиональным и морально-нравственным выбором, профессиональным и ценностным самоопределением сотрудника ОВД, участника учений и это, по утверждению И.С. Скляренко и Н.В. Ходяковой, позволяет говорить о кейсе как о средстве развития рефлексивного опыта личности.

Еще одна составная интеграционная часть инструментального модуля Модели учений – *де-*

*ловая игра* – это интерактивный метод обучения взрослых с использованием имитационной модели изученных систем, явлений, процессов профессиональной деятельности. *Деловую игру* мы относим к интерактивным методам обучения взрослых, т.к. в ее процессе обучающиеся в большей степени взаимодействуют друг с другом, нежели с педагогом.

Практический опыт и проведенные исследования позволяют нам утверждать, что *деловая игра*, применяемая на **учениях** разного уровня, является одним из основных дидактических методов.

Игра здесь выступает мотивирующим фактором, способствующим развитию профессионально-познавательного интереса, мыслительной активности сотрудников ОВД, участвующих в учениях. А включенный элемент состязательности дополняет эмоциональный компонент и усиливает все вышеперечисленное.

В *деловой игре на учениях* за счет конкретизированной «вводной», представляющего собой *кейс*, разворачивается внутренний конфликт, который создает определенную драматургию в решении комплекса профессиональных ситуаций и побуждает участников к действию. Возникающая при этом учебно-воспитательная среда максимально приближается к реальной профессиональной ситуации (деятельности), что, в свою очередь, облегчает перенесение сформированных профессиональных компетенций на профессиональную деятельность.

Мы выделяем ряд особенностей *деловой игры*, организованной **на учениях**.

1. *Игра* показывает участникам перспективы удаленных профессиональных ситуаций, а также влияние сформированных профессиональных компетенций у сотрудников на эффективность профессиональной деятельности. Таким образом, во время игры происходит сжатие временного параметра и, соответственно, сближение событий. Так, например, нами разработана и опробована с положительными результатами *деловая игра* на учениях по действиям территориального органа внутренних дел при возникновении чрезвычайных обстоятельств. То есть, в этой игре отрабатываются действия руководителей и сотрудников «возможно наступившего события».

2. Во время *деловой игры* на учениях есть реальный шанс вернуться назад и переиграть неудачно сделанный ход. Более того, одна и та же ситуация может обыгрываться несколько раз, и ее участники смогут оценить разные принятые решения, выделяя максимально результативное.

3. В *деловой игре* на учениях сотрудники ОВД, участники игры получают профессиональный опыт и при этом не несут серьезной ответственности за допущенные промахи. У них отсутствует страх возможности нанесения материального и морального ущерба своими неправильными профессиональными действиями, а значит, они чувствуют себя более свободными и способны мыслить более креативно.

4. *Деловая игра* способствует созданию оптимальных условий в целях формирования и развития у сотрудников ОВД, участников учений, профессиональной предусмотрительности, прогнозирования, гибкости профессионального мышления и целеустремленности.

Изучение нормативно-правовых документов, специальной методической литературы, а также исследовательский опыт позволили выделить структурообразующие элементы деловой игры, используемой на учениях:

1) деятельность руководителя учений, выполняющего, среди прочих, и педагогическую функцию;

2) деятельность сотрудников ОВД, участников учений, выступающих в роли обучающихся;

3) имитационная модель игры, включающая общую «вводную» в виде кейса и дополнительные «вводные» – кейсы-ловушки;

4) общие и частные правила деловой игры (общие правила действуют для всех деловых игр без исключения, частные – для конкретной игры).

Неоспоримым остается тот факт, что выделенные структурные элементы связаны, зависимы и взаимодействуют между собой. Охарактеризуем с известной долей лаконичности названные элементы.

Деятельность руководителя учений, выполняющего педагогическую функцию, включает: проектирование учебно-познавательной деятельности сотрудников ОВД, участников учений; разработку дидактического материала для кейсов; определение дидактических целей и задач, организацию и руководство деловой игрой на учениях.

Деятельность сотрудников ОВД, участников учений, выступающих в роли обучающихся, предполагает: выполнение всех требований руководителя учений; соблюдение правил деловой игры (общих и частных).

Имитационная модель игры – это конструктивная основа игровой профессиональной ситуации, так называемая «вводная» в виде кейса.

К общим правилам *деловой игры* относятся: дисциплинированность; соблюдение нормативно-правовых актов, четкое соблюдение регламента; предельная активность всех сотрудников, участников деловой игры; максимально возможное проявление артистических способностей и умений перевоплощаться. Введение правила, касающегося артистизма, обосновано, прежде всего, наличием в игре некоего театрализованного представления. Деловая игра позволяет ее участникам выполнять роли и актера, и зрителя. Побывав в роли актера, сотруднику становится более способным к эмпатии, к пониманию другого человека в этой же роли.

Среди частных правил деловой игры на учениях мы выделяем: функциональные обязанности и профессиональные задачи сотрудников, должности которых выполняют играющие сотрудники.

*Деловая игра на учениях* включает три основных этапа.

Вводный этап – введение в игру, где рассматривается имитационная модель игры, в виде

«вводной» и распределяются кейсы между сотрудниками, включенными в профессиональные группы;

Этап реализации деловой игры. Здесь происходит выполнение кейсов в профессиональных группах с последующим обсуждением;

Итоговый этап – подводятся итоги деловой игры.

Выделенные этапы могут делиться на более мелкие, уточняющие действия игроков.

Сегодня все чаще используется термин *технология игрового обучения* под которой понимается технология обучения со взаимосвязью имитационного моделирования и ролевого поведения участников игры в процессе решения учебных (профессиональных) задач проблемного характера. **Алгоритм игровой технологии:**

этап 1 – ввод в игру (постановка цели; определение правил; характеристика имитационной модели; распределение ролей);

этап 2 – реализация игры (исполнение ролей; достижение цели);

этап 3 – анализ результатов;

этап 4 – подведение итогов.

Не менее важной составляющей инструментального модуля Модели учений является *видеосъемка* – это педагогическое средство, состоящее в фиксации на видеокамеру всех этапов, организации, проведения и подведения итогов учений.

Просмотр *видеосъемки* учений, ее анализ и обобщение полученной информации позволяет руководителям территориального органа, организаторам учений, выполняющим педагогическую функцию, выявить и предъявить участникам учений, сотрудникам ОВД допущенные ими ошибки, что, безусловно, способствует ликвидации пробелов в знаниях и компетенциях сотрудников ОВД. При этом систематизированное видеоповторение включает в себе диагностический и одновременно развивающий характер, дополняется элементом креативности.

И, наконец, последняя составная часть инструментального модуля – *метод соревнования* – это способ достижения дидактических целей в профессиональном обучении, основанный на состязательности и характеризующийся высоким уровнем эмоциональности обучающихся.

На учениях *метод соревнования* используется при условии их проведения одновременно в двух и более территориальных органах. Это позволяет ввести элемент соревновательности и способствует активизации коллективной составляющей сотрудников ОВД, участников учений.

Организованное соревнование между профессиональными группами, участвующими в учениях, актуализирует слаженность и сотрудничество, умение работать в команде, общность и коллективность.

Третий модуль в Модели учений – *результрующий модуль*, предполагает оценивание уровня сформированных или развитых профессиональных компетенций сотрудников ОВД, т.е. комплекс оценочных средств (критерии и показатели).

Проиллюстрируем общую «вводную» в виде кейса и дополнительные вводные в виде кейсов-ловушек, используемые нами в деловой игре на учениях по теме «Действия органов внутренних дел УМВД России по Ямало-Ненецкому автономному округу при возникновении чрезвычайных обстоятельств».

Общая вводная.

В ДЧ УМВД поступили сообщения о нападениях неизвестных в трех разных населенных пунктах на наряды ДПС в момент несения ими патрульной службы.

Нападавшие, обстреляв сотрудников полиции из автоматического оружия, скрылись в неизвестном направлении. Табельное оружие и средства радиосвязи похищены.

Таким образом, приведенная в качестве примера общая вводная, представлена в виде кейса из трех профессиональных ситуаций и предназначена для решения тремя группами из разных подразделений ОВД. Такой подход способствует непроизвольному включению элемента соревновательности, усиливая тем самым профессиональный интерес сотрудников ОВД, участников учений.

## Литература

1. Берлина С.А. Практико-ориентированные технологии профессиональной подготовки педагогов-психологов – Автореф. дисс.к.п.н 13.00.08. Москва, 1999 г.– 23 с.; Лыдова Г.М., Исмаилова Н.И. Практико-ориентированные занятия по психо-аналитическому направлению психологической науки // Современная проблема науки и образования.– 2016.– № 4; URL: <http://www.scince-education.ru>; Калугина И.Ю. Образовательные возможности практико-ориентированного обучения учащихся. – Автореф. дисс.к.п.н 13.00.01. Екатеринбург, 2000 г.– 20 с.
2. Богомолов А.Н. Психолого-педагогические аспекты практико-ориентированного обучения // Современное педагогическое образование, № 10, 2019. – С. 7–11.; Скляренко И.С. Практико-ориентированное обучение сотрудников органов внутренних дел в историческом контексте В сборнике: Российская полиция: три века служения Отечеству. Сборник статей Юбилейной международной научной конференции. В 2-х частях. Под редакцией В.Л. Кубышко. 2019. – С. 143–153; Тырыгина Г.А. О компетентно-ориентированной практике студентов ИТ-специальностей [электронный ресурс] // <http://2008.it-edu.ru/pages/Conference-works>.
3. Боленко Ю.В. Формирование профессиональной компетентности у курсантов ВУЗов МВД России в процессе практико-ориентированного обучения // Ю.В.Беленко // «Научно-практический электронный журнал Аллея Науки» № 10(26) 2018, [Alley-science.ru](http://Alley-science.ru); Гейжан Н.Ф., Аджимуллаева Р.А. Практико-ориентированные методы обучения в процессе профессио-

нальной подготовки следователей в вузе МВД России // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России № 3 (35) 2007. С. 123–128; Иванова С.И. Практико-ориентированное обучение в системе дополнительного профессионального образования образовательных учреждений МВД России (на примере Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России) // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 281–285. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/64357.htm>; Мещерякова Е.И. Управление практико-ориентированным обучением курсантов как условие повышения эффективности профессионально-личностного становления. /Е.И. Мещерякова, И.С. Панферкина // Психопедагогика в правоохранительных органах.– 2013 – № 2 (53). – С. 21–24.

4. Скляренко И.С., Соловьев А.А. Подготовка курсантов образовательных организаций МВД России к профилактике девиантного поведения несовершеннолетних [Электронный ресурс] / И.С. Скляренко, А.А. Соловьев // Профилактика девиантного поведения детей и молодежи: региональные модели и технологии: Сборник статей по материалам Международной научно-практической конференции, посвящается 75-летию Гуманитарно-педагогической академии Ялта, 08–10 октября 2019 г. под редакцией Коврова В.В. – Ялта, 2019 г – С. 458–466.; Скляренко И.С., Астраханцев К.М. Инструментарий педагогического воздействия в деятельности сотрудника органов внутренних дел / Педагогика и психология в деятельности сотрудников правоохранительных органов: интеграция теории и практики [Электронный ресурс]: материалы всероссийской научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 31 октября 2019 года / под общ. ред. канд. психол. наук, доц. А.С. Душкина, д-ра пед. наук, проф., засл. раб. высш. шк. РФ Н.Ф. Гейжан – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский университет МВД России, 2019. –С.362–367.
5. Демидов Ю.Н., Груненок Ю.П., Ратова И.В. Подготовка и проведение учебных занятий при реализации дополнительных профессиональных программ в образовательных организациях системы МВД России [Текст]: учебно-методическое пособие. – Домодедово: ВИПК МВД России, 2017.– 76 с.
6. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода [Текст] / Э.Н. Гусинский – М.: Школа, 1994. – С. 119–198.; Турчанинова А.И. Управление персоналом: Учебник [Текст] / Под ред. А.И. Турчанинова. – М.: РАГС, 2002.– 484 с.
7. Скляренко, И.С. Педагогическая система формирования профессиональных ценностных установок у курсантов вузов МВД России: Дисс... док. пед. наук / И.С. Скляренко. – Москва, 2014.– 531 с. – С. 318–333.

8. Ходякова Н.В., Скляренко И.С. «Циклический кейс» как метод группового обучения и личностного развития взрослых // Вестник Марийского государственного университета. 2019. Т. 13. No 4. С. 536–541. DOI: 10.30914/2072–6783–2019–13–4–536–541.

## PEDAGOGICAL TOOLS FOR PRACTICE-ORIENTED TRAINING IN THE SYSTEM OF CONTINUOUS EDUCATION OF EMPLOYEES OF THE INTERNAL AFFAIRS BODIES OF THE RUSSIAN FEDERATION

**Bogomolov A.N.**

Academy of Management of the Ministry of Internal Affairs of Russia

**Resume:** The article highlights the problem of choosing pedagogical tools when training employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation. The author defines the concept of practice-oriented training in the framework of continuous education of employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation and substantiates the doctrine as one of the main forms of this type of training. The author sees the solution to this problem in the application of the developed model of exercises for employees of the internal affairs bodies of the Russian Federation. Particular attention is paid to the aspects of practice-oriented training of cadets, students, adjuncts and practical law enforcement officers. Attention is drawn to the competence-based approach in training specialists, along with the assimilation of knowledge and the formation of skills and abilities, the convergence of theory and practice, the expansion of the applied nature of training.

**Keywords:** employees of the internal Affairs bodies of the Russian Federation; practice-oriented training; continuing education; didactic tools; exercises, model of exercises, business game, case method.

### References

1. Berlina S.A. Practice-oriented technologies of professional training of teachers-psychologists – autoref. Diss. Ph. D. 13.00.08. Moscow, 1999–23 p.; Ldokova G.M., Ismailova N.I. Practice-oriented classes in the psycho-analytical direction of psychological science // Modern problems of science and education.– 2016. – No. 4; URL: <http://www.scince-education.ru>; Kalugina I. Yu. Educational opportunities for practice-oriented teaching of students. – Autoref. Diss. K. p.n. 13.00.01. Yekaterinburg, 2000–20 p.
2. Bogomolov A.N. Psychological and pedagogical aspects of practice-oriented training // Modern pedagogical education, No. 10, 2019. – P. 7–11.; Sklyarenko I.S. Practice-oriented training of employees of internal Affairs bodies in the historical context In the collection: Russian police: three centuries of service to the Fatherland. Collection of articles of the Jubilee international scientific conference. In 2 parts. Edited by V.L. Kubysenko. 2019. – P. 143–153; Tyrigina G.A. On competence-oriented practice of students of it specialties [electronic resource] // <http://2008.it-edu.ru/pages/Conference-works>.

3. Blenko Y.V. Formation of professional competence of students of universities of Ministry of internal Affairs of Russia in the process of practice-based training // Y. V. Belenko // "Scientific and practical electronic journal Alley of Science" № 10(26) 2018, Alley-science.ru; GAGAN N. F., Azimullah R.A. Practice-oriented teaching methods in the training of investigators in the University of the MIA of Russia // Bulletin of the Saint Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia No. 3 (35) 2007. Pp. 123–128; Ivanova S.I. Practice-oriented training in the system of additional professional education of educational institutions of the MIA of Russia (on the example of Tyumen advanced training Institute of the MVD of Russia) // Scientific-methodical electronic journal "Concept".– 2014. – Vol. 26. – Pp. 281–285. – URL: <http://e-koncept.ru/2014/64357.htm>.; Meshcheryakova E.I. Management practice-oriented training of cadets as a condition of increase of efficiency of professional and personal development. /E. I. Meshcheryakova, I.S. Paperchine //Psychopedagogics in law enforcement.– 2013 – № 2 (53). – pp. 21–24.
4. Sklyarenko I. S., Solovyov A.A. Preparation of cadets of educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia for prevention of deviant behavior of minors [Electronic resource] / I.S. Sklyarenko, A.A. Solovyov // Prevention of deviant behavior of children and youth: regional models and technologies: A collection of articles based on the materials of the International scientific and practical conference dedicated to the 75th anniversary of the humanitarian and pedagogical Academy of Yalta, October 08–10, 2019, edited by Kovrov V.V.-Yalta, 2019-P. 458–466.; Sklyarenko I.S., Astrakhantsev K.M. Pedagogy and psychology in the activities of law enforcement officers: integration of theory and practice [Electronic resource]: materials of the all-Russian scientific and practical conference. Saint Petersburg, October 31, 2019 / under the General ed. Cand. psychology, Assoc. A.S. Dushkina, doctor of pedagogical Sciences, prof., zasl. RAB. higher school of the Russian Federation N.F. Geizhan – Saint Petersburg: Saint Petersburg University of the Ministry of internal Affairs of Russia, 2019. – P. 362–367.
5. Demidov Yu. N., Grunenkov Yu. P., Ratova I.V. Preparation and conduct of training sessions in the implementation of additional professional programs in educational organizations of the Ministry of internal Affairs of Russia [Text]: training manual. – Domodedovo: VIPK MVD of Russia, 2017.– 76 p.
6. Gusinsky E. N. building the theory of education based on an interdisciplinary system approach [Text] / E.N. Gusinsky – M.: School, 1994. – P. 119–198.; Turchaninova A.I. Personnel management: Textbook [Text] / Ed. by A.I. Turchaninov. – M.: rags, 2002.– 484 p.
7. Sklyarenko, I.S. Pedagogical system of formation of professional value attitudes among cadets of higher education institutions of the Ministry of internal Affairs of Russia: Diss... doctor of pedagogical Sciences / I.S. Sklyarenko. – Moscow, 2014.– 531 p. – P. 318–333.
8. Khodyakova N. V., Sklyarenko I.S. "Cyclic case" as a method of group training and personal development of adults// Bulletin of the Mari state University. 2019. Vol. 13. No 4. Pp. 536–541. DOI: 10.30914/2072–6783–2019–13–4–536–541.

# Транслирующие технологии и дополненная реальность как основа дистанционного дизайн-образования в вузе

## Легеза Юлия Александровна,

доцент, кафедра дизайна среды и моды Белгородского государственного института искусств и культуры, член Союза дизайнеров России, член Союза художников России, заслуженный работник культуры РФ  
E-mail: ualegeza@gmail.com

## Черная Зоя Юревна,

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра графического дизайна и медиатехнологий Белгородского государственного института искусств и культуры, член Союза дизайнеров России  
E-mail: zlatalife@yandex.ru

## Черный Тарас Игоревич,

старший преподаватель, кафедра графического дизайна и медиатехнологий Белгородского государственного института искусств и культуры, член Союза дизайнеров России  
E-mail: 41-33-41@mail.ru

В статье рассматриваются проблемы трансляции потокового видео из локации ведения образовательного процесса факультета дизайна и технологий в условиях создания дизайн-проекта транслирующего сайта, осуществляющего информационно-коммуникационную и презентационную функции, а также изучении влияния визуального представления учебного заведения на привлечение обучающихся и абитуриентов.

Гипотезой исследования на основе исторических аспектов возникновения и развития веб-дизайна в современном интернет-пространстве является определение возможности использования в процессе обучения как классического наглядного инструментария, так и применения технологий дополненной реальности, где дополненная реальность (Augmented reality, AR) – среда, в реальном времени дополняющая физический мир сенсорными данными с помощью взаимодействия различных гаджетов и программной части.

Дизайн-концепция состоит в предположении разработки и внедрении транслирующего сайта, как информационного ресурса посредством видеотрансляции образовательных и творческих локаций в режиме реального времени, визуально-цветовых и художественно-композиционных средств, цветовых характеристик на основе аналитических и экспериментальных данных. Представляются возможные проектные решения и обоснования причин выбора конкретных элементов на основе стилистики и смысловой направленности сайта в процессе работы в таких программах, как Autodesk 3ds Max, Adobe Photoshop CS, Vuforia SD, Unity 3D.

Изучение теоретических аспектов позволяет сделать вывод о том, что проектная часть дизайн-концепции имеет под собой культурную и общественную базу, а также получение результатов для использования в образовательной сфере.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, изображение, веб-дизайн, технологии дополненной реальности, транслирующий сайт, визуальная информация, дистанционное обучение, эпидемиологическая ситуация.

Сегодня современное общество с уверенностью можно назвать информационным. Мы привыкли получать значительную часть информации из интернета: просматривать новостные сайты, общаться в социальных сетях, получать новые знания. Всемирная сеть все больше интегрируется в нашу жизнь. Со временем фирмы, предоставляющие услуги, осознали значимость интернета и необходимость создания собственных сайтов, так как в противном случае люди, которые привыкли узнавать информацию из глобальной сети, могут никогда о них не узнать. Создание своего веб-сайта стало одним из условий развития любого успешного бизнеса, в том числе и для образовательных учреждений.

XXI век – это век инновационных технологий, началом которого стало внедрение современных средств обработки и передачи информации в различные сферы человеческой деятельности, особенно в области науки, просвещения и образования. Способность к постоянному генерированию и использованию новых знаний, непрерывному осуществлению инновационной деятельности превращается в важный фактор развития и конкурентоспособности на международном пространстве. Российское образование направлено на поиск новых наиболее эффективных образовательных моделей, технологий, форм и методов обучения, в результате чего появляется необходимость внедрения инновационных образовательных программ.

Внимание человека всегда привлекали необыкновенные виртуальные миры, которые существуют исключительно в цифровом пространстве. Многие годы мечта о взаимодействии реального и виртуального миров оставалась непостижимой, а миссия по разработке технологии, которая совмещает информацию об окружающем мире с цифровыми данными – невыполнимой. Так считали многие, но технический прогресс не стоит на месте, и в скором времени активно проявит себя технология дополненной реальности, которая расширит возможности органов чувств человека: зрение, слух, обоняние, тактильные ощущения и позволит воспринимать то, что было ранее ему недоступно.

Исследование данной темы носит, как практический, так и творческий характер в условиях передовых компьютерных технологий как дополненная реальность, способная внести новый неопределимый вклад в развитие всех сфер человеческой жизни: здравоохранения, промышленности, коммерции, а также в сферу образования и культуры.

Историческая часть появления потокового видео очень многогранна, ведь передача видеоформата возникла намного раньше появления компьютерных технологий и способа передачи информации по локальной или глобальной сети. Основная проблема видео – преобразование двумерного сетевого изображения в одномерный электрический сигнал. Решение пришло с первым факсом, который был изобретен в 1843 году Александром Бейном. Его изобретение состояло из передатчика и приемника, что позволяло имитировать частичную передачу движущейся картинке.

В 1884 студент берлинского университета Пауль Юлиус Готлиб Нипков запатентовал «Диск Нипкова». Данное изобретение было очень прогрессивным на тот момент в плане смотримости изображения.

В дальнейшем весь двадцатый век прогрессировал, приведя видео форматы к появлению стриминговых видеосервисов. Одним из самых ярких фрагментов в истории движущихся картинок было изобретение аппарата синематографа братьями Люмьер и их первое видео «Движение поезда». А история возникновения направления веб-дизайна связана с развитием уже научно-технического процесса.

Эволюция началась от простых графических плакатов, с помощью которых визуально подавалась информация с помощью оформленной веб-страницы, когда в 1993 году Марк Андерсон стал разработчиком первой версии графического браузера «Mosaic». В 1998 году развитие дошло до самостоятельной сферы деятельности, что повлекло за собой экономическую автономность направления веб-дизайна.

В основе веб-дизайна заложены все те же основополагающие принципы, что и в основе других разновидностей дизайна – принцип функционализма: «что функционально, то красиво». Придерживаться этого принципа стали в конце 20-го века в школе Баухауз в Германии с 1919 по 1933 год, а также художественное объединение, возникшее в рамках этого заведения, и соответствующее направление в архитектуре.

Интернет на данный момент самое прогрессивное средство общения и коммуникации. Веб-индустрия имеет сложную структуру от развития технических изобретений до визуального их дополнения посредством веб-дизайна. Главным достижением веб-дизайна последних десятилетий стала интерактивность между сайтом и пользователем.

Существует несколько видов систем дополненной реальности, которые принято классифицировать по следующим признакам:

- по типу представления (визуальные, аудио, аудиовизуальные);
- по назначению сенсоров (геопозиционные, оптические);
- по степени взаимодействия с пользователем (автономные, интерактивные);
- по степени мобильности (стационарные, мобильные).

Каждая из перечисленных выше классификаций имеет свои достоинства и недостатки, ориентируясь на которые разработчик выбирает наиболее подходящий тип системы AR для решения поставленных задач и получения на выходе достойного проекта.

За последние несколько лет инновационная технология дополненной реальности получила довольно широкое применение во многих сферах человеческой деятельности, таких как: наука, образование, просвещение, игровая индустрия, дизайн, реклама и маркетинг, медицина, военное дело, архитектура, туризм и т.д. На основании обзора и анализа существующих приложений, можно утверждать, что на сегодняшний день многие приложения узконаправленны и зачастую носят развлекательный или общеобразовательный характер.

Дизайн-концепция сайта – это эмоционально-пространственная идея, объединяющая в себе определенные решения как сайт будет работать и взаимодействовать с пользователями, посредством каких задач будет решена проблема и в конечном счете какую эстетическую форму обретет разрабатываемый проект.

В разработке веб-проекта основной задачей является воздействие на пользователя и влияние на его выбор, грамотное продумывание контент плана с учетом психологической составляющей человека, поиск точек взаимодействия, на основе которых строится система от веб-разработки до окончательного запуска продукта. Создание проекта строится на основе уже выведенных принципов работы пользователя, но так как веб-дизайн является гибкой системой, его постоянное развитие требует от создателей все больших ресурсов.

Целым рядом причин обусловлено появление новых форм обучения, каждая из которых имеет свою историю возникновения и развития. Особый исследовательский интерес вызывает дистанционная форма обучения в связи с тем, что именно благодаря этой форме обучения транслирующий сайт приобретает еще большую актуальность и значимость. Качественный и последовательно разработанный дизайн сайта учебного заведения может способствовать быстрому нахождению необходимой информации и доступности обучения в столь специфических условиях.

В первую очередь стоит раскрыть суть самого термина «дистанционное обучение». Дистанционное обучение – взаимодействие преподавателя и обучающегося между собой на расстоянии, отражающее все присущие образовательному процессу компоненты: цели, задачи, содержание, методы, организационные формы, средства обучения и реализуемое специфическими средствами Интернет-технологий, предусматривающими интерактивность.

В условиях дистанционного обучения транслирующий сайт – сайт, на который посредством веб-камеры видео может отображаться в реальном времени. Возможность быстрого обновления

содержания сайта прямо пропорциональны его актуальности, посещаемости обучающихся и абитуриентов факультета дизайна и технологий Белгородского государственного института искусств и культуры. Следовательно, данная форма обучения в условиях дополненной реальности (AR) может иметь определенный результат в процессе получения информации об образовательном процессе.

К основным функциям транслирующего сайта в условиях дистанционного обучения мы можем отнести следующие: информационная, имиджевая и эстетическая функции. Информационная функция транслирующего сайта заключается в предоставлении базовой необходимой информации как о факультете, образовательном учреждении и т.д., так и новой актуальной информации, непосредственно касающейся изменений в ходе образовательного процесса, а также специфики дистанционной формы обучения. Под спецификой дистанционной формы обучения подразумевается необходимость наглядности заданий и техник их выполнения, что напрямую связано со спецификой факультета дизайна и технологий. Данная функция сайта влечет за собой требования к высокой скорости загрузки, полноте и ясности контента и его обновляемости.

Обращая внимание на популярность данной формы обучения в XXI веке, о чем свидетельствует рост интереса к всевозможным вебинарам и курсам, где дополненная реальность (AR) – результат введения в поле восприятия любых сенсорных данных с целью дополнения сведений об окружении и улучшения усвоения информации.

На сегодняшний день существует множество терминов «дополненной реальности», что положительно и в то же время отрицательно влияет на достоверность получаемой информации. В результате чего многие люди даже не подозревают, что «дополненная реальность» и «виртуальная реальность» – это совершенно разные проекты, которые имеют свои индивидуальные особенности, задачи и цели. На основании вышесказанного, мы имеем необходимость в тщательном изучении этих терминов, с целью выявления их существенных различий и способов взаимодействия с реальным миром.

Таким образом, для факультета стоит задача о создании сайта с вышеперечисленным функционалом. Сайт обязан нести информационно-коммуникационную и презентационную функции, обеспечивать быстрый и легкий доступ к информации, содержащейся на сайте, а также понятность интерфейса и простоту навигации. Посетители сайта смогут участвовать в образовательном процессе факультета в режиме реального времени посредством аудиовизуальных технологий.

Ссылаясь на вышесказанное, можно выделить следующие системы дополненной реальности по типу представления.

*Визуальные.* Основой таких систем можно считать зрительное восприятие обучающегося, поэтому их деятельность направлена на создание изображения. Такой вид систем имеет широкое распространение, являющийся наиболее доступным и понятным информационным носителем как изображение.

*Звуковые системы* дополненной реальности ориентированы на слуховое восприятие обучающимся. Они наиболее часто используются в навигации, например, когда пользователь достигает определенного местоположения на карте, система оповещает его об этом с помощью специальных сигналов. Также не исключено применение стереоскопического эффекта, благодаря которому обучающийся идет в правильном направлении, ориентируясь на источник звука. Наиболее подходящим примером такой системы дополненной реальности принято считать проект Hear&There, который использует аудио в качестве основного интерфейса, и выступает вспомогательным средством помощи в передвижении инвалидов по зрению [11].

*Аудиовизуальные.* Такие системы дополненной реальности объединяют в себе две предыдущие, однако аудиоинформация в них имеет лишь вспомогательный характер.

Касаемо отечественных разработок в данной области, то наиболее известной можно назвать образовательный онлайн-ресурс «ЯКласс». Данный тип сайта можно отнести к социальной школьной сети. Идея создания появилась еще 80-х годах прошлого века, а первый прототип в 90-х. Автор идеи Александр Гуртовой передал в 2007 году технологию для реализации одной из латвийских компаний, и с того момента данный проект известен под названием «Genexis». Во многих европейских школах имеется практика использования данного проекта, а с 2015 года Московская школа управления «Сколково» приняла проект в ряды своих резидентов. Именно данная программа активно используется многими школами в регионах России. Особенную актуальность она получила весной 2020 года в период введения карантина из-за эпидемиологической ситуации на территории Российской Федерации.

Необходимо отметить основные причины перехода от аудиторной формы обучения к дистанционной в отечественной практике последних лет. Подобная форма вводилась в качестве эксперимента в области модернизации современного образования (Приказ Министерства образования и науки РФ от 06.05.2005 № 137 «Об использовании дистанционных образовательных технологий»). Другой причиной введения дистанционной формы образования в последний период явилась пандемия коронавирусной инфекции COVID-19, что была вызвана коронавирусом SARS-CoV-2. В условиях быстрого распространения инфекции обучающиеся были переведены именно на дистанционную форму обучения с целью безопасного продолжения получения знаний и навыков.



«Новые технологии позволяют сделать визуальную информацию достаточно динамичной и эффективной, построить сам процесс образования с учетом активного взаимодействия пользователя с обучающей системой» [5]. Благодаря техническому развитию, стремительному распространению сети скоростного интернета и активному использованию мультимедийных технологий в образовании дистанционное обучение переходит на новый качественный уровень, что делает данную форму обучения полноценной и не уступающей классической форме очного аудиторного обучения.

Становится очевидным, что педагогика дистанционного обучения не менее обширна и наукоемка, чем разрабатываемая в течение сотен лет педагогика очного обучения. В связи с этим необходима разработка дидактических подходов и методик, помогающих педагогам осваивать и применять со своими учениками дистанционные технологии.

Исходя из данных, предоставленных американскими исследователями, особенную популярность среди всевозможных курсов дистанционной формы обучения имеют те, которые работают по принципу «двустороннее интерактивное видео». Немного меньшим спросом пользуются односторонняя форма дистанционного обучения с применением видео или аудио файлов.

«Доступность и открытость обучения – возможность учиться удалено от места обучения, не покидая свой дом или офис. Это позволяет современному специалисту учиться практически всю жизнь, без специальных командировок, отпусков, совмещая с основной деятельностью. При этом делая упор на обучение вечером и в выходные дни» [5].

Бесспорная необходимость в качественном интернет-ресурсе, в информативном сайте или образовательном портале становится очевидной. Именно в данном контексте свою актуальность и инновативность (способность к внедрению новых методов работы, а также умение видеть привычные явления под новым углом и обнаруживать скрытые возможности, неявные взаимосвязи) приобретает такой тип сайта образовательного учреждения как – транслирующий сайт.

Несмотря на то, что данная технология существует довольно короткий промежуток времени, ей отводится отнюдь не последняя роль в становлении и развитии успешного будущего страны, а все потому, что она характеризуется такими признаками, как универсальность, доступность и инновационность [9].

Технологии дополненной реальности в сфере образования играют отнюдь не последнюю роль повышая эффективность обучения в несколько раз. Несмотря на то, что в настоящее время дополненная реальность в данной области применяется крайне редко, многие ученые и исследователи нацелены на поиск и разработку более качественных инновационных методик обучения, которые в дальнейшем перерастут в информационно-емкие образовательные проекты.

## Литература

1. Андреев А.А. Введение в дистанционное обучение: учебно-методическое пособие. – М.: ВУ, 1997.– 196 с.
2. Бабаев А. Создание сайтов / А. Бабаев, Н. Евдокимов, М. Боде. – СПб: Питер, 2013.– 304 с.
3. Берд Д. Веб-дизайн: руководство разработчика / Джейсон Берд; пер. с англ. О. Сивченко. – Санкт-Петербург: Питер, 2012.– 218 с.
4. Бреслав Г.Э. Цветопсихология и цветолечение / Г.Э. Бреслав. – М.: Б.С.К, 2006.– 301 с.
5. Гончаров А.В. Web-дизайн / А. Гончаров. – М.: ИЛ, 2016.– 320 с.
6. Макнейл П. Веб-дизайн. Книга идей веб-разработчика / П. Макнейл. – СПб.: Питер, 2017.– 480 с.
7. Нильсен Я. Веб-дизайн: Кн. Якоба Нильсена: Пер. с англ. / Якоб Нильсен. – СПб.: Символ – Плюс, 2000.– 504 с.
8. Олифер В., Олифер Н. Компьютерные сети. Принципы, технологии, протоколы: Учебник для вузов. 5-е изд. – СПб.: Питер, 2016.– 992 с.
9. Сергеев А.П. HTML и XML: Web-дизайн и программирование для среды Internet / А.П. Сергеев. – М.: Диалектика, 2004.– 872 с.
10. Варганова И.В. Эволюция организационных форм дистанционного обучения в российском образовании // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. 2010. № 3 (5). С. 71–79. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-organizatsionnyh-form-dstantsionnogo-obucheniya-v-rossiyskom-obrazovanii#ixzz3PdI0Ekt> Научная электронная библиотека «Киберленинка».
11. Тим Бернерс Ли создатель WorldWideWeb – [сайт].– 2018. – URL: [https://vk.com/@ck\\_inf\\_kkat-8-maya-rodilsya-sozdatel-world-wide-web-tim-berners-li](https://vk.com/@ck_inf_kkat-8-maya-rodilsya-sozdatel-world-wide-web-tim-berners-li)
12. Достоинства и недостатки дистанционного обучения // Образование: путь к успеху [сайт]. URL: [http://obrazovanie.ufa.ru/route/route.php?Vuz/Dostoinstva\\_i\\_nedostatki\\_dstantsionnogo\\_obucheniya.htm](http://obrazovanie.ufa.ru/route/route.php?Vuz/Dostoinstva_i_nedostatki_dstantsionnogo_obucheniya.htm)

## BROADCAST TECHNOLOGIES AND AUGMENTED REALITY AS THE BASIS OF DISTANCE DESIGN EDUCATION AT THE UNIVERSITY

Legeza Yu.A., Chernaya Z. Yu., Chernyy T.I.  
Belgorod State Institute of Arts and Culture

The article deals with the problems of streaming video from the location of the educational process of the faculty of design and technology in the context of creating a design project for a broadcasting site that performs information, communication and presentation functions, as well as studying the impact of visual representation of an educational institution on attracting students and applicants.

The hypothesis of the research based on the historical aspects of the origin and development of web design in the modern Internet space is the definition of opportunities to use both classical visual tools and the use of augmented reality technologies in the learning process, where Augmented reality (AR) is an environment that complements the physical world with sensory data in real time, through the interaction of various gadgets and software.

The design concept assumes the development and implementation of a broadcasting site as an information resource through vid-

eo broadcasting of educational and creative locations in real time, visual-color and artistic-compositional means, color characteristics based on analytical and experimental data. Possible design solutions and reasons for choosing specific elements based on the style and semantic orientation of the site in the process of working in programs such as Autodesk are presented 3ds Max, Adobe Photoshop CS, Vuforia SD, Unity 3D.

The study of the theoretical aspects allows us to conclude that the design part of the design concept is based on a cultural and social base, as well as obtaining results for use in educational sphere.

**Keywords:** innovative technologies, image, web design, augmented reality technologies, broadcasting site, visual information, distance learning, epidemiological situation.

#### References

1. Andreev A.A. Introduction to distance learning: training manual. – M.: VU, 1997.– 196 p. [in Russian].
2. Babaev A. Website development / A. Babaev, N. Evdokimov, M. Bode. – SPb: Peter, 2013.– 304 p. [in Russian].
3. Bird D. Web Design: Developer's Guide / Jason Bird; per. from English. O. Sivchenko. – St. Petersburg: Peter, 2012.– 218 p. [in Russian].
4. Breslav G.E. Color psychology and color therapy / G.E. Breslav. – M.: B.S.K, 2006.– 301 p. [in Russian].
5. Goncharov A.V. Web-design / A. Goncharov. – M.: IL, 2016.– 320 p. [in Russian].
6. McNeil P. Web design. A book of ideas for a web developer / P. McNeil. – SPb.: Peter, 2017.– 480 p. [in Russian].
7. Nielsen J. Web design: Book. Jacob Nielsen: Per. from English. / Jacob Nielsen. – SPb.: Symbol – Plus, 2000.– 504 p. [in Russian].
8. Olifer V., Olifer N. Computer networks. Principles, technologies, protocols: Textbook for universities. 5th ed. – SPb.: Peter, 2016.– 992 p. [in Russian].
9. Sergeev A.P. HTML and XML: Web-design and programming for the Internet environment / A.P. Sergeev. – M.: Dialectics, 2004.– 872 p. [in Russian].
10. Varganova I.V. Evolution of organizational forms of distance learning in Russian education // Scientific support of the personnel development system. 2010. No. 3 (5). S. 71–79. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/evolyutsiya-organizatsionnyh-form-dstantsionnogo-obucheniya-v-rossiyskom-obrazovanii#ixzz3PdI0Ekt> Cyberleninka Scientific Electronic Library [in Russian].
11. Tim Berners Lee creator of WorldWideWeb – [site].– 2018. – URL: [https://vk.com/@ck\\_inf\\_kkat-8-maya-rodilsya-sozdatel-world-wide-web-tim-berners-li](https://vk.com/@ck_inf_kkat-8-maya-rodilsya-sozdatel-world-wide-web-tim-berners-li) [in Russian].
12. Advantages and disadvantages of distance learning // Education: the path to success [site]. URL: [http://obrazovanie.ufa.ru/route/route.php?Vuz/Dostoinstva\\_i\\_nedostatki\\_dstantsionnogo-obucheniya.htm](http://obrazovanie.ufa.ru/route/route.php?Vuz/Dostoinstva_i_nedostatki_dstantsionnogo-obucheniya.htm) [in Russian].

# Гуманитарный компонент обучения военнослужащих в высших учебных заведениях в условиях информационного противоборства

**Бухтоярова Ирина Михайловна,**

кандидат исторических наук, старший преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»  
E-mail: imb1985@yandex.ru

**Надточий Зоя Юрьевна,**

кандидат политических наук, доцент, доцент кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Военного учебно-научного центра Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина»  
E-mail: zoya\_nadtochiy@mail.ru

Статья посвящена решению важнейшей целевой задачи – подготовке российского офицера на уровне требований XXI в. Актуальность данной проблемы особенно возрастает в связи с приданием патриотизму статуса «общенациональной идеи» и возрастанием в современных условиях его консолидирующей силы. На этом фоне гуманитарное образование вступающего в самостоятельную жизнь нового поколения российских офицеров представляется важнейшим компонентом модернизации высшей военной школы. В статье проанализированы и определены практические аспекты по повышению качества гуманитарной составляющей в ходе учебно-воспитательного процесса военного вуза в условиях информационного противоборства. Задача Министерства обороны – популяризировать образ современного офицера, обладающего соответствующей геополитическим вызовам технической и гуманитарной подготовкой.

**Ключевые слова:** армия России, гуманитаризация, высшее военное образование, информационные технологии, информационное противоборство.

Современное состояние российского общества и тенденции развития международных отношений, в частности, обострение политического и экономического противостояния со странами ЕС и НАТО вызывают острую необходимость уделять особое внимание разработке и научному обоснованию средств и методов формирования патриотической уверенности, военно-нравственного воспитания будущих офицеров.

Трудности переходного периода, а также введение режима санкций в отношении Российской Федерации не только поспособствовали усилению политической и экономической нестабильности, но и оказывают дестабилизирующее воздействие на общественное сознание, порождая в том числе ряд проблем в воспитании патриотизма у современной молодежи [7, с. 157]. Такое положение дел явилось следствием, в том числе, стихийных влияний современной информационной ситуации, когда по большей части мировоззренческие установки молодые люди получают посредством никак не контролируемого и практически никем не регулируемого потока из средств массовой информации, прежде всего, посредством сети Интернет.

Актуальность данной проблемы особенно возрастает в связи с приданием патриотизму статуса «общенациональной идеи» и возрастанием в современных условиях его консолидирующей силы. На этом фоне гуманитарное образование вступающего в самостоятельную жизнь нового поколения российских офицеров представляется важнейшим компонентом модернизации высшей военной школы.

В сложных условиях военно-политической обстановки в мире выпускникам военных вузов зачастую приходится решать разнообразные задачи. Среди них – постоянное поддержание высокой степени боевой готовности. Причем не всегда это связано с активными боевыми действиями и физическим насилием. Одним из самых распространенных способов устрашения и уничтожения противника на сегодня является информационная война. В ходе таких войн возможно манипулирование общественным сознанием человека. И в этой ситуации оптимальным является качественная общенаучная и социокультурная подготовка военнослужащих.

Термин «информационная война» может быть рассмотрен с разных сторон [5, с. 231]. Мы будем использовать его в качестве комплекса мероприятий по информационному воздействию на массовое сознание для изменения поведения людей и навязывания им целей, которые не входят в чис-

ло их интересов, а также защита от подобных воздействий.

За последние 25 лет основными причинами информационной борьбы стали: схватка за мировое лидерство без применения оружия массового поражения, стремление США к безоговорочному мировому господству, а также увеличение средств воздействия на сознание человека с целью управления его поведением [8, с. 16]. В войнах такого типа уязвимо любое государство, так как противник применяет разнообразные современные информационные средства и технологии воздействия.

Для эффективного противодействия информационному воздействию извне многие государства вырабатывают специальную стратегию, направленную на укрепление традиционных ценностей и исторического сознания. Реализация данной стратегии находит отражение в содержательной части гуманитарного блока образования.

Проблема повышения качества гуманитарной подготовки в военном вузе на сегодняшний момент стоит очень остро. Ведь именно через комплекс базовых дисциплин, таких как: история, философия, политология, социология, культурология, психология возможности влияния на общественное сознание граждан достаточно велико [12, с. 29]. Именно современные гуманитарные технологии рассматриваются как один из способов достижения стратегических целей политики безопасности в наиболее развитых странах. И здесь необходимо не допустить манипулирование человеческим потенциалом со стороны противника, чему должно способствовать качественное гуманитарное образование [1, с. 39].

Именно гуманитарный компонент обучения военнослужащих способствует развитию человека как целостного субъекта культуры и деятельности. Основной целью гуманитарной подготовки военнослужащих в высшем учебном заведении является гармоничное развитие профессиональных и нравственных качеств, основанное на усвоении социокультурных ценностей, умение самостоятельно вырабатывать руководящие принципы своей профессиональной деятельности и социального поведения с позиции гуманизма [4, с. 215].

Обратимся к анализу гуманитарного блока военно-профессионального обучения в ведущих странах мира.

За последние несколько десятилетий в мировой системе гуманитарного образования произошли серьезные изменения [14, с. 9]. Так, в американском обществе лидирующие позиции в армии заняла философия прагматизма (Ч. Пирс, Дж. Дьюи, У. Джемс). В основе их доктрины лежит критерий полезности и выгоды в достижении практических результатов. Одной из основополагающих концепций в воспитании будущих офицеров здесь остается бихевиоризм (Л. Бриггс, Р. Ганье). Суть его сводится к тому, что поведение человека – это ответные реакции на внешние раздражители, поступающие извне [2, с. 22].

На подготовку офицерских кадров США, Великобритании и Германии оказала воздействие концепция постиндустриального общества (Д. Белл). В XXI в. она стала некой гуманистической парадигмой военного образования, основанной на саморазвитии личности при активной профессиональной поддержке [6, с. 67]. Акценты расставлены с точки зрения свободы и прав личности, плюрализма и гражданского самосознания.

В военных вузах стран НАТО упор делается на овладение курсантами не столько военной техникой, сколько искусством руководить людьми и принимать всесторонне обоснованные решения. Ярким примером может послужить ведущий вуз армии США – Военная академия в Вест-Пойнте. Основной целью подготовки здесь является формирование профессионально квалифицированных морально и физически развитых руководителей, основными качествами которого станут компетентность, ответственность и преданность своему делу. Будущий офицер американской армии должен уметь правильно выстроить отношения с подчиненными, а также создавать сплоченные коллективы. Блок гуманитарного образования составляет более 50% бюджетного времени академии [3, с. 12]. В курс обязательного изучения входят: психология управления, военное руководство, военная педагогика, менеджмент и социология.

Основная гуманитарная подготовка будущих офицеров вооруженных сил США формируется в военных колледжах. В одном из американских колледжей в штате Канзас с 1980 г. была разработана программа слушателей по ораторскому искусству. Регулярные выступления перед различной аудиторией с устными сообщениями способствует развитию профессиональной речи. Кроме того, для дальнейшего совершенствования гуманитарной подготовки офицеров армии США в колледжах вводится этика, где особое внимание уделяется взаимоотношениям старшего с подчиненным. С целью подготовки умелого руководителя, в особом порядке рассматривается роль человеческого фактора в бою [3, с. 14].

Опыт подготовки офицерских кадров в Германии является актуальным и для Вооруженных Сил Российской Федерации, комплектуемых также на основе смешенной системы (по призыву и контракту). Наиболее целенаправленная работа осуществляется в университетах бундесвера (Мюнхен и Гамбург). В уставе этих организаций четко указана цель воспитательной работы будущего офицера ФРГ – развитие личности военнослужащего [9, с. 27]. Наличие таких ориентиров благоприятно сказывается на разработке теории и практики воспитательной работы. Начиная с середины 1980-х гг. руководство министерства обороны ФРГ уделяет первостепенное значение содержанию учебных планов и программ в военных учебных заведениях. Особое внимание отводится общественным дисциплинам: политологии, социологии, международному праву, этике, культурологии [10, с. 208]. На эти предметы отводится до 25% учебного вре-

мени. Их изучение способствует формированию качеств, необходимых будущему руководителю, с определенным набором идеалов, представлений и ценностей военной службы. Часто командование военных учебных заведений предоставляет возможность пройти практику в качестве командира отделений для приобретений практических навыков работы с людьми.

В армии Великобритании существует система национальной подготовки офицерских кадров в военных учебных заведениях [9, с. 30]. Она достаточно эффективна и, несомненно, включает в себя и гуманитарный компонент в обучении. Программа подготовки предусматривает усвоение воинской дисциплины, курса лидерства и ряда общественных наук, проведение всех видов и форм занятий, включая стажировки и самостоятельную работу. Оптимальное сочетание обучения и воспитания с мерами материального стимулирования деятельности способствует высокому уровню военной подготовки будущих офицеров.

Таким образом, гуманитарный компонент в процессе военной подготовки в США, Германии и Великобритании играет особую роль. В процессе изучения общественных наук осуществляется образовательно-воспитательная работа, способствующая формированию индивидуальной личности, руководителя-психолога, решающего задачи сложного современного информационно небезопасного мира [13, с. 35].

Безусловно, отмеченные выше положительные элементы опыта зарубежных армий могут быть использованы в подготовке офицерского состава в отечественных военных вузах, в том числе в сфере гуманитарного образования курсантов, однако, представляется совершенно нецелесообразным простое копирование военных образовательных моделей других стран, без учета опыта, богатой истории, традиций военной школы, национальных особенностей развития отечественных Вооруженных Сил.

Для блока гуманитарных дисциплин включение имиджевого дискурса в учебные занятия будет способствовать качественному рывку в подготовке специалистов в рамках эпохи высоких гуманитарных технологий [11, с. 27]. Под имиджевым дискурсом следует понимать комплекс символов, которые поступают определенной части людей с помощью каналов коммуникации для формирования позитивного образа события или института.

Будущие офицеры должны получать достоверную информацию в рамках учебного процесса, а не восполнять информационный вакуум с помощью Интернет-ресурсов, работающих на разведку потенциальных противников. Гордость за современное российское оружие, технологические новинки, успешные действия российской армии в спецоперациях, подвиги погибших военнослужащих должны популяризироваться и среди общества, и среди профессионалов, и находить отклик за рубежом. Задача Министерства обороны – популяризировать образ современного офи-

цера, обладающего соответствующей геополитическим вызовам технической и гуманитарной подготовкой.

## Литература

1. Белошицкий А.В. Становление субъектности офицеров в образовательном процессе военного вуза: монография / А.В. Белошицкий. – Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2006. – 232 с.
2. Жураковский В.М., Сазонова З.С. Актуальные задачи модернизации профессионального образования / В.М. Жураковский, З.С. Сазонова // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 19–27.
2. Карпова Т.А. Педагогические основы гуманитарной подготовки офицерских кадров в высших военно-учебных заведениях США: автореферат дис... кандидата педагогических наук: 13.00.01. – М., 2000. – 24 с.
3. Кириленко Г.В. Основные направления развития системы подготовки военных кадров в России: история и современность / Г.В. Кириленко // Право и безопасность. – 2003, июнь. – № 1–2(6–7). – С. 210–217.
4. Кихтан В.В., Качмазова З.Н. Информационная война: понятие, содержание и основные формы проявления / В.В. Кихтан, З.Н. Качмазова // Вестник Волжского университета имени В.Н. Татищева. – 2018. – № 2. – С. 228–235.
5. Клачков П.В., Подъяпольский С.А. Гуманитарные технологии и целостность государства / П.В. Клачков, С.А. Подъяпольский. – М.: ЛЕ-НАНД, 2014. – 528 с.
6. Кошелева А.О., Шевченко О.И. Научно-исследовательская деятельность как фактор повышения профессионального мастерства преподавателя в современном вузе / А.О. Кошелева, О.И. Шевченко // Наука и образование: современные тренды. – 2015. – № 7 (7). – С. 153–160.
7. Кугушева А.М. От информационных войн к поведенческим / А.М. Кугушева // Информационные войны. – 2016. – № 1(37). – С. 11–23.
8. Матвеев А.А. По зарубежным странам и армиям / А.А. Матвеев // Зарубежное военное обозрение. – 2000. – № 1. – С. 26–39.
9. Надточий З.Ю. Перспективы совершенствования деятельности по повышению гуманитарной подготовки будущего офицера / З.Ю. Надточий // Гуманитарные проблемы военного дела. – 2017. – № 3(12). – С. 206–210.
10. Надточий З.Ю., Дрындин К.Р. Высокие гуманитарные технологии как особенность современной войны / З.Ю. Надточий, К.Р. Дрындин // Молодежный инновационный вестник. – 2018. – Том VII. – С. 26–29.
11. Тарасов Б.Н. Значение гуманитарного знания в современном образовательном процессе / Б.Н. Тарасов // Знание. Понимание. Умение. – 2007. – № 4. – С. 28–31.
12. Устинкин С.В., Рудаков А.В. Гуманитарные технологии как инструмент разрушения идентич-

ности граждан в современной информационной войне / С.В. Устинкин, А.В. Рудаков // Вестник академии военных наук.– 2017.– № 4(61). – С. 33–37.

13. Уткин В.Е. Особенности воспитательной работы в вооруженных силах США, Великобритании и Франции / В.Е. Уткин // Зарубежное военное обозрение.– 2001.– № 11. – С. 8–12.

### HUMANITARIAN COMPONENT OF MILITARY TRAINING IN HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS IN THE CONTEXT OF INFORMATION WARFARE

**Bukhtoyarova I.M., Nadtochiy Z. Yu.**

Air force Academy named after Professor N.E. Zhukovsky and Yu.a. Gagarin

The article is devoted to the solution of the most important target task – training of the Russian officer at the level of requirements of the XXI century. The relevance of this problem is especially growing due to the fact that patriotism is given the status of a «national idea» and its consolidating power is increasing in modern conditions. Against this background, the humanitarian education of a new generation of Russian officers entering independent life seems to be an essential component of the modernization of higher military schools. The article analyzes and defines practical aspects of improving the quality of the humanitarian component in the course of the educational process of a military University in the context of information warfare. The task of the Ministry of defense is to popularize the image of a modern officer who has the appropriate technical and humanitarian training for geopolitical challenges.

**Keywords:** Russian army, humanitarization, higher military education, information technologies, information warfare.

#### References

1. Beloshitsky A.V. Formation of subjectivity of officers in the educational process of a military University: monograph / A.V. Beloshitsky. – Voronezh: publishing house of NPO MODEK, 2006.– 232 p. 2. zhurakovsky V. M., Sazonova Z.S. Actual tasks of modernization of professional education / V. M. zhurakovsky,

Z.S. Sazonova // Higher education in Russia.– 2010. – no. 5. – P. 19–27.

2. Karpova T.A. Pedagogical bases of humanitarian training of officers in higher military educational institutions of the USA: abstract of dis... candidate of pedagogical Sciences: 13.00.01.– M., 2000.– 24 p.
3. Kirilenko G.V. Main directions of development of the military personnel training system in Russia: history and modernity / G.V. Kirilenko // Law and security.– 2003, June.– № 1–2(6–7). – Pp. 210–217.
4. Kihtan V. V., Kachmazova Z.N. Information war: concept, content and main forms of manifestation / V.V. Kihtan, Z.N. Kachmazova // Vestnik volzhskogo universiteta imeni V.N. Tatishcheva.– 2018. – no. 2. – P. 228–235.
5. Klachkov P.V., Podyapolsky S.A. Humanitarian technologies and integrity of the State / P.V. Klachkov, S.A. Podyapolsky. – M.: LENAND, 2014.– 528 p.
6. Kosheleva A. O., Shevchenko O.I. Scientific research activity as a factor in improving the professional skills of a teacher in a modern University / A.O. Kosheleva, O.I. Shevchenko // Science and education: modern trends.– 2015.– № 7 (7). – P. 153–160.
7. Kugusheva A.M. From information warfare to behavioral / Kugusheva A.M. // Information war.– 2016.– № 1(37). – S. 11–23.
8. Matveenko A.A. In foreign countries and armies / A.A. Matveenko // Foreign military review.– 2000. – No. 1. – P. 26–39.
9. Nadtochiy Z. Y. prospects of improvement activities to improve humanitarian training of the future officer / Z.Y. Nadtochiy // the Humanitarian problems of military Affairs.– 2017.– № 3(12). – P. 206–210.
10. Nadtochiy Z. Yu, K.R. Grandin High humanitarian technologies as a feature of modern war / Z.Y. Nadtochiy, K.R. Dryndin // Youth innovation Gazette.– 2018. – Volume VII. – P. 26–29.
11. Tarasov B.N. The value of the Humanities in the modern educational process / B.N. Tarasov // Knowledge. Understanding. Skill.– 2007. – No. 4. – P. 28–31.
12. Ustinkin S. V., Rudakov A.V. Humanitarian technologies as a tool for destroying the identity of citizens in the modern information war / S.V. Ustinkin, A.V. Rudakov // Bulletin of the Academy of military Sciences.– 2017.– № 4(61). – p. 33–37.
13. Utkin V. E. features of educational work in the armed forces of the USA, great Britain and France / V.E. Utkin // Foreign military review.– 2001. – No. 11. – Pp. 8–12.

# Развитие профессиональной успешности преподавателя в вузе в современной педагогической науке

**Парамонов Иван Федорович,**

заведующий кафедрой теологии, кандидат педагогических наук, доцент, Негосударственное частное учреждение – образовательная организация высшего образования «Миссионерский институт»  
E-mail: ann-21323@yandex.ru

Статья посвящена проблеме профессиональной успешности преподавателя в ВУЗе в современной педагогической науке. Раскрыты соотношения понятий успешность, успех, профессиональная успешность и профессиональный успех. Показано, что профессиональный успех является объективным фактом профессиональных результатов, а профессиональная успешность – результат внутренней оценки достигнутого успеха. Выдвинуто положение о приоритетности внутренних критериев успешности профессиональной деятельности преподавателя. Обозначена проблема перехода профессиональной деятельности преподавателя ВУЗов от нормативно-исполнительской к проектировочной, инновационной и исследовательской деятельности. Показано, что в условиях компетентностно-ориентированного обучения профессиональная успешность преподавателя ВУЗов определяется его профессиональной компетентностью. Раскрыто содержание понятия профессиональная компетентность, его связь с профессиональной успешностью преподавателя ВУЗа. Показано, что критерием профессиональной успешности преподавателя выступает удовлетворенность самореализацией на основе результативности личностных и профессиональных достижений. Показано, что профессиональная успешность преподавателей ВУЗов определяется готовностью и способностью к реализации творческого потенциала в профессиональной деятельности. Раскрыты факторы и личностные детерминанты профессиональной успешности преподавателей ВУЗов, в качестве которых выступают сформированность их профессиональных компетенций, ответственность, эффективность саморегуляционных процессов, определяющих готовность к инновационной деятельности и умение преодолевать напряженность инновационной образовательной среды ВУЗа.

**Ключевые слова:** успешность, профессиональная успешность, профессиональный успех, компетентностный подход, инновационная деятельность.

В современных условиях развития высшей школы, характеризующейся широким внедрением инновационных процессов, связанных с модернизацией высшего образования, к профессиональной деятельности преподавателя ВУЗа предъявляются новые требования. По-новому осмысливается понимание профессиональной успешности преподавателя в ВУЗе, что связано как с пониманием условий и специфики профессиональной деятельности, так и с пониманием тех личностных свойств и качеств преподавателя ВУЗа, которые обеспечивают высокую профессиональную успешность его деятельности.

Осмысление понятия профессиональной успешности опирается на понимание социально-психологических факторов успешности личности, которые в первую очередь, связаны с личностными качествами, соответствующие с большей вероятностью успешному человеку. Успешность, как пишет Н.С. Головчанова, это «процесс воплощения жизненного смысла, значимого для личности и культуры... субъективно-личностные детерминанты успешности имеют больший потенциал для осознанного достижения состояния успешности» [3, с. 7]. С этих позиций профессиональную успешность педагога можно рассматривать как процесс воплощения личностно значимого культурно обусловленного жизненного смысла в профессиональной деятельности. А критерием профессиональной успешности становится удовлетворенность личности педагога «профессиональной самореализацией на основе результативности личностных и профессиональных достижений на пути к профессионализму и их признания в профессионально-значимой для субъекта среде» [3, с. 10].

Рассмотрим соотношение понятий «профессиональная успешность» и «профессиональный успех», которые имеют ряд отличий по критериям внешних и внутренних достижений педагогов в профессиональной деятельности. В понятии «профессиональный успех» отражаются объективные достижения личности в профессиональной деятельности, которые проявляются в результативности деятельности, в карьерном продвижении, должностном статусе и др. Профессиональная успешность выступает результатом субъективной, внутренней оценки, которая, согласно В.В. Левченко, «обусловлена переживанием успехов и неудач в профессиональной деятельности, переживанием личностью своего профессионального статуса» [6, с. 13].

Таким образом, профессиональный успех – это объективный факт достижения профессиональ-

ных результатов, а профессиональная успешность – результат внутренней оценки достигнутого успеха. Н.С. Головчанова пишет, что «успех – объективное событие, успешность – субъективная оценка его значимости» [3, с. 10]. Интегрируя данные взгляды, И.В. Арендачук формулирует положение, согласно которому профессиональная успешность является «оценочным критерием, как со стороны субъекта деятельности, так и со стороны окружающих и коллег; непосредственно связана с эффективностью и конечными результатами деятельности; выражается в удовлетворенности субъекта своим трудом; является условием профессиональной самореализации» [1, с. 10].

В современных условиях отечественной высшей школы актуализируется проблема перехода деятельности преподавателя от нормативно-исполнительской к проектировочной, инновационной и исследовательской деятельности. Педагогическая деятельность преподавателя ВУЗа нацелена на использование методов компетентностно-ориентированного обучения, отличающегося практической и профессиональной направленностью посредством расширения арсенала активных и интерактивных методов и форм обучения в условиях инновационной образовательной среды. В связи с этим личностные детерминанты и факторы профессиональной успешности педагогов ВУЗов приобретают новую специфику и могут рассматриваться в руле компетентностно-ориентированной модели преподавателя ВУЗа.

Развитие профессиональной успешности преподавателя в ВУЗе предполагает, прежде всего, развитие его профессиональных компетенций. Профессиональная компетентность преподавателя может быть описана как интегративное качество личности, опосредующее деятельность и направленное на повышение ее эффективности, что в большей степени отражает субъективные критерии успешности профессиональной педагогической деятельности. Например, А.К. Маркова определяет компетентность «как сочетание психических качеств, как психическое состояние, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно, как обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции» [7, с. 31]. И.А. Зимняя говорит, что компетентность есть «актуальное, формируемое личностное качество как основывающаяся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленная социально-профессиональная характеристика человека» [5, с. 23].

В содержание понятия компетентность ряд авторов вводят понятие успешность. Так, например, В.Е. Медведев, Ю.Г. Татур определяют компетентность специалиста как «проявленные им на практике стремление и способность (готовность) реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой деятельности в профессиональной и социальной сферах, а компетенцию – как подтвержденную готовность специалиста использовать весь свой по-

тенциал (знания, умения, опыт и личностные качества) для успешной деятельности в определенной области» [8, с. 46–47]. Таким образом, профессиональная успешность преподавателей ВУЗов определяется готовностью и способностью к реализации творческого потенциала в профессиональной деятельности.

Т.Н. Банщиковой, Л.А. Лазаренко обосновано, что профессиональная успешность преподавателя определяется уровнем сформированности его профессиональных компетенций. В ходе исследования авторами был представлен портрет профессионально-успешного педагога, в структуре профессиональной компетентности которого ключевую роль играли когнитивные и коммуникативные компетенции [2]. В качестве личностной детерминанты успешности Н.С. Головчановой рассматривается ответственность личности, которую автор рассматривает как социально-психологическую и экзистенциальную категорию, отражающую социальную и зрелую личность педагога. При этом автор подчеркивает, что личность педагогов с «оптимальным типом ответственности в большей степени склонны связывать достижение успеха с внутренними ресурсами личности (умением принимать на себя ответственность, реализацией своих способностей и возможностей в процессе достижения поставленных целей, несмотря на наличие трудностей, и нахождением средств их преодоления)» [3, с. 14]. В качестве фактора профессиональной успешности преподавателей М.А. Титовой рассматривается эффективность саморегуляционных процессов личности. Автором выделены прогностические и результирующие критерии оценки профессиональной успешности объективного и субъективного типа, адекватные напряженным условиям труда преподавателей, в качестве которых выступают «успешность карьерного продвижения (результатирующий объективный критерий), инновационная готовность и удовлетворенность работой (прогностический и результирующий субъективные критерии адаптации к напряженным инновационным условиям)» [9, с. 164]. Данные выводы позволили выдвинуть положение, согласно которому «способность к эффективной саморегуляции функционального состояния выступает как дифференцирующая компетенция», позволяющая разделять высокоуспешных и среднеуспешных педагогов» [9, с. 164].

Профессиональную компетентность с позиции акмеологического подхода рассматривают в качестве готовности преподавателя преодолевать внутренние противоречия и, мобилизуя свои акмеологические ресурсы, эффективно решать профессиональные задачи в типовых и нестандартных ситуациях [4]. Поэтому не менее важной характеристикой успешного педагога ВУЗа является готовность к инновационной деятельности, что, прежде всего, связано с умением педагога преодолевать напряженность инновационной образовательной среды ВУЗа. В исследовании М.А. Титовой показано, что



педагоги с высокой удовлетворенностью трудом, ориентированные на принятие инноваций «чаще активизируют адекватные инновационной среде социально-приемлемые модели копинг-поведения и внутренние приемы саморегуляции состояния» [9, с. 165].

Таким образом, в условиях системных нововведений в современной высшей школе на основе компетентностного подхода успешность профессиональной деятельности преподавателей ВУЗов определяется комплексом профессионально обусловленных личностных качеств и свойств, которые детерминированы не нормативно заданным уровнем профессиональной деятельности, а уровнем инновационной деятельности преподавателя. Данный уровень педагогической деятельности, с одной стороны, актуализирует творческий потенциал личности преподавателя, с другой – предъявляет высокие требования к социальной и психологической зрелости, к уровню профессиональной ответственности, к саморегуляционным способностям и свойствам личности, позволяющим достигать успешность деятельности в напряженной инновационной образовательной среде современно-го ВУЗа.

## Литература

1. Арендчук И.В. Структурно-функциональная организация профессионализма личности в научно-педагогической деятельности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Саратов, 2008. – 29 с.
2. Банщикова Т.Н. Профессиональная компетентность как фактор профессиональной успешности педагога / Т.Н. Банщикова, Л.А. Лазаренко // Известия Южного Федерального Университета. Технические науки – 2006. – № 14. – С. 3–8.
3. Головчанова Н.С. Социально-психологические характеристики успешности региональной элиты: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Ярославль, 2010. – 26 с.
4. Деркач А.А. Акмеологические основы развития профессионала. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2004. – 752 с.
5. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? (Теоретико-методологический аспект) / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2006. – № 8. – С. 20–26.
6. Левченко В.В. Секреты успеха и успешности современного человека: монография. – М.: ФЛИНТА, 2014. – 259 с.
7. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Знание, 1996. – 308с.
8. Медведев В.Е. Подготовка преподавателя высшей школы: компетентностный подход / В.Е. Медведев, Ю.Г. Татур // Высш. образование в России. 2007. – № 11. – С. 46–56.

9. Титова М.А. Эффективность психологической саморегуляции функционального состояния как фактор профессиональной успешности: автореферат дис. ... кандидата психологических наук. – Москва, 2016. – 241 с.

## DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL SUCCESS OF A TEACHER AT A UNIVERSITY IN MODERN PEDAGOGICAL SCIENCE

Paramonov I.F.

Non-governmental private institution-educational organization of higher education "Missionary Institute»

The article is devoted to the problem of professional success of a University teacher in modern pedagogical science. The relations between the concepts of success, success, professional success and professional success are revealed. It is shown that professional success is an objective fact of professional results, and professional success is the result of an internal assessment of the achieved success. The position on the priority of internal criteria for the success of professional activity of a teacher is put forward. The problem of transition of professional activity of a University teacher from normative and Executive to design, innovation and research activities is outlined. It is shown that in the conditions of competence-oriented training, the professional success of a University teacher is determined by his professional competence. The article reveals the content of the concept of professional competence, its connection with the professional success of a University teacher. It is shown that the criterion of professional success of a teacher is satisfaction with self-realization based on the effectiveness of personal and professional achievements. It is shown that the professional success of University teachers is determined by their readiness and ability to realize their creative potential in their professional activities. The author reveals the factors and personal determinants of professional success of University teachers, which are the formation of their professional competencies, responsibility, and effectiveness of self-regulatory processes that determine readiness for innovation and the ability to overcome the tension of the innovative educational environment of the University.

**Keywords:** success, professional success, professional success, competence approach, innovative activity.

## References

1. Arendachuk I.V. Structural and functional organization of personal professionalism in scientific and pedagogical activity: author's abstract of dis. ... candidate of psychological Sciences. – Saratov, 2008. – 29 p.
2. Bانشchikova T. N. professional competence as a factor of professional success of a teacher / T.N. Bانشchikova, L.A. Lazarenko // Proceedings Of The Southern Federal University. Technical Sciences – 2006. – No. 14. – P. 3–8.
3. Golovchanova N.S. Socio-psychological characteristics of the success of the regional elite: abstract of dis. ... candidate of psychological Sciences. – Yaroslavl, 2010. – 26 p.
4. Derkach A.A. Akmeologicheskie osnovy razvitiya professional – M.: Moscow psychological and social Institute, 2004. – 752 p.
5. Zimnaya I.A. Competence approach. What is its place in the system of modern approaches to the problems of education? (Theoretical and methodological aspect) / I.A. Zimnaya // Higher education today. – 2006. – No8. – P. 20–26.
6. Levchenko V. V. secrets of success and success of modern man: monograph. – Moscow: FLINT, 2014. – 259 p.
7. Markova A.K. Psychology of professionalism. – M.: Knowledge, 1996. – 308 p.
8. Medvedev V. E. training of a higher school teacher: a competence approach / V.E. Medvedev, Yu.G. Tatur // Higher education in Russia. 2007. – No. 11. – P. 46–56.
9. Titova M.A. Effectiveness of psychological self-regulation of functional state as a factor of professional success: abstract of the candidate of psychological Sciences. – Moscow, 2016. – 241 p.

# Психологический анализ деструктивных факторов в профессиональном педагогическом общении

## Пономарева Диана Игоревна,

кандидат психологических наук, доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента, Московский авиационный институт  
E-mail: di37tap1@mail.ru

## Гриб Елена Витальевна,

кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социологии, психологии и социального менеджмента, Московский авиационный институт  
E-mail: newwwday@yandex.ru

Настоящая статья посвящена актуальной проблеме обеспечения эффективности коммуникативного процесса в вузе. Педагогическая деятельность в современных условиях является сложно организованной системой активностей, которая включает в себя не только учебную, методическую и научно-исследовательскую работу, но и профессиональное владение приемами установления психологического контакта с обучающимися, с учетом формата проведения занятий. Приводится системное описание базовых структурных элементов педагогического общения. Анализируется роль преподавателя вуза в процессе формирования и реализации успешных коммуникативных практик. На основе многолетнего опыта преподавательской деятельности в Московском авиационном институте авторы рассматривают систему коммуникативных барьеров горизонтального и вертикального типа. Затрагивается вопрос уникальности роли педагога высшей школы в формировании мотивации достижения успеха на основе владения навыками преодоления конфликтных и стрессовых ситуаций. Особое внимание уделяется проблеме конфликтов в образовательной среде вуза, анализируются состав участников, причинно-следственные связи, направленность и области противоречия. Дается сравнительная характеристика основных поведенческих стратегий субъектов образовательного процесса в конфликтном межличностном взаимодействии. Аргументируется значимость индивидуальных особенностей профессиональной самопрезентации и стиля общения педагога высшей школы.

**Ключевые слова:** педагогическое общение, коммуникативные барьеры, профессиональная компетентность, педагогический конфликт, структура личности, образовательная среда.

## Введение

Профессиональное педагогическое общение является содержательным смысловым процессом взаимодействия между субъектами как носителями уникального педагогического опыта. Многие исследователи в своих работах отмечают значимость межличностных отношений в ситуации перехода на качественно новый уровень педагогической коммуникации участников образовательного пространства с учетом динамично развивающихся методов подачи учебного материала, а также востребованности дистанционной формы обучения [4; 10; 16].

Эффективная коммуникация в условиях реализации образовательных программ создает возможности личностной самореализации педагогов и обучающихся, что, в свою очередь, во многом определяет векторы и динамику профессионального самосознания. С другой стороны, в процессе педагогического общения существуют определенные зоны и типы трудностей и ошибок, а также наличие экстремальных и стрессовых ситуаций [1; 13; 14]. Профессиограмма педагога высшей школы наряду с необходимыми личностными качествами предусматривает владение специфическими умениями и навыками. Профессиональная коммуникативная компетентность играет немаловажную роль в общей структуре дидактических способностей преподавателя. Общая культура речи педагога, владение навыками работы с дифференцированными знаковыми системами передачи знаний в разных форматах обучения и воспитания молодежной аудитории, применение информационно-коммуникативных технологий в целях повышения качества образовательных услуг – необходимые на сегодняшний день условия межличностного взаимодействия в современном образовательном процессе [9; 11].

К основным системным компонентам профессионального общения относятся:

1) *субъекты общения*, которые обладают типичными соционормативными параметрами и характеристиками, принятыми в качестве морального и нормативного ориентира в определенном педагогическом сообществе.

2) *коммуникативная ситуация профессионального общения* – выступает в качестве социального факта, приобретающего значимость в контексте реализации профессиональной активности.

3) *текст* как система понятий, смыслов и значений, раскрывающая сущность осуществляемой коммуникации.

4) *коммуникативные действия, имеющие вектор направленности на субъекта* и выполняемые с целью получения обратной связи в процессе передачи необходимой информации.

Коммуникативная активность педагога участвует в формировании следующих профессиональных компетенций:

- *организации учебной и воспитательной работы* (создание условий для реализации обучающимися права выбора; проявление уважения к высказыванию и аргументированию собственной точки зрения, социальной позиции);
- *установления контактов со студентами* (моделирование поведенческих паттернов на основе эмпатии и тактик коммуникации с установкой на позитивное решение проблемных ситуаций);
- *выстраивания индивидуального образовательного маршрута обучающихся* (осуществление профессиональной деятельности в конкретной образовательной среде с учетом индивидуальности студента) [15].

Коммуникативная активность характеризуется постоянным стремлением к совершенствованию и профессиональному общению, приобретению новых знаний и умений, обогащению деятельности. Психологическая основа коммуникативной педагогической активности заключается в готовности постоянно повышать свою квалификацию, профессионально развиваться посредством профессионального общения. Коммуникативная активность участвует в формировании коммуникативной компетентности педагога, это значимое профессиональное качество, включающее речевые навыки, умение слушать, экстраверсию, эмпатию – то, без чего педагог не сможет конструктивно выстраивать свое педагогическое общение с учащимися высшей школы.

#### **Психологическая характеристика деструктивных факторов в педагогическом общении**

Педагогическое общение априори конфликтно, так как сталкиваются в противоречии статусы и роли разновозрастных групп и людей, субъектов образовательного процесса. Педагогический конфликт – это системный процесс, в котором существует множество элементов, структурных единиц, внутрисистемных связей. На характер и качество протекания педагогического конфликта существенное влияние оказывают такие факторы, как: высокий уровень напряженности педагогического труда; стрессогенность образовательной среды, обусловленная постоянным оцениванием и контролем профессиональной деятельности; модели педагогического общения.

Особенности возникновения, протекания и разрешения конфликтных ситуаций в условиях университета (института) обусловлены специфичностью высшего учебного заведения как уникального социального института, обладающего множественным функционалом. [7]. Учреждение высшего образования должно осуществлять свою деятельность в полном соответствии с требованиями государственных стандартов. При этом межлич-

ностные и профессиональные интеракции реализуются в особой образовательной среде. Вместе с тем, педагогическая коммуникация подчинена определенным правилам, одновременно находясь под контролем администрации вуза. Конфликт в вузе представляет собой противоречие, возникающее между субъектами образовательной деятельности, которое в своей основе содержит столкновение ценностных ориентаций, мотивов или установок. Конфликтные ситуации в образовательном пространстве объективно неизбежны, поскольку коммуниканты обладают различным статусным набором и дифференцированным ролевым репертуаром [6; 8].

Причины и природа конфликтов в образовательном пространстве многоплановы и разнообразны. Наиболее распространенные варианты деструктивного межличностного взаимодействия в вузе могут встречаться и пересекаться в разных плоскостях социального пространства.

1. «Студент – студент». В процессе социально-психологической адаптации студенты-первокурсники, как правило, проходят этап самоутверждения в группе. Исследователи отмечают, что обучающихся младших курсов отличает гипертрофированное чувство собственного достоинства, максимализм, категоричность и неоднозначность понятий о нравственных параметрах в процессе коммуницирования [7, с. 117]. Следовательно, возрастает вероятность неадекватной оценки ими ситуации общения. На этапе завершения интегрированности студентов в учебную группу и вузовскую среду межличностные взаимодействия становятся более осознанными, наступает стадия формирования микрогрупп на принципах взаимной симпатии, психологической совместимости, что делает студенческие конфликты горизонтального типа достаточно редкими.

2. «Студент – преподаватель». Часто основная причина подобных конфликтных ситуаций – претензии студента по поводу неадекватного оценивания уровня их знаний. Возможны варианты противостояния на фоне длительной латентной фазы (аккумулирование негативных эмоций и чувств со стороны студента), а также открытого взаимобвиняющего выяснения отношений.

3. «Преподаватель – преподаватель». Проблемные ситуации среди педагогов в своих истоках могут носить как межличностный, так и профессиональный характер. Базовые модели коммуникаций в условиях конфликта могут включать: 1) поведение, обусловленное установкой на соперничество и конкуренцию преподавателя, претендующего на профессиональное лидерство, с ранее признанными авторитетами; 2) стиль общения, демонстрирующий доминирование опытных педагогов над молодыми; выражается в чрезмерной критике и навязывании методов работы; 3) саморекламу, имитацию социальной активности в различных общественных (вузовских) мероприятиях.

С психологической точки зрения можно рассматривать несколько альтернативных стратеги-

ческих моделей поведения [3]. К ним относятся следующие параметры (Таб. 1).

Таблица 1. Стратегии поведения субъектов коммуникаций в конфликтном взаимодействии

Стратегия	Характеристика
Доминирование	Заключается в стремлении одного из субъектов коммуникации приобрести выигрышный временный статус за счет прибегания к добавочным аргументам
Сглаживание	Выражается в стремлении любой ценой нивелировать возникшие разногласия в ходе обмена мнениями.
Уступка	Отражает готовность коммуниканта подчиниться воле оппонента и согласиться с его позицией.
Установление правил	Выражается в стремлении выработать общие нормы поведения и деятельности в аналогичных ситуациях
Компромисс	Выражается в гибком поведении партнеров; все участники сходятся в главных, базовых, концептуальных позициях и готовы пожертвовать второстепенными интересами
Создание комфортных условий	Заключается в стремлении продемонстрировать уважение к индивидуальности каждого субъекта общения; способствует наиболее гуманному выбору разрешения проблемы
Сотрудничество	Нацелено на выработку совместной позиции, полностью удовлетворяющей всех участников общения; наиболее продуктивная стратегия в решении деловых конфликтов в силу ориентированности на объективность

Выбор преподавателем или студентом той или иной поведенческой стратегии можно объяснить с позиций трансактного анализа Э. Берна, согласно которому структура личности характеризуется наличием трёх эго-состояний: «Родитель», «Ребёнок» и «Взрослый». Каждое эго-состояние проецирует определенный стереотип мышления, чувств и поведения. «Взрослый» играет роль медиатора между «Родителем» и «Ребёнком». Диагностировать эго-состояния личности в процессе общения возможно путём наблюдения за вербальными и невербальными компонентами поведения – трансакциями. *Параллельные* трансакции усиливают взаимный мотивационный или эмоциональный посыл коммуникатора и реципиента. *Перекрёстные* (пересекающиеся) трансакции могут провоцировать межличностные конфликты в силу того, что в подобных ситуациях возникает статусно-ролевой диссонанс. *Скрытые* трансакции включают более двух эго-состояний, поскольку информация в них замаскирована социально приемлемым стимулом; содержит завуалированное послание, посредством которого можно подсознательно повлиять на собеседника. Итак, трансакция может производиться на двух уровнях – социальном и психологическом [2].

Другим немаловажным аспектом процесса педагогического общения является проблема *коммуникативных барьеров*, возникающих в ходе

реализации образовательных программ. Наличие барьера часто усиливает негативные переживания и установки, вызывая заметный дискомфорт у субъектов общения.

Барьеры в педагогической деятельности и педагогическом общении выполняют определенные функции (Нижниченко Н.Б., 2013): *защитная* (отстаивание ценностно-нормативных постулатов личности или учебной группы); *стимулирующая* (аккумулирующая внутриличностный или коллективный потенциал); *функция консервации* (фиксация актуального уровня самооценки для блокировки запуска негативной программы самоунижения); *функция стабилизации* (поддерживает психосоматическое равновесие всех подструктур личности); *функция мобилизации* (эффективное самоуправление поведением и саморегуляция психических состояний); *функция торможения* (является сугубо отрицательной, поскольку предполагает блокировку жизнедеятельности студента, его запросов, потребностей, нивелирование значимых социогенных мотивов, связанных с личностным ростом и развитием карьерных ориентаций) [5, с. 68].

Своеобразным препятствием педагогического взаимодействия является *барьер страха*, который часто отличает студентов первого курса. Они могут бояться общаться с преподавателем, в особенности, если он излишне строг или авторитетен, авторитарен; могут быть фрустрированы, выступая перед коллективом, им сложно выразить свои мысли, поскольку они пока не уверены в себе и считают, что их мысли и идеи могут быть нелогичными, неуместными. Кроме того, данный барьер может свести к минимуму контакт с лицами, которые являются его источником (реальным или воображаемым). Именно страх сдерживает и ограничивает возможности раскрытия интеллектуального потенциала человека в учебном процессе в высшей школе.

Нормальное педагогическое взаимодействие базируется на принципе кооперации и сотрудничества. Однако в педагогической практике периодически имеют место ситуации, в которых соблюдение этих принципов оказывается проблематичным. Позитивная коммуникация становится трудновыполнимой задачей, если преподаватель и студенты во главу угла ставят личные мотивы, связанные с негативом в отношении друг друга. Это обстоятельство вызывает психологический дискомфорт, что также снижает эффективность процесса передачи профессиональных знаний.

Барьеры в педагогическом общении могут быть обусловлены различными факторами, среди которых наиболее распространены: боязнь педагогических ошибок; негативная установка на определенную аудиторию; отсутствие контакта, неумение установить контакт; боязнь аудитории (особенно у молодых, неопытных педагогов); несовпадение установок (аудитории и педагога).

В целом можно отметить, что проблема когнитивного диссонанса актуализируется в двух случаях: 1) если сам педагог не может установить

и поддерживать лидерство в качестве инициатора коммуникативного процесса (что особенно важно во время проведения лекционных занятий); 2) если со стороны слушателей отсутствует устойчивая мотивация участия в интерактивном взаимодействии (например, личности, склонные к протестному или эпатажному поведению). Часто коммуникативные барьеры возникают, если вербальное и невербальное поведение педагога, содержание его педагогической речи, форма высказываний противоречат друг другу и ожиданиям студентов.

Коммуникативные барьеры являются разнообразными, однако чаще всего специалисты выделяют *смысловые, этико-психологические и эмоционально-эстетические* коммуникативные барьеры [6; 7; 8].

*Понятийный барьер* (в категории смысловых) возникает в случае, если нарушено сбалансированное соотношение качества и количества информационного потока. С одной стороны, преподаватель может быть ориентирован исключительно на академический стиль изложения, в результате чего контакт с аудиторией может быть утрачен. Перегруженность выступления лектора сложной научной терминологией, чрезмерная наукообразность построения фраз могут затруднять адекватное восприятие и понимание учебного материала. С другой стороны, стремление педагога максимально упростить лекционный курс может снизить уровень доверия студентов к данной информации.

Проявление смыслового барьера возможно в том числе и посредством неприятия информации, например, если информация не соответствует внутренней позиции, мнению и установкам студентов. В практике высшей школы встречаются педагоги, которые склонны создавать имидж авторитарного всезнающего ратора, чье мнение не подлежит никакому сомнению. В своей коммуникативной модели они применяют исключительно императивный стиль, что автоматически делает аудиторию пассивным объектом воздействия, а не равноправным участником процесса. Чтобы избежать подобных коллизий, современному педагогу необходимо делать акцент на проблемном способе подачи материала, с элементами полемики. Возможно проявление познавательного барьера в виде сложностей, которые обусловлены различиями в концептосферах коммуникантов. Сознание современных студентов развивается иначе. Изменения в общественной жизни влияют на мировоззрение, может складываться ситуация, когда преподаватели и студенты начинают в одни и те же понятия вкладывать разный смысл. Такой барьер устраним, если педагог способен предложить те проблемные вопросы и темы, которые будут интересны молодежной аудитории.

*Структурно-логический барьер* возникает, если отсутствует четкое планирование, нарушены законы логики, например, педагог рассуждает непоследовательно, противоречиво, позволяет себе непонятные отступления.

*Аргументативный барьер* возникает в тех случаях, когда преподаватель: 1) прибегает к некорректным доказательствам правоты своих утверждений; 2) вместо конкретных фактов усиливает свою позицию за счет морально-нравственных установок. Таким образом, педагогу важно грамотно выстроить лекцию, вводить риторические и уточняющие вопросы, устранять стереотипность изложения, выработать терпение к инакомыслию студентов, проявлять психологическую гибкость.

*Этико-психологические барьеры* связаны в большей степени с отсутствием у преподавателя чувства такта в отношении студентов, несоблюдением правил профессиональной этики. Деловой этикет в педагогическом общении предполагает корректность форм обращения, высказывания замечаний. Недопустимы категоричные требования, демонстрация агрессивности, фамильярность. Внешность преподавателя также должна соответствовать коммуникативной ситуации. Имиджевый барьер вызывает негативный эмоциональный фон.

*Социокультурный барьер* может возникать в условиях, когда учебная группа неоднородна по своему национальному, религиозному составу. Проблема педагогической толерантности педагогов вузов особенно актуальна сейчас, когда в Российской Федерации обучаются тысячи иностранных студентов – представителей разных культур, этнических групп со своими традициями, особенностями восприятия, менталитетом.

*Ролевой барьер* можно рассматривать или как результат неправильно выбранной роли в конкретной ситуации общения, или как следствие неумения перейти в другую роль в новой коммуникативной реальности. Адекватное ожидаемое поведение уместно в таких амплуа, как «информатор», «комментатор», «собеседник», «генератор идей».

*Личностный барьер* обусловлен особенностями лектора, как характерологическими (определяемыми темпераментом), так и ситуационными (связанными с настроением, физическим и эмоциональным состоянием). Например, педагогическое общение не будет продуктивным, если педагог склонен к самоуверенности, к демонстративности, самодовольству, или же если он не уверен в себе, суетлив и т.п. То же относится и к студентам. Безусловно, в педагогическом общении нельзя проявлять сарказм, раздражительность, нетерпеливость. Педагогическое общение предполагает создание благоприятного контекста, позитивного настроения.

Барьеры третьей группы – эмоционально-эстетические – имеют отношение к форме речи и представляют собой реакцию на деформацию категории пафоса.

*Языковой барьер* возникает, если студенты и преподаватели не соблюдают языковые нормы. Таковую речь сложно воспринимать, она невольно вызывает дискомфорт.

*Информационно-технический барьер* неизбежен при наличии у преподавателя или студен-

тов проблем с техникой речи и/или ее трансляции в дистанционном формате. Плохая дикция, вялая артикуляция, слабая звучность голоса, монотонность, недостатки тембра (хрипота, резкость, гортанность, гнусавость) – такие недочеты говорящего всегда вызывают раздражение.

*Барьер тональности* возникает в связи с неадекватным ситуации паралингвистическим контекстом общения. Преподаватель должен уметь грамотно оценивать коммуникативную обстановку (камерная, деловая, торжественная, дружеская и т.д.) и подбирать соответствующие ей средства общения.

## Заключение

Многие коммуникативные барьеры и конфликтные ситуации могут возникать в том случае, если педагог неправильно выбирает стратегию поведения, модель руководства, стиль педагогического общения [12]. Избежать негативных последствий и повысить эффективность межличностных коммуникаций возможно, если проявлять педагогическую наблюдательность и чуткость.

Чтобы успешно преодолевать коммуникативные барьеры, преподавателю необходимо быть мотивированным не только на решение дидактических задач, но и на психолого-педагогическое сопровождение учебного процесса в качестве активного субъекта педагогического общения. Именно от личности и профессионализма педагога зависит степень реализованности обучающихся в социальном образовательном пространстве. Интерактивное межличностное взаимодействие в условиях вуза – важное условие успешной социализации студентов в новой образовательной среде. Выстраивание индивидуальной траектории обучения является тем ключевым моментом, когда педагог и студент должны успешно коммуницировать для достижения общих педагогических целей.

Вступая в общение со студентами в «зоне ближайшего развития», педагог может реализовать их потенциальные возможности. Продуктивное общение с педагогом в высшей школе также помогает максимально эффективно подготовить студентов к овладению новыми, более сложными видами учебной деятельности.

Личностно-ориентированное общение, основанное на принципах социального партнерства, эмпатии и взаимоуважения, помогает формировать и поддерживать благоприятный психологический климат в учебном учреждении, сохранять традиции продолжения контактов с педагогами после окончания вуза. Педагогическое общение «субъект – субъектного» типа дает мощный импульс для сотрудничества, раскрытия личного потенциала, формирования профессионального самосознания, развития креативности мышления студентов, их научного творчества.

Профессиональный педагог – это человек, который отслеживает общие тенденции развития процесса образования, знает, какое место он за-

нимает в нем, имеет особое видение обучающегося, обладает пониманием направленности и степени результативности психологических действий и воздействий; способен, проектировать развивающую педагогическую среду. Особенно важным является умение педагога психологически грамотно общаться со студентами, создавать доверительную атмосферу на занятиях. В соответствии со своим статусно-ролевым положением педагог высшей школы должен быть наделен высоким уровнем эмпатии, эмоционального интеллекта, логической и риторической подготовки, педагогического мастерства. В педагогическом общении часто могут возникать коммуникативные барьеры, которые обладают деструктивным содержанием и последствиями. Согласно позиции большинства исследователей, успешная профилактика коммуникативных барьеров в педагогическом общении зависит и от таких важных факторов, как коммуникативная компетентность и коммуникативная активность педагога. Если коммуникативный барьер все же возник, то следует обязательно установить его причину, определить тип преграды, найти адекватный способ реагирования, спрогнозировать последующую учебную ситуацию.

Исходя из вышесказанного, современный преподаватель высшего учебного заведения должен активно заниматься изучением и внедрением педагогических инноваций, цифровых коммуникативных технологий, развивать в себе личностные качества, необходимые для реализации психологически грамотного и конструктивного педагогического общения.

## Литература

1. Анцупов А.Я., Шипилов А.И. Конфликтология. – 6-е изд., испр. и доп. – СПб.: Питер, 2016. – 528 с.
2. Берн Э. Игры, в которые играют люди. – М.: Бомбора (Эксмо), 2018. – 256 с.
3. Гришина Н.В. Психология конфликта. – СПб.: Питер, 2008. – 454 с.
4. Ильин Е.П. Психология общения и межличностных отношений. – 2-е изд. – СПб.: ИД «Питер», 2018. – 592 с.
5. Казачкова А.П., Яковлева Л.А., Дорошенко О.М. Барьеры педагогического общения // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2019. № 2. С. 66–68.
6. Ключко О.И., Наумова Д.В., Сухоносков А.П. Педагогические конфликты: практическое руководство по их анализу и разрешению. Учебно-методическое пособие. – М.: МГПУ, 2016. – 125 с.
7. Коростелева Л.Ю. Управление конфликтами в студенческой среде высшего учебного заведения // Социология образования. 2011. № 4. – 73–82 с.
8. Курочкина И.А., Шахматова О.И. Педагогическая конфликтология. – Екатеринбург: РГППУ, 2013. – 229 с.

9. Межличностная коммуникация: теория и жизнь / О.И. Матяш, В.М. Погольша, Н.В. Казаринова, С. Биби, Ж.В. Зарицкая. Под науч. ред. О.И. Матяш. – СПб.: Речь, 2011.– 560 с.
10. Москвина Н.Б., Фишман Б.Е. Профессиональная деятельность преподавателя вуза: ценностно-временные коллизии // Высшее образование в России. 2020. № 7. С. 144–155.
11. Ольховая Т.А., Пояркова Е.В. Новые практики инженерного образования в условиях дистанционного обучения // Высшее образование в России. 2020. № 8–9. С. 142–154.
12. Подлиняев О.Л., Иванов С.Е. Стиль педагогического общения и проблемы его классификации // Молодой ученый. 2018. № 50 (236). С. 359–362.
13. Пономарева Е.А. Особенности организационной культуры образовательных учреждений // Социальное и межкультурное взаимодействие в образовательном пространстве. Материалы межвузовской научно-практической конференции с международным участием. – М.: ИП Мархотин П.Ю., 2012. С. 94–99.
14. Пономарева Е.А., Пономарева Д.И. Психологические аспекты стресс-менеджмента в профессиональной деятельности педагогов высшей школы // Высшая школа: опыт, проблемы, перспективы. Материалы XI Международной научно-практической конференции. В 2-х частях. Науч. ред. В.И. Казаренков. – М.: РУДН, 2018. С. 408–411.
15. Фоминова А.Н., Шабанова Т.Л. Педагогическая психология: учебное пособие. 2-е изд., перераб. и доп. – М.: ФЛИНТА, 2016.– 320 с.
16. Симонов В.П. Педагогика и психология высшей школы. – М.: Инфра-М, 2017.– 336 с.

## PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE DESTRUCTIVE FACTORS IN THE PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNICATION

**Ponomareva D.I., Grib E.V.**

Moscow Aviation Institute (National Research University)

This article is devoted to the actual problem of ensuring the effectiveness of the communication process in higher education. Pedagogical activity in modern conditions is a complex system of activities that includes not only educational, methodological and research work, but also professional knowledge of techniques for establishing psychological contact with students, taking into account the format of classes. A systematic description of the basic structural elements of pedagogical communication is given. The role of a University teacher in the process of forming and implementing successful communication practices is analyzed. Based on many years of teaching experience at the Moscow aviation Institute, the authors consider a system of communication barriers of horizontal and vertical types. The question of the uniqueness of the role of a higher school teacher

in the formation of motivation to achieve success based on the skills to overcome conflict and stressful situations is touched upon. Special attention is paid to the problem of conflicts in the educational environment of the University, the composition of participants, cause-and-effect relationships, orientation and areas of contradiction are analyzed. A comparative description of the main behavioral strategies of subjects of the educational process in conflict interpersonal interaction is given. The significance of individual features of professional self-presentation and communication style of a higher school teacher is argued.

**Keywords:** pedagogical communication, communication barriers, professional competence, pedagogical conflict, personality structure, educational environment.

## References

1. Antsupov A. Ya., Shipilov A.I. Conflictology.– 6th ed., ISPR. St. Petersburg: Piter, 2016.– 528 p.
2. Bern E. Games that people play. – Moscow: Bombora (Eksmo), 2018.– 256 p.
3. Grishina N.V. Psychology of conflict. – St. Petersburg: Piter, 2008.– 454 p.
4. Ilyin E.P. Psychology of communication and interpersonal relations.– 2nd ed. – St. Petersburg: publishing house “Peter”, 2018.– 592 p.
5. Kazachkova A. P., Yakovleva L.A., Doroshenko O.M. Barriers of pedagogical communication // Psychology and pedagogy of service activities.– 2019. № 2. Pp. 66–68.
6. Klyuchko O. I., Naumova D.V., Sukhonosov A.P. Pedagogical conflicts: a practical guide to their analysis and resolution. Educational and methodical manual. – Moscow: MSPU, 2016.– 125 p.
7. Korosteleva L. Yu. Conflict management in the student environment of higher educational institutions // Sociology of education. 2011. No. 4.– 73–82 p.
8. Kurochkina I. A., Shakhmatova O.I. Pedagogical conflictology. – Yekaterinburg: rgppu, 2013.– 229 p.
9. Interpersonal communication: theory and life / O.I. Matyash, V.M. Pogolsha, N.V. Kazarinova, S. Bibi, Zh.V. Zaritskaya. Edited by O.I. Matyash. – SPb.: Speech, 2011.– 560 p.
10. Moskvin N. B., Fishman B.E. Professional activity of a University teacher: value-time conflicts // Higher education in Russia. 2020. No. 7. P. 144–155.
11. Olkhovaya T. A., Poyarkova E.V. New practices of engineering education in the conditions of distance learning // Higher education in Russia. 2020. № 8–9. P. 142–154.
12. Podlinaev O. L., Ivanov S.E. The style of pedagogical communication and the problems of its classification // The Young scientist. 2018. No. 50 (236). Pp. 359–362.
13. Ponomareva E.A. Features of organizational culture of educational institutions // Social and intercultural interaction in the educational space. Materials of the interuniversity scientific and practical conference with international participation. – M.: SP Martin P.Y., 2012. P. 94–99.
14. Ponomareva E. A., Ponomareva D.I. Psychological aspects of stress management in the professional activity of higher school teachers // Higher school: experience, problems, prospects. Materials of the XI International scientific and practical conference. In 2 parts. Scientific ed. V.I. Kazarenkov. – M.: RUDN, 2018. Pp. 408–411.
15. Fominova A. N., Shabanova T.L. Pedagogical psychology: textbook. 2nd ed., reprint. and additional – M.: FLINT, 2016.– 320 p.
16. Simonov V.P. Pedagogy and psychology of higher education. – Moscow: Infra-M, 2017.– 336 p.

## Проблема развития ученического коллектива и преодоление подростковых конфликтов: из опыта работы

**Брижатая Ольга Андреевна,**

аспирант, институт социально-гуманитарных технологий  
ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический  
университет им. В.П. Астафьева»  
E-mail: Voani@mail.ru

**Игнатова Валентина Владимировна,**

Профессор, д.п.н., институт социально-гуманитарных  
технологий ФГБОУ ВО «Красноярский государственный  
педагогический университет им. В.П. Астафьева»  
E-mail: valyaig@mail.ru

Проблема школьных конфликтов становится все более актуальной, последствия конфликтов в подростковом возрасте непредсказуемые и не всегда положительные, очень часто выливаются в стрессы, депрессии, серьезные психические расстройства, которые могут привести ребенка в состояние безысходности, полной отстраненности и суициду. Изучение особенностей развития ученического коллектива позволяет правильно понять и выявить условия их преодоления. Но развитие любого коллектива – процесс непредсказуемый и многовариативный. Учитывая все эти факты, необходимо поддерживать подростков в это время и дать им алгоритм действий, который поможет выйти из любой конфликтной ситуации без негативных последствий. Развитие коллектива в подростковом возрасте в настоящее время требует поиска особых способов, которые должны учитывать именно особенности развития конкретного детского сообщества, формирующегося в условиях социального кризиса школьной системы.

**Ключевые слова:** ученический коллектив, конфликт, подростковый возраст, организованность, педагог.

Весь образовательный процесс в школе выстроен вокруг личности обучающегося, его познавательных потребностей и организации ученического коллектива. Однако, несмотря на это, проблема школьных конфликтов становится все более актуальной. В настоящее время ученые и педагогические работники говорят о разнообразии школьных конфликтов и их причинах (соперничество, обиды, борьба за авторитет, оскорбления, несдержанность педагога и другие) и считают данное явление неизбежным. С их точки зрения (более 50% опрошенных педагогов) напряженных моментов в школьной жизни очень много и каким образом эти моменты будут разрешены во многом зависит не только от понимания педагогом его особенностей развития, но и зависит от настроенности ученического коллектива. Данная статья посвящена влиянию ученического коллектива на преодоление школьных конфликтов.

Изучение особенностей развития ученического коллектива позволяет правильно понять и выявить условия преодоления конфликтных ситуаций в нем. Коллектив представляет собой устойчивую организационную единицу в разветвленной структуре школы, объединяет детей одного или различных физиологических возрастов для успешной социализации и обогащения опыта взаимодействия [1;2]. Коллектив обучающихся или иначе ученический коллектив можно определить как «постоянный или временный состав людей, организационную структуру, объединенную для решения общих задач, ведения совместной деятельности, с учетом предъявляемых к ним требований» [3].

Развитие любого коллектива – процесс непредсказуемый и многовариативный, но то, что в управлении коллективом большая часть функций возложена на сам коллектив уже говорит о том, что социальное взаимодействие с целью преодоления школьных конфликтов должно быть организовано в соответствии с особенностями конкретного коллектива, осознанно принято членами, должно соответствовать уровню развития ученического коллектива [4]. В нашем исследовании обращается особое внимание на взаимозависимость организованности ученического коллектива с конфликтностью его членов.

Изучая сущность конфликтов, Н.В. Гришина отметила, что «в обыденной речи слово «конфликт» используется применительно к широкому кругу явлений – от вооруженных столкновений и противостояния различных социальных групп до служебных или супружеских разногласий» [5, 15].



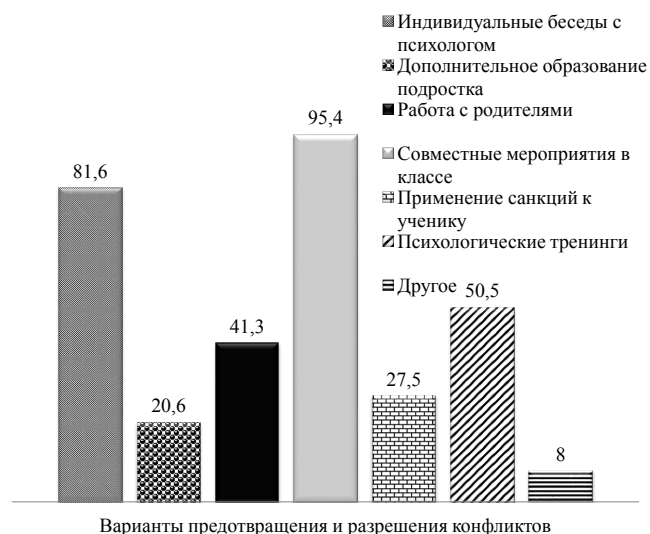
Еще В.А. Сухомлинский писал о том, что школьные конфликты – это большая беда. «Предупреждая конфликт, педагог не только сохраняет, но и создаёт воспитательную силу коллектива» [6]. Конфликт – это разновидность социальных отношений, подразумевающий борьбу за ценности, значимые для обеих сторон, но в тоже время, это понятие можно связывать со способом разрешения противоречий, происходящих в процессе социального взаимодействия, что выражается в противодействии участников этого взаимодействия и имеет как положительные так и отрицательные последствия [7; 8]. Понятие конфликта многовариативное, оценивается и интерпретируется разными авторами по-разному, но есть общие тенденции: большинство авторов поддерживают идею о том, что конфликт – неизбежен и нужен для общества и коллектива в частности.

В период подросткового возраста конфликты в ученическом коллективе становятся частым явлением, так как подростки переживают один из самых сложных периодов в их жизни, проходит не только психо-физиологическое взросление, но и самопознание, самореализация и самоутверждение в детском и взрослом сообществе. Последствия конфликтов в этом возрасте непредсказуемые и не всегда положительные, очень часто выливаются в стрессы, депрессии, серьезные психические расстройства, которые в свою очередь могут привести ребенка в состояние безысходности, полной отстраненности и суициду. Именно поэтому необходимо поддерживать подростков в это время и дать им алгоритм действий, который поможет выйти из любой конфликтной ситуации без негативных последствий.

Для того, чтобы правильно понять чем современный школьный конфликт характеризуется и каким образом его видит педагогический коллектив школы, нами проведено исследование среди учителей МАОУ СШ № 149 г. Красноярск (был проведен анонимный опрос), в котором приняли участие 87 учителей-предметников. Анализ результатов опроса показал, что проблема школьных конфликтов остро проявляется в образовательных организациях, этот факт отметили 100% опрошенных учителей. При этом 92% учителей считают школьные конфликты важным препятствием в учебной деятельности подростка, его социального взросления. Так же педагоги отметили, что работа по предупреждению и разрешению школьных конфликтов должна быть возложена не только на учителей, но и родителей, с этим согласны 82,7% респондентов.

Среди самых распространенных способов предотвращения школьных конфликтов педагоги предложили достаточно классические формы работы: индивидуальные беседы с психологом (чтобы найти истинные причины конфликтного поведения), запись в секции и кружки (чтобы у ребенка не было времени на провокации и он был занят любимым делом), работа классного руководителя с родителями (чтобы было всестороннее воз-

действие на формирование личности) и другие. Результаты опроса представлены в диаграмме на рисунке 1.



**Рис. 1.** Педагогические меры по преодолению конфликтов подростков в ученическом коллективе

На данном рисунке наглядно показаны самые распространенные ответы педагогов о мерах, которые они предпринимают в реальной школьной ситуации для преодоления конфликтов подростков в ученическом коллективе. Самыми распространенными и популярными ответами (в различных интерпретациях) в опроснике были: совместные мероприятия в классе, индивидуальные беседы учащихся с психологом и психологические тренинги. В диаграмме показаны самые популярные ответы учителей. Стоит отметить, что совместные мероприятия проводят более 95% учителей, но вот актуальность преодоления конфликтов от этого меньше не становится, с каждым годом конфликты в школе становятся все более жесткими и непредсказуемыми. В тоже время достаточно мало внимания уделяется одному из самых эффективных способов – увлечение ребенка секциями и кружками, где он сможет реализоваться и быть успешным, а значит отвлечь свое внимание от школьных проблем и проявить себя с другой, положительной стороны не только в специализированном коллективе, но и перед одноклассниками и педагогами.

К сожалению, всего пятнадцать учителей от общего количества респондентов не только ответили на все предложенные вопросы, но и дали комментарии к своим ответам. Они описали, как реализуются данные меры на практике и что в себя включают. Психологические тренинги как способ преодоления конфликтов – это совместные игры (например, «Королевство», в которой идет самооценка своих способностей для блага Королевства и выстраивание ролей в систему иерархии, «Мои желания» – для анализа системы ценностей как конкретного ученика, так и класса в целом). А работа с родителями чаще всего осуществляется на родительских собраниях, при личной встрече или он-лайн комьюнити. На удивление, более

27% опрошенных учителей применяют меры наказания к ученикам, не привлекают их к совместной работе или, по признанию учителей, влияют с помощью оценок на учеников-раздражителей. Опрос педагогов показал, что ученический коллектив не задействован в преодолении и разрешении конфликтов. Все представленные меры связаны с учительско-родительской деятельностью. Однако, активное участие детей для преодоления конфликтной ситуации крайне необходимо.

Таким образом было выяснено, что проблема конфликтности подростков в ученическом коллективе стоит достаточно остро и требует серьезного осмысления и поиска новых подходов к их разрешению. В процессе опроса педагоги не дали конкретного ответа на вопрос о том, на самом ли деле уровень организованности ученического коллектива влияет на конфликтность в нем? В нашем исследовании приняли участие 124 обучающихся. Все референты учатся на одной параллели школы, имеют равные образовательные стандарты, придерживаются единого плана школьной воспитательной работы, в котором отсутствовали мероприятия посвященные педагогическому взаимодействию детей с целью предотвращения школьных конфликтов.

Общая характеристика референтной группы: общее количество 124 человека, из которых 61 мальчик и 63 девочки; была взята параллель 5-х классов, куда входили 5 «А» (32 ученика), 5 «Б» (31 ученик), 5 «И» (30 учеников), 5 «М» (31 ученик) классы; основные учебные характеристики 5 «А» класса по итогам первой четверти: успеваемость – 100.00%; качество знаний – 68.75%; обученность – 59.75%; средний балл – 3.81; основные учебные характеристики 5 «Б» класса по итогам первой четверти: успеваемость – 100.00%; качество знаний – 83.33%; обученность – 64.13%; средний балл – 3.97; основные учебные характеристики 5 «И» класса по итогам первой четверти: успеваемость – 100.00%; качество знаний – 83.87%; обученность – 66.45%; средний балл – 4.03; основные учебные характеристики 5 «М» класса по итогам первой четверти: успеваемость – 100.00%, качество знаний – 77.42%, обученность – 63.48%, средний балл – 3.94.

Уровень организованности коллектива диагностировался по одной из самых эффективных методик, предложенных Л.И. Уманским в виде карты-схемы [9]. Данная методика представляет собой 15 пар высказываний, которые нужно оценить по шкале от 1 до 5, где 1 – это минимальный балл и самая низкая оценка высказывания, а 5 – максимальный балл и соответственно самая высокая оценка высказывания. Данная карта-схема предлагалась независимым экспертам, которые оценивали со стороны поведение и организованность коллектива по каждому из указанных слева и справа проявлений организованности, пользуясь специальной оценочной шкалой. В качестве независимых экспертов выступали учителя-предметники, педагог-психолог, работающий на данной парал-

лели, социальный педагог, классные руководители, завуч по учебно-воспитательной работе. По каждому классу в данном исследовании приняли участие по 10 учителей-предметников.

Как отметили эксперты, учащиеся всех классов практически всегда хорошо взаимодействуют друг с другом в учебном процессе, периодически оказывают друг другу помощь в работе. Так же следует отметить, что данные ученические коллективы поддерживают на достаточно высоком уровне коммуникацию с другими классами на параллели, сотрудничают с другими коллективами за счет чего формируются устойчивые взаимосвязи, школьники охотно включаются в совместную с ними работу и получают положительный опыт для себя. Так же среди общих достаточно высоких показателей можно отметить и то, что практически во всех классах (кроме 5 «Б») наблюдается крайне негативное отношение к расформированию и даже его попыткам. Так же бросается в глаза, что в каждом классе присутствуют явные лидеры, которые могут организовать класс, пользуются авторитетом, но этих лидеров в классе как раз слишком много, что уже между ними иногда начинается скрытый конфликт «за власть и признание».

Эксперты так же обратили внимание на то, что любые, даже самые незначительные трудности могут разрушить коллектив и неудачи в коллективных делах не сплачивают, а наоборот ставят коллектив на грань разрушения, толкают отказать от широкомасштабных планов. Несмотря на то, что в классах имеются органы самоуправления, но чаще всего актив класса или организаторы помогают выбирать классные руководители или же назначаю их сами, так как ученический коллектив не в состоянии без посторонней помощи решить этот вопрос: проявляется нерешительность или равнодушие. Во всех классах, кроме 5 «М» достаточно негативно и враждебно относятся к новичкам, класс не помогает им адаптироваться в коллективе и даже противодействует их включению в совместную деятельность. В классах существуют проблемы в согласовании действий между членами группы, что говорит о низких организаторских способностях лидеров коллектива в целом.

Особо низкие оценки эксперты поставили 5 «И» классу по наличию органов самоуправления, при личной беседе они пояснили, что именно в этом классе присутствуют проблемы высокой конкуренции среди мальчиков, что теоретически объясняет трудности в коммуникации внутри коллектива, а при малейших проблемах в коллективе возникают разногласия, учащиеся начинают обвинять друг друга в случившемся, и надежды на продолжение сотрудничества и совместной деятельности не остается. Такие же проблемы и в 5 «Б» классе, где ситуация схожая, только непонимание и соперничество возникает среди девочек, которых там в большинстве. И если у мальчиков конфликты могут разрешиться так же быстро, как и возникнуть, то вот в коллективе, где большин-

ство девочек, долгие обиды и «перетягивание каната» может продолжаться долгое время.

Ситуация в 5 «М» классе по всем показателям разительно отличается и из максимального количества баллов (75 баллов) эксперты оценили организованность коллектива в 53 балла. Для сравнения в 5 «А» классе организованность коллектива была оценена в 36 баллов. Эти показатели интересны для дальнейшего изучения и учета их в процессе экспериментальной работы.

Согласно лепестковой диаграмме (рисунок 2) можно сделать вывод о том, что по многим пунктам опросника у каждого коллектива есть достаточно серьезные проблемы: в 5 «А» классе проблемы с согласованностью, самостоятельностью выборов организаторов, разрешением коллективных проблем и работой над собой по преодолению трудностей; в 5 «Б» классе трудность является важным фактором разрозненности коллектива, а к новичкам здесь относятся с настороженностью и агрессией, поэтому в коллектив их не принимают; в 5 «И» классе как таковых органов самоуправления нет, они назначаются время от времени для организации массовых мероприятий, а развитие коллектива мешают разрозненные минигруппировки, которых в классе семь; в 5 «М» классе не все гладко с самостоятельностью в отношении органов самоуправления и согласованности членов коллектива, потому класс не может добиться высокого уровня развития коллектива.



**Рис. 2.** Лепестковая диаграмма результатов мониторинга организованности коллектива по Л.И. Уманскому

На диаграмме представлены 15 вопросов (это пик многоугольника), которые были предложены независимым экспертам для оценки. Каждый учебный коллектив имеет явные слабые стороны, которые мешают им быть более эффективными в системе школьных связей, повышают вероятность развития конфликтных ситуаций и создают дискомфортные условия для всех участников образовательного процесса.

На основе изучения состояния развития коллектива в подростковом возрасте и предрасположенности к конфликтам выявлено, что в ряде классов имеется низкий уровень организации учебного коллектива и как следствие возникают

конфликты различного характера и уровня. В целом анализ материалов, полученных в ходе опроса, наблюдения, позволяет сделать вывод о том, что между уровнем организованности подросткового коллектива и конфликтностью его членов существует взаимосвязь. А это значит, что укрепление коллектива будет снижать частоту и остроту возникающих школьных конфликтов. Однако развитие коллектива в подростковом возрасте в настоящее время требует поиска особых способов, которые должны учитывать именно особенности развития конкретного детского сообщества (на это обратили внимание 78,1% педагогов) формирующегося в условиях социального кризиса школьной системы, когда растет социальная разобщенность, разрушается деловое взаимодействие между школой и семьей, школа становится «ареной» изнурительной работы педагогов, семья не доверяет школе и другое.

## Литература

1. Воронин А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике. Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006.
2. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. – М.: Просвещение, 1978. – 176 с.
3. Фархшатова И.А. Воспитание ученического коллектива: результаты исследования // Интернет-журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 2 <http://mir-nauki.com/PDF/32PDMN216.pdf>
4. Каптерев П.Ф. Избр. пед. соч. – М., 1982. – С. 247
5. Гришина Н.В. Психология конфликта. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с:
6. Методика воспитания коллектива / В.А. Сухомлинский. – Москва: Просвещение, 1981. – 192 с.
7. Анцупов, А.Я. Конфликтология / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – 4-е изд. исп. и доп. – М.: Эксмо, 2009. – 512 с.
8. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории // Вопросы психологии. – 1960. – № 3. – С. 3–15.
9. Карта-схема психолого-педагогической характеристики группы школьников / Л.И. Уманский, А.С. Чернышев [и др.]. – Курск: Курск, пед. инт, 1971. – 33 с.

## THE PROBLEM OF SCHOOL TEAM DEVELOPMENT AND OVERCOMING TEENAGE CONFLICTS: FROM WORK EXPERIENCE

Brizhataya O.A., Ignatova V.V.

Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V.P. Astafieva

The problem of school conflicts is becoming more and more urgent, the consequences of conflicts in teenage years are unpredictable and not always positive, very often result in stress, depression, serious mental disorders that can lead a child into a state of despair, complete detachment and suicide. The study of the peculiarities of the development of the school team allows you to correctly understand and identify the conditions for overcoming them. But the development of any team is an unpredictable and multivariate process.

It is necessary to support adolescents at this time and give them an algorithm of actions that will help them get out of any conflict situation without negative consequences. The development of the team in adolescence currently requires the search for special methods that should take into account the particular developmental features of a particular children's community, which is being formed under the conditions of the social crisis of the school system.

**Keywords:** school team, conflict, teenage years, organization, teacher.

#### References

1. Voronin A.S. Glossary of terms on general and social pedagogy. Ekaterinburg: GOU VPO USTU-UPI, 2006.
2. Petrovsky A.V., Shpalinsky V.V. Social psychology of the team. – M.: Education, 1978. – 176 p.
3. Farkshatova I.A. Education of the student body: research results // Internet magazine "World of Science" 2016, Volume 4, number 2 <http://mir-nauki.com/PDF/32PDMN216.pdf>
4. Kapterev PF Izbr. ped. op. – M., 1982. – S. 247
5. Grishina NV Psychology of conflict. 2nd ed. – SPb.: Peter, 2008.– – 544 p
6. Methods of upbringing the team / V.A. Sukhomlinsky. – Moscow: Education, 1981. – 192 p.
7. Antsupov, A. Ya. Conflictology / A. Ya. Antsupov, A.I. Shipilov. – 4th ed. isp. and add. – M.: Eksmo, 2009.– – 512 p.
8. Rubinstein S.L. The problem of abilities and questions of psychological theory // Questions of psychology. – 1960. – No. 3. – S. 3–15.
9. Map-scheme of psychological and pedagogical characteristics of a group of schoolchildren / L. I. Umansky, A.S. Chernyshev [and others]. – Kursk: Kursk, ped. int, 1971. – 33 p.

# Проблема интеграции дошкольного и дополнительного образования в условиях городской образовательной среды

**Ерешкина Лариса Владимировна,**

аспирант, кафедра методологии образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»  
E-mail: larisa-700@mail.ru

**Кошкина Ирина Владимировна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра методологии образования, ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского»  
E-mail: kafpndo@mail.ru

Статья посвящена вопросам развития системы дополнительного образования детей дошкольного возраста. Авторы проводят анализ дополнительного образования дошкольников города Саратова. В процессе проведения анализа были изучены нормативно-правовые аспекты, теоретические основы организации дополнительного образования детей дошкольного возраста, история развития системы дополнительного образования детей и подростков в России и городе Саратове, особенности учреждений дополнительного образования. Анализу подвергались различные аспекты организации дополнительного образования для детей дошкольного возраста: потребительский рынок, условия подбора персонала, кадровый потенциал, материально-техническая база, оснащенность образовательного процесса, разработка образовательных программ дополнительного образования, изучение и создание нормативной базы. Авторы приходят к выводу о том, что дополнительное образование детей дошкольного возраста социально востребовано, представляет собой взаимосвязанные компоненты организации дополнительного образования в городской образовательной среде.

**Ключевые слова:** интеграция, дошкольная образовательная организация, участники образовательных отношений, дошкольное образование, дополнительное образование, дополнительные образовательные услуги, кружки, секции, дошкольники, направленности дополнительного образования.

Модернизация современного российского общества, изменение сознания людей, расстановка приоритетов, запросы участников образовательных отношений требуют от современного образования новых подходов в деятельности дошкольных образовательных организаций, учитывающих государственные, социальные и личностные потребности и интересы. Цели образования на современном этапе существенно меняются, меняется отношение к выработке активной жизненной позиции личности, способной к самосовершенствованию и самореализации в общественно-значимых видах деятельности. Это привело к пересмотру принципов и методов в системе дошкольного образования, к сочетанию стандартных форм организации деятельности ДОО с работой на основе инновационных методик – внедрение новых подходов, повышающих уровень образования.

Сегодня возрастает потребность людей в разнообразных высококачественных услугах, в том числе, дополнительных. Средний возраст начала участия в дополнительном образовании уменьшается. Как никогда, данный вид услуг становится востребованным для детей дошкольного возраста. Также растет общественный интерес к использованию потенциала дополнительного образования для детей, их профессиональной ориентации и развития навыков, необходимых на новом этапе технологического развития [2].

Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки», который устанавливает целевой показатель охвата детей в возрасте от 5 до 18 лет дополнительными программами к 2020 году на уровне 70–75%, фактически определил более широкое вовлечение детей в дополнительное образование как приоритет долгосрочной (в более широком смысле) государственной политики в области образования.

Распоряжением Правительства Российской Федерации от 04.09.2014 г. № 1726-р утверждена «Концепция развития дополнительного образования детей» [7], где определены основные цели и задачи развития дополнительного образования, состояние и проблемы дополнительного образования, основные механизмы и направления его развития, а также ожидаемые результаты от реализации государственной политики в этом секторе. Решением Правительства Российской Федерации от 04.04.2015 г. № 729 утвержден план мероприятий на 2015–2020 годы по реализации концепции. Механизмом реализации Концепции является Фе-

деральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 23.05.2015 г. № 497, на региональном уровне – постановление Правительства Саратовской области от 29.12.2018 г. № 760-П О государственной программе Саратовской области «Развитие образования в Саратовской области до 2025 года») [9]. В 2016 году дополнительное образование включено в реализацию приоритетных проектов. Были утверждены паспорт и генеральный план приоритетного проекта «Доступное дополнительное образование для детей». Целью приоритетного проекта является обеспечение к 2020 году охвата не менее 70–75% детей в возрасте от 5 до 18 лет качественными дополнительными образовательными программами. Проект определяет задачу формирования региональных систем дополнительного образования во всех субъектах Российской Федерации, которые на основе передового опыта гарантируют реализацию современных, разнообразных и популярных программ различной направленности, которые соответствуют интересам и потребностям детей и их родителей, региональным особенностям и условиям социально-экономического и технологического развития страны. Кроме того, за последние несколько лет была обновлена нормативно-правовая база для реализации дополнительного образования детей и подростков: «Стратегия развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года», утвержденная Распоряжением Правительства Российской Федерации от 29.05.2015 г. № 996-р, стратегическая инициатива «Новая модель системы дополнительного образования», одобренная Президентом Российской Федерации 27.05.2015 г., Приказ Министерства просвещения России от 03.09.2019 г. № 467 «Об утверждении Целевой модели развития региональных систем развития дополнительного образования детей», Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 09.11.2018 г. № 196 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным общеобразовательным программам».

Таким образом, в области дополнительного образования создана необходимая правовая база для обеспечения доступности услуг дополнительного образования для детей на основе организаций всех форм собственности и ведомственной принадлежности.

Все это оказало влияние на появление нового явления в образовании, в частности дошкольном, такого как интеграция системы основного и дополнительного образования детей, которая способствует взаимодействию как отдельных организаций, так и педагогов различной специализации внутри учреждения. Развитие основного образования стало возможным благодаря внедрению в деятельность ДОО дополнительного образования. Сфера дополнительного образования детей расширяет возможности основного образования

и положительно влияет на развитие образования в целом, в том числе для обновления его содержания в соответствии с целями развития страны. По сути, это инновационная платформа для разработки образовательных моделей и технологий будущего.

В процессе интеграции дошкольного и дополнительного образования происходит выбор содержания дополнительного образования. С этой целью необходимо понимать различия сущности основного и дополнительного образования (табл. 1) [4].

Таблица 1. Различия основного дошкольного и дополнительного образования

Основное образование	Дополнительное образование
- дошкольное образование обязано ориентироваться на достижение образовательных стандартов	- в условиях дополнительного образования дети обучаются главным образом «по интересам»
- содержание планируется на основе примерной образовательной программы	- программа разрабатывается педагогом, на основе изучения потребностей конкретных детей
- индивидуализация обучения осуществляется со стороны педагога	- реализуется свободный выбор обучающимися вида занятий и педагога

Основным направлением работы является увеличение охвата детей качественными программами различной направленности. Значительная часть дополнительных развивающих программ реализуется в образовательных организациях. В большинстве для их реализации создана материально-техническая база, имеется значительный кадровый потенциал. Финансовая поддержка для реализации этих программ гарантируется в соответствии с законом РФ, что значительно расширяет возможности системы дополнительного образования для детей по увеличению охвата. К тому же, постоянно развивается практика реализации дополнительных программ обучения детей другими юридическими лицами. К ним относятся организации в области культуры (музеи, библиотеки), спорта (спортивные клубы), молодежной политики и социальных служб [1].

Интеграция дошкольного и дополнительного образования детей бывает двух уровней: внешняя и внутренняя [6].

- Внешняя интеграция выражается в расширении возможностей и сотрудничества ДОО со спортивными, культурными, научными и образовательными организациями, с целью обеспечения благоприятных условий для всестороннего развития детей дошкольного возраста, развития их способностей и творческого потенциала.
- Внутренняя интеграция реализуется в ДОО в виде различных типов творческих объединений обучающихся в системе дополнительного образования, которые позволяют педагогам

решать проблемы индивидуально-дифференцированного подхода в целом, а не изолированно.

В настоящее время в соответствии с Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [11] программы дополнительного образования для детей могут осуществлять образовательные организации различных типов, а также другие юридические лица и индивидуальные предприниматели. Как было сказано выше, дополнительные образовательные программы для детей реализуются преимущественно в образовательных организациях различных типов, в том числе в дошкольных.

Система дополнительного образования дошкольников представлена на сегодняшний день следующими составными частями, на базе дошкольных образовательных организаций, центров и клубов дополнительного образования, музыкальных школ и школ искусств, спортивных школ и др.

Дошкольное образование города Саратова объединяет 191 образовательную организацию, в составе которых:

- 17 центров развития ребенка,
- 113 детских садов,
- 12 детских садов компенсирующего вида,
- 45 детских сада комбинированного вида,
- 4 детских сада присмотра и оздоровления.

На базе 11 общеобразовательных учреждений функционируют структурные подразделения, реализующие образовательные программы дошкольного образования.

Численность воспитанников в образовательных организациях ежегодно возрастает:

- 2018 год – 27556 человек,
- 2019 год – 31228 человек,
- на 01.01.2020 года – 39477 воспитанников.

Всего детей дошкольного возраста, проживающих в городе Саратове – 55698 человек.

Доля детей дошкольного возраста, осваивающих программы ДО составляет на сегодняшний день 70,1%. В 100% ДОО организованы бесплатные кружки в рамках реализации ООП ДО, в 68% организованы дополнительные платные образовательные услуги. Охват детей – 9484 человека, 37% от общего количества посещающих ДОО.

Таким образом, система дошкольного образования города Саратова представлена дошкольными образовательными организациями, в которых представлены возможности получения услуг дополнительного образования на платной и бесплатной основах. При этом дошкольные образовательные организации в полной мере реализуют Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования в части объединения основного и дополнительного образования [10]. Организация системы внутренней интеграции дополнительного образования на базе ДОО обеспечивает:

- дифференцированность (то есть возможность использования авторских программных разра-

боток для детей с различными стартовыми возможностями в условиях дошкольных образовательных организаций различного вида;

- деятельностный характер развития и воспитания дошкольников;
- направленность на социализацию воспитанников ДОО.

В контексте внешней интеграции дополнительное образование в городе Саратове по муниципальной принадлежности к системе образования реализует 12 учреждений дополнительного образования (27418 обучающихся, из них детей дошкольного возраста – 3256 чел.), из них:

- дворец творчества детей и молодёжи,
- хореографическая школа,

10 домов и центров детского творчества (в структуре которых 77 подростковых клубов).

Система учреждения культуры охватывает 41 организацию для детей и подростков, в том числе: 26 музыкальных школ и школ искусства, хоровая школа,

- 13 детских клубов,
- 1 художественная школа.

Охват детей – 11455 чел., в том числе – дошкольников – 982 чел.

Таким образом, в сравнении: уровень охвата системой интеграции внутреннего дополнительного образования в системе ДОО составляет 24%, учреждениями дополнительного образования (дворцы творчества, школы искусств, центры детского творчества) – 8,25%, учреждениями культуры – 2,5%. Это свидетельствует о том, что дошкольным образовательным организациям города Саратова принадлежит приоритетная роль реализации системы дополнительного образования детей дошкольного возраста. Во многом это связано и своеобразным удобством для родителей воспитанников, поскольку дополнительные образовательные услуги реализуются в стенах привычного для ребенка детского сада, и не требует дополнительного времени затрат на дорогу до кружка или секции. Возможно, в системах детских центров, домов детского творчества, учреждений культуры и пр. работают педагоги, квалификация которых связана с системой именно дополнительного узко направленного образования. Таким образом, в выборе возможностей получения услуг дополнительного образования родители детей дошкольного возраста могут исходить из целей приоритета комфорта, удобства, сокращения временных затрат или же выбора более узкой квалификации педагогических кадров.

Учреждения физкультуры и спорта представлены в городе Саратове 9 комплексами физкультурно-оздоровительных и спортивных организаций на базе стадионов, спортивных залов, бассейнов, водных баз, спортивных школ олимпийского резерва и т.п. Общее количество детей и подростков, занимающихся спортом – 13478 чел., из них дошкольников – 1878 чел. Следовательно, физкультурно-оздоровительное направление в работе с детьми дошкольного возраста развито в недо-

статочной степени, поскольку доля охвата составляет 3,37% охвата детей-дошкольников города Саратова, в то время как охват по иным направлениям составляет 24,63%. Из данных статистического анализа можно сделать вывод, что родителей детей-дошкольников интересуют такие направления, как социально-педагогическое, художественное, естественно-научное, техническое. Такие направления, как физкультурно-оздоровительное и туристическое, являются мало охваченными, возможно, потому что физкультурно-оздоровительная деятельность является неотъемлемым элементом общей программы дошкольного образования.

В дополнительном образовании детей реализуется личностно-ориентированный подход, поскольку развитие ребенка, его личные интересы и достижения находятся в центре образовательного процесса. Численный состав объединения определяется исходя из психолого-педагогических возможностей вида деятельности. Программа, расписание занятий составляется с учетом интересов и навыков детей, а продолжительность занятий устанавливается на основе санитарно-гигиенических норм. Формы организации образовательных объединений для детей разные. Занятия по дополнительному образованию с дошкольниками проводятся в специальных отдельных комнатах, которые имеют свою развивающую предметно-пространственную среду и вызывают у детей чувство

интереса, новизны, удивления. Во время занятий детям предоставляется больше свободы, поддерживается самостоятельная творческая инициатива при дружелюбном и компетентном участии взрослого [8].

Проведенный анализ ситуации по обеспечению дополнительным образованием по данным 2020 года показывает: общий охват дополнительным образованием детей в возрасте от 5 до 18 лет составляет 68% от общей численности детей соответствующего возраста.

Характеризуя систему дополнительного образования дошкольников, хочется отметить, что дополнительное образование в ДОО города Саратова осуществляется с детьми в возрасте с 5 до 7 лет, в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями каждого воспитанника (табл. 2). Учитывая интересы дошкольников и запросы родителей, дополнительное образование реализуется посредством дополнительных общеразвивающих программ, содержание которых определяется в рамках следующих направлений:

- художественная,
- социально-педагогическая
- физкультурно-спортивная,
- техническая,
- туристско-краеведческая,
- естественнонаучная.

Таблица 2. Количество объединений дополнительного образования и число обучающихся по основным направлениям деятельности в системе дополнительного образования детей города Саратова от 5 до 18 лет (на 01.01.2020)

НАПРАВЛЕННОСТЬ											
художественная		социально-педагогическая		физкультурно-спортивная		техническая		туристско-краеведческая		естественнонаучная	
кол-во объединений	человек	кол-во объединений	человек	кол-во объединений	человек	кол-во объединений	человек	кол-во объединений	человек	кол-во объединений	человек
715	27585	672	15250	653	13478	97	2212	121	3260	209	4542

Содержание таблицы 2 еще раз подчеркивает, что физкультурно-оздоровительная направленность в меньшей степени выбирается в качестве содержания дополнительного образования, нежели направленность художественно-творческой, социально-педагогической и прочих видов деятельности. Хотя сравнение количества объединений по каждой направленности демонстрирует, что число физкультурно-спортивных объединений незначительно меньше, чем число объединений социально-педагогической и художественно-творческой направленности. Из таблицы 2 следует, что на единицу объединения художественной направленности приходится в среднем 38 детей, на единицу социально-педагогического объединения – 23 человека, на объединение физкультурно-спортивной направленности – 21 человек, технической направленности – 23 человека, туристско-краеведческой деятельности – 27 человек, и естественнонаучной деятельности – 22 человека. Из данных

численных показателей следует, что объединения физкультурно-спортивной деятельности включают меньшее количество детей, посещающих их одновременно, что позволяет реализовать более индивидуальный, личностно-ориентированный подход по отношению к каждому ребенку.

Детей дошкольного возраста (от 5 до 7 лет) – 62% от общей численности детей данной возрастной категории. Детей, посещающих ДОО – 72%.

Данные статистики представляют следующую картину распределения детских объединений дополнительного образования по направлениям, реализуемым на базе ДОО города Саратова.

**Художественная направленность.** Ориентирована на развитие общей и эстетической культуры обучающихся, их художественных представлений в отдельных видах искусства и служат средством организации досуга, формирования процесса творческого самовыражения и общения детей. В основном это кружки, студии, направленные



на продуктивные виды деятельности: изобразительная деятельность, конструирование, театрализованная деятельность, хореография, фольклорные объединения.

**Социально-педагогическая направленность** Цели и задачи – накопление воспитанниками нового опыта позитивного общения в процессе социализации. Вырабатывается набор социально значимых жизненных навыков для детей, что способствует формированию коммуникативных навыков, необходимости социального взаимодействия, развитию интеллектуальных способностей, творческой активности, помогает освоить свои внутренние психологические особенности, кроме того, здесь реализуется коррекционно-развивающее направление. Это кружки по подготовке к школе, занятиями с логопедом, с психологом, с педагогами узкого профиля (математики, иностранных языков), кружками по безопасности жизнедеятельности и изучению дорожной грамоты. Интересным, но достаточно редким направлением является обучение мультипликации, мультимедийным технологиям анимации. Таким образом, структура социально-педагогической направленности дошкольной дополнительной подготовки ориентирована на запрос родителей в услугах подготовки ребенка к школе в контексте когнитивной составляющей (конкретных представлений, которые пригодятся будущему первокласснику), интеллектуальной составляющей (развитие мыслительных функций, логики), языкового и речевого развития, психологической готовности ребенка к поступлению в школу.

**Физкультурно-спортивная направленность.** Цели и задачи программ данной направленности состоят в том, чтобы привить детям навыки здорового образа жизни, заниматься массовыми видами спорта, развить интерес к физкультуре и спорту. Занятия спортом способствуют гармоничному физическому и психическому развитию, разносторонней физической подготовке, укреплению здоровья детей. Наибольший интерес и социальный запрос родителей воспитанников представляет сфера художественной и оздоровительной, танцевальной ритмической гимнастики и акробатики, шахмат, плавание и силовые виды спорта (борьба). Также востребованы подразделения общего укрепляющего, комплексного физкультурно-оздоровительного направления, столь важного для полноценного развития ребенка дошкольного возраста.

**Техническая направленность** Цель данной деятельности – развитие первоначальных конструктивных представлений, т.к. оно связано с чувственным и интеллектуальным развитием обучающихся. Данная направленность считается приоритетной и стратегически важной на правительственном уровне. Поддержка и развитие потенциала новых поколений в этом секторе, повышение престижа профессий в технической сфере соответствуют стратегическим интересам страны. Однако техническая направленность достаточно слабо представлено в интеграции в ДОО города,

что, возможно, связано с недостаточностью подготовки квалифицированных специалистов и слабой материально-технической базы для объединений технической направленности.

**Туристско-краеведческая направленность.** Программы туристско-краеведческой направленности способствует развитию у воспитанников знаний по краеведению, истории и культурному наследию, знакомят с укладом жизни, их промыслами, традициями и обрядами. Цель – создание условий для самореализации, социальной адаптации, оздоровления. Ориентация данной направленности на изучение истории родного края, страны, мира. Исследуемый объект охватывает не только изучение особенностей родного края, страны, но и судьбу известных соотечественников, династий, родословных. Туристско-краеведческая деятельность интегрирует в некоторой степени физкультурно-оздоровительное, естественнонаучное, экологическое направление. Также, в силу недостаточности кадровой и материально-технической базы данная направленность развита лишь в отдельных образовательных организациях.

**Естественнонаучная направленность.** Естественнонаучные ориентационные программы дополнительной образования направлены на решение следующих задач: формирование научной картины окружающего мира воспитанников; развитие познавательного интереса в области естественных наук; привлечение внимания к изучению объектов природы, особенностей их функционирования и взаимодействия с другими элементами окружающей среды; экологическое образование.

Таким образом, наибольшую долю составляют объединения художественной (43%), физкультурно-спортивной (26%), социально-педагогической (37%) направленностей. Доля таких направленностей, как техническое, туристско-краеведческое, естественнонаучное невелико (от 3% до 7%) в общей структуре содержания дополнительного образования детей дошкольного возраста (табл. 3).

Таблица 3. Количество объединений дополнительного образования и число обучающихся по основным направленностям деятельности в системе дополнительного образования дошкольников города Саратова (на 01.01.2020)

Направленности деятельности	Количество объединений	Количество обучающихся, человек	Количество обучающихся, %
Художественная	196	4078	43
Социально-педагогическая	128	3509	37
Физкультурно-спортивная	78	2465	26
Техническая	12	284	3
Туристско-краеведческая	20	474	5
Естественнонаучная	32	948	7
Итого			126

Более 100% охвата детей-дошкольников различными направленностями деятельности говорит о том, что некоторые дети занимаются в двух и более объединениях.

При анализе гендерной составляющей видно, что приоритетными видами деятельности среди девочек являются художественное творчество, в основном музыка и вокал (50,9%), хореография (30,9%) и прикладное искусство (29,1%), чуть меньше – спорт (25,5%). Среди мальчиков самыми популярными являются спорт, техническое творчество, музыка и информатика.

Вместе с тем, из исследования видно, что за последние 3 года наблюдается позитивная динамика вовлеченности детей дошкольного возраста в деятельность объединений дополнительного образования. Следует отметить, что в целом по городу Саратову, выбор направленностей дополнительного образования также увеличивается [5].

Среди основных проблем в организации дополнительного образования обозначаются:

- несоответствие ресурсов (кадровых, финансовых, материально-технических, методических и т.д.) возрастающему социальному заказу;
- недостаточная укомплектованность методического комплекта к программам дополнительного образования, отсутствие инноваций в содержании;
- недостаточно изучен спрос на дополнительные образовательные услуги и не четко определен предполагаемый контингент;
- неконкурентоспособность традиционных форм дополнительного образования детей;
- отсутствие систематической работы методической службы организации дополнительного образования.

Таким образом, дополнительное образование в системе дошкольного занимает все более прочное место, в связи с тем, что привлекательно для родителей ребенка, интересно ему самому, а также решает многие проблемы разностороннего развития дошкольников. Поэтому педагоги и руководители дошкольного образования сегодня находят пути решения проблем организации дополнительного образования в соответствии с современными требованиями, с учётом современных тенденций дошкольного образования, социального заказа и развития ребёнка-дошкольника.

## Литература

1. Антифеева О.Н. Основные направления интеграции основного и дополнительного образования. – М.: Время, 2012.– 184 с.
2. Березина В.А. Развитие дополнительного образования детей в системе российского образования: учеб. пособие / В.А. Березина. – М.: Диалог культур, 2015.– 511с.
3. Бражук С.В. Интеграция дополнительного образования детей и дошкольного образования в свете внедрения федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС)/С.В.

Бражук // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VII международной научной конференции (г. Краснодар, сентябрь 2015 г.) – Краснодар: Новация, 2015.– 134с.

4. Евладова, Е.Б., Логинова Л.Г., Михайлова Н.Н. Дополнительное образование детей: Учеб. пособие для студ. учреждений сред. проф. образования. – М.: ВЛАДОС, 2002.– 352с.
5. Итоговый отчет Министерства образования Саратовской области «О результатах анализа состояния и перспектив развития системы образования» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://docviewer.yandex.ru/view/519821640/> (дата обращения: 01.10.2020).
6. Козлова Н.А. Некоторые подходы к интеграции дополнительного и дошкольного образования условиях реализации ФГОС ДО / Н.А. Козлова // Педагогика, психология и образование: от теории к практике. Сб научных трудов по итогам международной научно-практической конференции. – Омск: Инновационный центр развития образования и науки, 2014.– 164с.
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р г. Москва [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html> (дата обращения: 05.10.2020)
8. Поликашева Н.В. Развитие системы дополнительного образования детей как ресурс социокультурной модернизации образования. Материалы Международной научной конференции: Проблемы современного образования: 23 апреля 2013 года.
9. Постановление Правительства Саратовской области от 29.12.2018 № 760-П О государственной программе Саратовской области «Развитие образования в Саратовской области до 2025 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/467701349> (дата обращения: 01.10.2020)
10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. (дата обращения: 01.10.2020)
11. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (Собрание законодательства Российской Федерации, 2012, № 53, ст. 7598; 2013, № 19, ст. 2326)

## THE PROBLEM OF INTEGRATION OF PRESCHOOL AND ADDITIONAL EDUCATION IN THE URBAN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Eroshkina L.V., Koshkina I.V.

Saratov national research state University named after N.G. Chernyshevsky

The article is devoted to the development of the system of additional education for preschool children. The author analyzes the additional education of preschool children in the city of Saratov. In the process of analysis was studied for the legal aspects, the theoretical foundations of organization of additional education of children of preschool

age, history of development system of additional education of children and adolescents in Russia and Saratov, and especially of institutions of additional education. Various aspects of the organization of additional education for preschool children were analyzed: the consumer market, recruitment conditions, personnel potential, material and technical base, equipment of the educational process, development of educational programs for additional education, study and creation of a regulatory framework. The Author concludes that additional education for preschool children is socially in demand, represents interrelated components of the organization of additional education in the urban educational environment.

**Keywords:** integration, preschool educational organization, participants of educational relations, preschool education, additional education, additional educational services, clubs, sections, preschoolers, directions of additional education.

## References

1. Antifeeva O.N. Main directions of integration of basic and additional education. – Moscow: Vremya, 2012.– 184s.
2. Berezina V.A. Development of additional education of children in the system of Russian education: textbook. manual / V.A. Berezina. – M.: Dialogue of cultures, 2015.– 511s.
3. Brazhuk S.V. Integration of additional education for children and preschool education in the light of the introduction of Federal state educational standards (FSSES)/S. V. Brazhuk//Problems and prospects of education development: proceedings of the VII international scientific conference (Krasnodar, September 2015) – Krasnodar: Novation, 2015.– 134s.
4. Evladova, E. B., Loginova L.G., Mikhailova N.N. Additional education of children: Textbook for students. institutions of medium Prof. education. – Moscow: VLADOS, 2002–352 p.
5. Final report of the Ministry of education of the Saratov region “On the results of analysis of the state and prospects of development of the education system” [Electronic resource]. Mode of access: <https://docviewer.yandex.ru/view/519821640/> (accessed: 01.10.2020).
6. Kozlova N.A. Some approaches to the integration of additional and preschool education in the conditions of implementation of the Federal state educational system to / N.A. Kozlova // Pedagogy, psychology and education: from theory to practice. Collection of scientific papers on the results of the international scientific and practical conference. – Omsk: innovative center for the development of education and science, 2014.– 164s.
7. Decree of the government of the Russian Federation No. 1726-R of September 4, 2014, Moscow [Electronic resource]. Access mode: <https://rg.ru/2014/09/08/obrazovanie-site-dok.html> (accessed: 05.10.2020)
8. Polikasheva N.V. Development of the system of additional education of children as a resource for socio-cultural modernization of education. Proceedings of the International scientific conference: Problems of modern education: April 23, 2013.
9. Decree of the government of the Saratov region dated 29.12.2018 No. 760-P On the state program of the Saratov region “Development of education in the Saratov region until 2025” [Electronic resource]. Mode of access: <http://docs.cntd.ru/document/467701349> (date accessed: 01.10.2020)
10. Federal state educational standard of preschool education [Electronic resource]. Mode of access: <http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html>. (accessed: 01.10.2020)
11. Federal law No. 273-F3 of December 29, 2012 “On education in the Russian Federation” (collection of legislation of the Russian Federation, 2012, No. 53, article 7598; 2013, No. 19, article 2326)

# Влияние дистанционного обучения на формирование личностных качеств младших школьников

**Мамедова Лариса Викторовна,**

кандидат педагогических наук, зав. кафедры Педагогики и методики начального обучения ТИ (Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

**Никифорова Вера Валерьевна,**

студент, кафедры Педагогики и методики начального обучения ТИ(Ф) СВФУ имени М.К. Аммосова  
E-mail: vera-pavlova-94@list.ru

В данной статье рассматривается влияние дистанционного обучения на формирование личностных качеств младших школьников. Дистанционное обучение является вынужденной необходимой мерой противодействия новой коронавирусной инфекции, которая прочно вошла в нашу жизнь. Наиболее серьезно оно влияет на слои населения, которые находятся в процессе обучения – на школьников и студентов. В силу некоторой сформированности и устойчивости психики, студенты и учащиеся средней и старшей школы легче переносят такой период обучения, чего нельзя сказать об учащимся младших классов.

Поскольку дети младшего школьного возраста нуждаются в общении с коллективом класса и учителем напрямую, дистанционное обучение очень сильно влияет на процесс формирования личностных качеств детей. Отсутствие живого общения, жизненных ситуаций, которые могут возникнуть только в школе, и почвы для формирования личности ребенка, может в будущем оказать на эту личность негативное влияние. Возможность этого, а также возможности оказания позитивного влияния на формирование личностных качеств у младших школьников в период дистанционного обучения я и собираюсь рассмотреть в статье.

**Ключевые слова:** дистанционное обучение, младшие школьники, опрос родителей.

Актуальность работы обоснована эпидемиологической ситуацией во всём мире, в том числе России, в связи с распространением COVID-19, которое вынуждает переводить на дистанционное обучение школьников. В силу особенностей психолого-физического развития детей младшего школьного возраста ими наиболее сложно воспринимается такой формат обучения. В связи с этим становится насущной проблема изучения влияния дистанционного обучения на формирование личностных качеств младших школьников.

ФГОС НОО определяет следующие личностные качества выпускника начальной школы: «любящий свой народ, свой край и свою Родину; уважающий и принимающий ценности семьи и общества; любознательный, активно и заинтересованно познающий мир; владеющий основами умения учиться, способный к организации собственной деятельности; готовый самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом; доброжелательный, умеющий слушать и слышать собеседника, обосновывать свою позицию, высказывать свое мнение; выполняющий правила здорового и безопасного для себя и окружающих образа жизни» [7, с. 5–6].

Необходимость самоизолироваться и перейти на дистанционное обучение для младшего школьника не могла не повлиять на формирование личностных качеств учащихся начальной школы. Лабораторией НИУ ВШЭ в апреле 2020 года было проведено исследование, в котором приняло участие 22600 учителей [5]. Опрос показал, что работу учителей осложняли низкая скорость интернета и отсутствие технических устройств у учащихся. Так, в сельской местности у 92% учащихся нет оборудования для проведения видеоконференций. Между тем такая форма обучения предполагает диалог между учителем и учениками, ведь визуальный облик учителя, его живая речь, сопровождает знакомство с учебным материалом. Учитель может пользоваться в процессе занятия различными видами наглядности, комментируя изображение. Всё это позволяет ученику развивать свою любознательность, активно и заинтересованно познавать мир. Необходимо учитывать, что ученик начальной школы ещё часто непосредствен и непосредлив. Поэтому привлечение наглядности, возможность вступить в диалог, обсуждая учебный материал, для ребёнка этого возраста важна. Исследование же показало неравенство в реализации возможностей для учащихся сельских школ, которые не могут принять участие в видеоконференции.

В качестве примера исследователи привели ответ учительницы, которая пишет, что в их семье лишь один ноутбук, за которым занимается вначале её сын, ученик одиннадцатого класса, затем девятиклассник. Можно заметить, что выпускник школы сдаёт ЕГЭ для дальнейшего получения профессионального образования, поэтому он занимается в первую очередь. Если бы в семье был ученик начальной школы, то, возможно, он бы смог заниматься в последнюю очередь.

Исследователи приводят в пример комментарии учителей, в которых отмечается, что физкультуру онлайн преподавать невозможно. При этом необходимо заметить, что и до перехода на дистанционное обучение современный ученик начальной школы вёл малоподвижный образ жизни, уделяя большую часть свободного времени гаджетам, приобретая зависимость от компьютера. Так, А.М. Спринц и О.Ф. Ерышев считают, что пристрастие детей, начиная с дошкольного возраста, к компьютерным играм может стать патологическим феноменом, преобразуясь в зависимость [6]. С дошкольного возраста, по наблюдениям исследователей, современный ребёнок вместо подвижных игр на свежем воздухе, занятий спортом, процесса познания нового, которое он может почерпнуть, непосредственно наблюдая за окружающим миром, проводит время за игрой на компьютере. Если такая тенденция у конкретного ребёнка развивается, то в начальной школе ученик ещё более привязывается к подобному времяпрепровождению. Уроки же физкультуры позволяют ученику проявить двигательную активность: прыгать, координировать свои действия, соревноваться со сверстниками и т.д. Всё это в будущем должно формировать у ученика желание вести здоровый образ жизни, чтобы человек был красивым, сильным. Во время же дистанционного обучения учителя писали, что невозможно учить детей хореографии удалённо.

В то же время Н.Ю. Марчук, исследуя психолого-педагогические особенности дистанционного обучения, утверждает, что оно способно преодолеть недостатки традиционного обучения [3]. С точки зрения автора работы, современные технологии способствуют развитию творческих способностей обучающегося, стремлению узнавать новое, потому что сейчас больше источников информации.

Ю.М. Михайлова и Е.П. Федотова замечают, что сегодняшние дети стремятся к общению с помощью электронных средств [4]. Ученики могут извлечь ответ из интернета. Они быстро воспринимают короткие тексты, уверены в себе, любознательны, способны справляться с несколькими делами сразу, готовы общаться с окружающими, не испытывая стеснения. Поэтому, с точки зрения этих авторов, нынешнее поколение школьников готово к дистанционному обучению, однако Ю.М. Михайлова и Е.П. Федотова предупреждают о том, что при итоговой аттестации родители могут помочь ребёнку выполнить работу, хотя это препятствует развитию самостоятельности у ученика младших классов.

Кроме того, Ю.М. Михайлова и Е.П. Федотова обращают внимание на образовательные технологии, которые рекомендуется использовать при организации обучения на основе ИКТ. В частности, ими отмечена технология развивающего обучения. Используя её, учитель может предлагать задания, которые мотивируют ученика быть активным. Так, в первом классе на уроке русского языка учащиеся знакомятся со структурой предложения. Учитель может предложить упражнение, цель которого заключается в пропедевтике главных членов предложения, определении, верно ли построены предложения:

1. Белка спрятались вот за тем кустом. 2. Учитель вести урок. 3. Все ученики пошёл на перемену.

В ответах учащиеся должны пояснить, что белка одна, поэтому верно сказать о нём, что она спряталась. Учитель (что делает?) ведёт урок. А так непонятно, ведёт или вёл урок. Просто вести. Верный ответ при анализе 3-го предложения: все ученики пошли на перемену, так как там имелся в виду не один человек.

Это задание, требующее найти ошибку, мотивирует ребёнка искать её. Логически можно сделать вывод, что речь человека должна быть связанная.

Авторы работы также рекомендуют использовать при реализации дистанционного обучения исследовательские и проектные методы. Например, на уроке русского языка, цель которого – изучение орфографического правила, можно вначале урока предложить учащимся составить упражнение на его закрепление. Поэтому учащиеся вначале должны осознать, что они не умеют применять это правило. Тогда они вначале читают правило, закрепляют его с помощью системы упражнений, лишь затем составляют своё упражнение. Можно предложить учащимся общение в чате, для того чтобы они выполнили задание лучше, учась работать в группе. Так ребёнок учится доброжелательно общаться, прочитывая сообщения своих одноклассников, реагируя на них словесно или с помощью других средств, в том числе графических, обосновывая свою позицию, высказывая своё мнение.

С.А. Котова и Е.А. Булаева изучают организацию дистанционного обучения в начальной школе [2]. Исследователи при написании работы в 2015 году, то есть до решения о самоизоляции, утверждают, что ещё в начальной школе дистанционное обучение пользуется популярностью. Авторы после анализа опыта дистанционного обучения в начальной школе Санкт-Петербурга отмечают: «Изначально дистанционное обучение воспринималось как вынужденная мера, однако в настоящий момент оно приобретает популярность среди учащихся школ, начиная с младшего школьного возраста. Подобные методы работы выбирают родители не только для детей с ограниченными возможностями здоровья или желающих получать образование в определенных учебных учреждениях,

но не имеющих возможности из-за территориальных условий получить высококвалифицированную педагогическую помощь. Многие используют дистанционные обучение для получения дополнительного образования. Дистанционное обучение предпочитают одаренные дети, нуждающиеся в индивидуальном темпе учебной деятельности и готовые к усвоению значительных объемов новой информации, а также дети из религиозных семей или семей, принадлежащих различным общинам, которые не воспринимают школу как должный институт социализации и всячески ограничивают нахождение детей в подобных учреждениях. Таким образом, можно говорить о растущей потребности дистанционного взаимодействия, начиная с первых этапов обучения» [2, с. 38].

Соглашаясь с выводами С.А. Котовой и Е.А. Булаевой, можно заметить, что дистанционное обучение даёт возможность ученикам, и ученикам начальной школы в том числе, заниматься в удобное для них и учителя время независимо от многих условий, которые необходимо соблюдать в традиционной школе. Поэтому ученик может с семилетнего возраста готовить себя к профессиональной спортивной или творческой деятельности, в которую, как известно, человек, избравший эту стезю, включается рано. Кроме того, ученик может путешествовать вместе с родителями, если у него такая возможность. Всё это даёт возможность развивать те личностные качества ученику, которые востребованы учеником и его родителями.

Об обучении в традиционной массовой школе ещё сложно сказать, что образовательная среда доставляет психологическую и физическую комфортность для ученика. Есть дети, страдающие от буллинга, испытывающие трудности в обучении и т.д. Можно предположить, что эти категории учащихся, а также их родители с удовольствием выберут дистанционное обучение, которое не будет травмировать психику ученика, позволит получить от учителя педагогическую помощь. С другой стороны, разнообразие специализаций школ позволяет ученику, выбрав дистанционное обучение, организовывать свою деятельность в соответствии с природными склонностями.

Особая же группа учащихся – это одарённые дети. Т.В. Доржиева исследует возможности использования дистанционного обучения для развития одарённых детей [6]. Автор работы делится опытом работы с такими детьми. Педагогическим институтом БГУ был выигран грант ПИ «Интернет-школа БГУ для одарённых детей «Концепция Развития Интеллектуальных Способностей Талантливых Активных Любознательных Людей».

Реализуя дистанционное обучение одарённых детей, преподаватели учебную информацию представляют с помощью мультимедийного формата: звука, анимации и т.д. Одарённый ребёнок иллюстрирует текст, который изучает, делая его личностным. Специальные мультимедийные элементы способствуют восприятию и запоминанию материала. Определённые мелодии настраивают

на тот или иной вид работы. Т.В. Доржиева пишет о том, что курс может использоваться многократно, так как, например, лекция может составить самостоятельный фрагмент занятия на повторение без усилий педагога. В основе курса может лежать расширенная модель презентации, которая даёт дополнительные возможности самоуправления познавательными процессами.

Т.В. Доржиева подчёркивает, что большую часть времени одарённые дети работают самостоятельно. При необходимости они формулируют вопрос и отправляют его преподавателю по электронной почте. Как можно заметить, дополняя описание работы Т.В. Доржиевой, преподаватели БГУ формируют у учеников владение основами умения учиться, способность к организации собственной деятельности. Эти личностные качества являются важнейшими для ученика начальной школы. В современных условиях уже в младших классах ученику необходимо самому получать информацию, формируя умение отличать достоверную, научную информацию от неточной, ставить вопросы, строить деловое общение.

Т.В. Доржиева утверждает, что преимущество дистанционного обучения в выстраивании индивидуальной образовательной траектории. При работе с одарёнными детьми необходимо, как отмечает автор, учитывать уровень образовательных потребностей ученика, потому что такой ученик настроен на большее, на количество разнородной информации. Одарённый ученик отличается высокой мотивацией к обучению. Поэтому он самостоятелен и ответствен в процессе обучения.

Таким образом, анализ источников показывает, что в силу различных обстоятельств сегодня востребовано дистанционное обучение: особых образовательных потребностей учеников и их родителей, с распространением COVID-19 и необходимостью уйти на самоизоляцию и т.д. В зависимости от причин, побудивших перейти на дистанционное обучение, развитие личностных качеств обучающихся будет разным.

Нами было проведено исследование у учащихся второго класса муниципальной общеобразовательной школы после того, как было закончено дистанционное обучение, на которое были переведены учащиеся в связи с самоизоляцией. К марту 2020 года в классе обучалось 30 учащихся, из которых 12 мальчиков и 18 девочек, успеваемость – 100 процентов, 35 процентов учащихся обучается на «4» и «5», 45 процентов учащихся из неполных семей или из семей, в которых в воспитании ребёнка участвует отчим. Двое детей из класса воспитываются опекуном.

Ко времени перехода на дистанционное обучение из 30 учащихся у четверых не было дома компьютера. Поэтому компьютер был приобретён с опозданием, то есть в процессе дистанционного обучения. Вначале эти ученики могли выходить в интернет лишь со смартфона.

Во время самоизоляции была проведена видеоконференция с родителями, во время которой

было объяснено, как будет проходить дистанционное обучение. Для исследования личностных качеств учеников родителям были предложены следующие вопросы:

- Нравится ли вашему ребёнку дистанционное обучение? Прокомментируйте, пожалуйста, ответ.
- Сколько времени ваш ребёнок тратит в среднем на выполнение домашнего задания?
- Сменял ли ребёнок умственную деятельность физической? Если да, какие именно физические упражнения делает ребёнок.

Было получено 28 анкетных данных, так как родители двух учеников так и не ответили на вопросы. Из 28 анкет лишь в трёх был ответ: «Нашему ребёнку понравилось дистанционное обучение». В одной из анкет комментариев не было. В одной анкете мама ученика, обучающегося на «отлично», ответила, что ребёнку нравилось так заниматься, потому что ещё до начала самоизоляции Костя Э. иногда смотрел научно-популярные фильмы, познавательные передачи канала «Культура», репетитор по английскому языку отправлял ссылки по электронной почте на фильмы и т.д., то есть для ребёнка с высокой мотивацией к обучению дистанционная форма была в некоторой степени привычна. В третьей анкете был следующий ответ: «Миланке понравилось дистанционное обучение. Она всё радовалась, что в школу ходить не надо. А ребёнок-то только во втором классе! Она у нас непоседа». В остальных анкетах были ответы, которые поясняли, что ученики часто недопонимали материал, им хотелось идти в школу, чтобы пообщаться с одноклассниками; у троих детей из класса дни рождения были в апреле, а чаепития не было и т.д.

На второй вопрос о времени, в течение которого выполняется домашняя работа, были получены следующие ответы: в 19 анкетах – 30–40 минут, в 6 анкетах – примерно 60 минут, в 5-и – 1, 5 часа. При этом из 28 анкет лишь в 4-х был ответ, свидетельствующий о том, что смена деятельности у детей была. В четырёх семьях есть спортивные атрибуты: турник, гантели, тренажёр. Кроме того, один родитель либо оба выполняют различные физические упражнения: отжимание, планка и т.д.

Анализируя ответы, можно сделать вывод о том, что у учащихся не сформировано умение самостоятельно действовать, нет достаточной мотивации к обучению. Поэтому дистанционное обучение давалось сложно. Домашнее задание выполнялось некачественно, потому что за 30 минут выполнить домашнее задание по всем предметам невозможно. Ученики вели малоподвижный образ жизни. При этом можно отметить, что в классе за два года обучения сложились доброжелательные отношения, поэтому второклассники скучали друг по другу.

На вопросы анкеты дали ответы 29 учащихся из 30. Один ребёнок отсутствовал в школе длительное время и ответы не смог передать. Учащимся были заданы следующие вопросы по окончании дистанционного обучения:

- Нравилось ли тебе дистанционное обучение? Ответ поясни.
- Приобрёл ли ты какой-либо опыт за это время обучения? Ответ поясни.

При ответе на первый вопрос из 29 ответов 5 было положительных, причём среди родительских ответов положительных было только три. Можно предположить, что в двух ответах родителей было восприятие дистанционного обучения именно взрослыми членами семьи. В пяти ответах были комментарии следующие: «Это же прикольно. В школу не ходить!», «Можно и так учиться» и т.д. В отрицательных ответах были следующие: «Много из того, что было в учебнике, я не понимала. Папа объяснял или мама», «В школу не ходить скучно!», «Я плохо написал ВПР. В школу вызвали родителей» и т.д. Из ответов учащихся видно, что отвечать за свои поступки учащимся сложно. Из-за несформированности умения учиться самостоятельно второклассники плохо воспринимали материал, поэтому показали результаты обучения хуже, чем можно было предположить.

Отвечая на второй вопрос, ученики писали следующее:

- Я только сейчас узнал, что на компе можно не только играть. Там есть ещё всякие книжки, справочники, учебные фильмы. Теперь буду знать;
- Раньше, когда я болела, я приходила в школу, а наши уже что-то прошли без меня. Теперь поняла, что в интернете можно самой что-нибудь прочитать или посмотреть и т.д.

Таким образом, обзор теоретических источников и эмпирическое исследование показывают, что дистанционное обучение становится частью современного получения образования. Младшие школьники учатся выбирать, составлять план действий, анализировать их, но в традиционной школе это происходит при помощи руководства учителя.

В ответах учеников, полученных в результате анкетирования, видно, что ученики второго класса способны рефлексировать, в результате чего ученики критически оценивают своё прилежание, которого им не хватало во время дистанционного обучения. Работоспособность у учащихся могла повыситься, если бы родители, восемьдесят процентов которых во время самоизоляции была дома, помогали учащимся сменять вид деятельности.

Ещё до начала дистанционного обучения отмечалось, что лишь 35 процентов учащихся обучаются на «4» и «5», то есть имеет высокую мотивацию к обучению, делает волевые усилия при постижении сложного материала, необходимости запоминать сложную информацию и т.д. Треть класса, отличающаяся высокой тревожностью, в анкетах писала о том, что «в учебниках много непонятого», «не понял, как делать упражнение», «задачи были трудные», «в школе всё было понятнее» и т.д. Комментируя эти ответы, можно заметить, что учащиеся очень быстро теряли интерес к материалу при первом затруднении, были неактивны во время

обсуждения, когда шло дистанционное обучение. Некоторые дети беспочвенно беспокоились о том, что техника непременно подведёт и т.д. Всё это говорит о том, что, для того чтобы дистанционное обучение было эффективным, необходимо в процессе традиционного обучения использовались элементы дистанционного обучения: домашнее задание, предполагающее знакомство с информационным ресурсом, использование на уроке тестирования онлайн и т.д. В таком случае эта форма обучения может становиться привычнее и для младшего школьника.

## Литература

1. Доржиева Т.В. Возможности использования дистанционного обучения для развития одарённых детей/Т.В. Доржиева//Вестник Бурятского университета – 2012 – № 1 (2) – с. 57–61
2. Котова С.А. Организация дистанционного обучения в начальной школе/С.А. Котова, Е.А. Булаева //Общество: социология, психология, педагогика – 2015 – № 1 – с. 37–40
3. Марчук Н.Ю. Психолого-педагогические особенности дистанционного обучения/Н.Ю. Марчук//Педагогическое образование в России – 2013 – № 4 – с. 73–85
4. Михайлова Ю.М. Цифровизация образования: опыт, проблемы и риски дистанционного обучения. Методические рекомендации/Ю.М. Михайлова, Е.П. Федотова – Саратов: ГАУ ДПО «СОИРО» – 2020–24 с.
5. Спринц А.М. Химические и нехимические зависимости / А.М. Спринц, О.Ф. Ерышев. – СПб.: СпецЛит, 2012.– 127 с.
6. Проблемы перехода на дистанционное обучение в Российской Федерации глазами учителей [https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&\\*=246sJr2bfkCqkohR2%2FpSx22YFNr7InVybcI6lmh0dHBzOi8vaWNiZi5oc2UucnUvZGF0YS8yMDIwLzA0LzE1LzE1NTYyMjE1MTcvJUQwJTk0JUVU4JUQxJTgxJUQxJTgyJUQwJUJlWJUQwJUEJUQxJTG2JUQwJUI4JUQwJUIJFJUQwJUIJJEJUQwJUJFJUQwJUI1JTIwJUQwJUIJFJUQwJUJFJUQwJUIxJUQxJTgzJUQwJUI1JUQwJUIJFJUQwJUI4JU](https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=246sJr2bfkCqkohR2%2FpSx22YFNr7InVybcI6lmh0dHBzOi8vaWNiZi5oc2UucnUvZGF0YS8yMDIwLzA0LzE1LzE1NTYyMjE1MTcvJUQwJTk0JUVU4JUQxJTgxJUQxJTgyJUQwJUJlWJUQwJUEJUQxJTG2JUQwJUI4JUQwJUIJFJUQwJUIJJEJUQwJUJFJUQwJUI1JTIwJUQwJUIJFJUQwJUJFJUQwJUIxJUQxJTgzJUQwJUI1JUQwJUIJFJUQwJUI4JU)

7. ФГОС НОО Федеральные государственные образовательные стандарты <https://fgos.ru/>

## INFLUENCE OF DISTANCE LEARNING ON THE FORMATION OF PERSONAL QUALITIES OF YOUNGER SCHOOL CHILDREN

Mamedova L.V., Nikiforova V.V.

North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova

This article examines the influence of distance learning on the formation of personal qualities of younger students. Distance learning is a compulsory necessary measure to counter the new coronavirus infection, which has firmly entered our lives. It most seriously affects the segments of the population who are in the learning process – schoolchildren and students. Due to a certain formation and stability of the psyche, students and pupils of middle and high school more easily tolerate such a period of study, which cannot be said about junior school students.

Since children of primary school age need to communicate directly with the classroom and the teacher, distance learning greatly affects the process of forming the personal qualities of children. The lack of live communication, life situations that can arise only at school, and the basis for the formation of a child's personality may in the future have a negative impact on this personality. The possibility of this, as well as the possibility of positively influencing the formation of personal qualities in younger students during the period of distance learning, I am going to consider in the article.

**Keywords:** distance learning, younger students, parent survey.

## References

1. Dorzhieva T.V. Possibilities of using distance learning for the development of gifted children / T.V. Dorzhieva // Bulletin of the Buryat University – 2012 – № 1 (2) – p. 57–61
2. Kotova S.A. Organization of distance learning in primary school / S.A. Kotova, E.A. Bulaeva // Society: sociology, psychology, pedagogy – 2015 – № 1 – p. 37–40
3. Marchuk N. Yu. Psychological and pedagogical features of distance learning / N. Yu. Marchuk // Pedagogical education in Russia – 2013 – № 4 – p. 73–85
4. Mikhailova Yu.M. Digitalization of education: experience, problems and risks of distance learning. Methodical recommendations / Yu.M. Mikhailova, E.P. Fedotova – Saratov: GAU DPO "SOIRO" – 2020–24 p.
5. Sprints A.M. Chemical and non-chemical dependencies / A.M. Sprints, O.F. Eryshev. – SPb.: SpetsLit, 2012.– 127 p.
6. Problems of transition to distance education in the Russian Federation through the eyes of teachers [https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&\\*=246sJr2bfkCqkohR2%2FpSx22YFNr7InVybcI6lmh0dHBzOi8vaWNiZi5oc2UucnUvZGF0YS8yMDIwLzA0LzE1LzE1NTYyMjE1MTcvJUQwJTk0JUVU4JUQxJTgxJUQxJTgyJUQwJUJlWJUQwJUEJUQxJTG2JUQwJUI4JUQwJUIJFJUQwJUIJJEJUQwJUJFJUQwJUI1JTIwJUQwJUIJFJUQwJUJFJUQwJUIxJUQxJTgzJUQwJUI1JUQwJUIJFJUQwJUI4JU](https://docviewer.yandex.ru/view/0/?page=1&*=246sJr2bfkCqkohR2%2FpSx22YFNr7InVybcI6lmh0dHBzOi8vaWNiZi5oc2UucnUvZGF0YS8yMDIwLzA0LzE1LzE1NTYyMjE1MTcvJUQwJTk0JUVU4JUQxJTgxJUQxJTgyJUQwJUJlWJUQwJUEJUQxJTG2JUQwJUI4JUQwJUIJFJUQwJUIJJEJUQwJUJFJUQwJUI1JTIwJUQwJUIJFJUQwJUJFJUQwJUIxJUQxJTgzJUQwJUI1JUQwJUIJFJUQwJUI4JU)
7. FGOS LEO Federal state educational standards <https://fgos.ru/>



# Организация подготовки будущих учителей географии к формированию культуры межнационального общения школьников

**Качалина Юлия Сергеевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «География»,  
ФГБОУ ВО «Пензенский государственный университет»  
E-mail: kachalina.iuliya@yandex.ru

**Калашникова Светлана Станиславовна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Педагогика  
и психология», ФГБОУ ВО «Пензенский государственный  
университет»  
E-mail: svtk168@gmail.com

В статье рассматриваются возможности формирования культуры межнационального общения школьников в обучении географии и проблема организации подготовки будущих учителей географии для эффективной работы в этом направлении.

Целевая направленность статьи отражена в анализе соответствующих разделов школьного курса географии и моделировании педагогической подготовки будущих учителей географии по формированию культуры межнационального общения обучающихся школы.

Представленная модель педагогической подготовки будущих учителей географии по формированию культуры межнационального общения (КМО) школьников направлена на создание образовательной среды, которая выступает условием получения профессиональных навыков будущим специалистом. При этом учитывается специфика деятельности и поставленные цели в сфере обогащения опытом культуры межнационального общения.

Поведенческо-деятельностный компонент содержания обучения будущих учителей географии по формированию культуры межнационального общения обучающихся школы обозначен в статье как определяющий в процессе накопления у студентов опыта межличностного общения и межкультурной коммуникации в том числе, опыта общественного поведения и взаимодействия с другими участниками социума. В статье перечисляются способности студентов, развитие которых направлено на повышение результативности формирования культуры межнационального общения школьников.

**Ключевые слова:** культура межнационального общения, процесс обучения географии, модель подготовки будущих учителей географии по формированию культуры межнационального общения.

Одной из актуальных задач, стоящих перед школой на современном этапе, является задача формирования культуры межнационального общения. Население России состоит из более ста коренных народов, каждый из них имеет свою культуру. Такое достояние является предметом гордости с одной стороны и причиной возникновения некоторой напряженности, с другой.

Современные школьники активно взаимодействуют со сверстниками из других стран, для чтобы их общение было продуктивным, опыт межнационального общения необходимо формировать в процессе обучения в школе.

Недостаточное представление школьников об особенностях культур народов может привести к возникновению конфликтов на национальной почве, так как слабое знание особенностей культуры других народов делает их непонятными и чужими для обучающихся. В научной литературе выделяются этнические конфликты интересов и этнические конфликты ценностей [4, с. 10].

Целенаправленная работа по обогащению культуры межнационального общения у школьников позволит изменить сложившееся положение. Учителю необходимо отслеживать ситуацию в межнациональных отношениях, изучать национально-психологические особенности детей, ориентировать их на налаживание дружественных отношений. Существенную роль в этом может сыграть школьная география. В процессе изучения раздела «Население» рассматриваются особенности жизни населения разных территорий, при этом раскрывается влияние природы на особенности культуры, затрагиваются вопросы истории, изучается хозяйственная деятельность.

Раздел «Население» имеет серьезные предпосылки для формирования у школьников эмоционально – ценностного отношения к человеку. Эту особенность рассматривал в своих трудах Н.Н. Баранский. Специалист указывал на то, что «Население» является одной из наиболее актуальных и интересных тем для школьников, поскольку для нее не требуется вырабатывать специальную мотивацию, которая необходима при освоении прочих разделов школьной географии [1, с. 95].

Раздел «Население» обладает значительными ресурсами для формирования патриотических чувств, толерантности, понимания важности мировоззрения и культуры народов, которые проживают на территории Российской Федерации. Реализация задачи создания эмоционально-ценностного отношения к человеку достигается за счёт установления связи между содержанием раздела «На-

селение» и уже имеющимся жизненным опытом учеников. Более того, происходит формирование связей между теорией раздела и современными социально-экономическими, политическими, культурными событиями или проблемами, присущими для современного мира и Российской Федерации в частности.

Существует несколько путей формирования культуры межнациональных отношений. Главным условием их реализации выступает взаимосвязь содержания, форм и методов организации образовательного процесса по учебному предмету «География». Примеры их сочетаний отражены в таблице 1.

Таблица 1. Возможности содержания раздела «Население» по формированию культуры межнационального общения школьников

Класс	Элементы содержания (выделены по источникам [5, 6])	Примеры
5–6	Численность населения Земли. Расовый состав. Нации и народы планеты.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Чтение мифов, сказок разных народов;</li> <li>Мини-проекты «Национальности нашего класса».</li> </ul>
7	Население Африки, Австралии и Океании, Южной и северной Америки, Евразии.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Прослушивание народной музыки;</li> <li>Демонстрация рисунков и предметов быта;</li> <li>Мини-проекты: пословицы и поговорки народов мира.</li> </ul>
8–9	Этнический состав населения России. Разнообразие этнического состава населения России. Религии народов России. Районы России.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Игра «Отгадай, о ком речь»;</li> <li>Словесные портреты народов России;</li> <li>Стенд «Народы моей малой родины»;</li> <li>Выставка фотографий на тему «Сила России в единстве народов».</li> </ul>
10–11	География религий. Взаимосвязь культур и религий. Территориальное распространение христианства, ислама, буддизма, крупных национальных религий.	<ul style="list-style-type: none"> <li>Дискуссии (например, «Возможно ли сохранение национальной культуры в условиях глобализации»);</li> <li>Разыгрывание ситуаций, связанных с этноэтикетом;</li> <li>Ролевая игра «Диалог культур».</li> </ul>

Рассматривая модель подготовки учителей географии к формированию культуры межнационального общения обучающихся, мы опирались на мысль Е.А. Таможней, отраженной в ее монографии «Система методической подготовки учителя географии в вузе в условиях модернизации образования». По мнению специалиста, реализация столь значимой задачи (напомним, речь идет о методологической подготовке будущего учителя географии, затрагивающей аспект создания культуры межнациональной коммуникации обучающихся) в рамках только одного учебного предмета является весьма сложной. В результате, для ее решения необходима комплексная согласован-

ная работа в рамках других учебных дисциплин за счет установления связей между предметами на различных уровнях. [7, с. 185].

На наш взгляд, потенциально востребованными в этой связи, могут стать дисциплины психолого-педагогического модуля учебного плана обучения будущих учителей географии – «Педагогика» и модуля «Воспитательная деятельность» – «Технология и организация воспитательных практик».

В соответствии с ФГОС ВО эти дисциплины включают компетенции, во многом определяющие цель, содержание и характер взаимодействия с обучающимися. Так, например, реализация общепрофессиональной компетенции – «Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся на основе базовых национальных ценностей» (дисциплины «Педагогика», «Технология и организация воспитательных практик»), направлена на формирование у будущих учителей географии различных качеств. Речь идет, прежде всего, о толерантности, патриотической гражданской позиции, адекватных поведенческих моделях в динамичной поликультурной сфере. Это в свою очередь предусматривает: знание сущности, содержания и генезиса духовно-нравственных ценностей, знание модели нравственного поведения в профессиональной деятельности; умение выстраивать профессионально-педагогическую деятельность, ориентируясь на модели нравственного поведения; владение методами анализа поведения других людей с точки зрения разделяемых ими ценностей.

В соответствии с общепрофессиональной компетенцией – «Способен организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность обучающихся, в том числе с особыми образовательными потребностями, в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов» (дисциплина «Технология и организация воспитательных практик») будущие учителя географии приобретают различные навыки. В частности, они обязаны освоить методы создания положительного психологического климата в классе и условий установления уважения к ученикам, относящихся к другим межэтническим или религиозным группам, либо имеющих особенности психофизического развития.

Теоретическая и практическая подготовка будущего учителя географии в вузе по психолого-педагогическому модулю и модулю «Воспитательная деятельность» на наш взгляд может быть соотнесена с интегрирующей функцией системы подготовки студентов в педагогическом вузе по формированию культуры межнационального общения школьников.

Рассмотрим подробнее возможности реализации педагогической подготовки при обучении будущих учителей географии дисциплинам «Педагогика» и «Технология и организация воспитательной деятельности», для этого воспользуемся динамической схемой, предложенной Е.А. Таможней (таблица 2).

Предлагаемая нами модель педагогической подготовки будущего учителя географии по формированию культуры межнационального общения обучающихся школ направлена на создание образовательной среды, в рамках которой учащийся получает возможность поэтапно получать профессиональные знания и навыки с учетом субъективной специфики работы и целевых установок в сфере наработки опыта межнационального общения.

Таблица 2. Модель педагогической подготовки будущих учителей географии по формированию культуры межнационального общения (КМО) школьников

Цель подготовки	Подходы и принципы	Формы организации	Структура и результаты деятельности учения
Организация обучения будущих учителей географии дисциплинам педагогического модуля, обеспечивающего развитие умений по формированию КМО школьников.	Системный: – принцип целостности. Деятельностный: – принцип организационного преобразования; – принцип субъектности. Аксиологический: – принцип ориентации на эмоционально-ценностные отношения.	1. Лекции, семинары, практические занятия (учебная деятельность академического характера). 2. Деловые и ролевые игры, имитационно-игровое моделирование конкретных ситуаций, решение дилеммы, кейс-технологии (деятельность имитационного характера). 3. Исследовательская работа, курсовая работа, написание статей, подготовка докладов к конференциям, участие в конкурсах (учебно-профессиональная деятельность).	Решение учебно-познавательных задач в моделируемых и реальных ситуациях на уровнях: 1. Стандартизованном (базовом): овладение умениями формирования КМО недостаточно значимо для будущих учителей географии. 2. Продуктивном (оптимальном): признание значимости и необходимости в овладении умениями формирования КМО. 3. Творческом (предпочтительном): осознание значимости владения умениями формирования КМО.

Если говорить о содержании педагогической подготовки будущих учителей географии по формированию культуры межнационального общения обучающихся школы, мы согласимся с мнением Т.Н. Кондратьевой, определившей три основных компонента данного содержания:

- когнитивный элемент (система сведений об окружающем мире, культурно-религиозной сфере народа, его мировоззрении и т.д.);
- эмоционально-волевой элемент (совокупность отношений к достижениям Национальных культур, к носителям этих ценностей, к собственной личности, как представителю определенной системы культурных ценностей);
- поведенческо-деятельностный элемент (накопленный субъективный опыт, возможности межкультурного общения, социальные поведенческие модели, применяемые в конкретном

обществе, система убеждений и поступков личности) [3, с. 3].

Все три компонента – когнитивный, эмоционально-волевой и поведенческо-деятельностный могут быть успешно реализованы как на занятиях по дисциплине «Методика обучения и воспитания географии», так и на занятиях по дисциплинам «Педагогика» и «Технология и организация воспитательных практик», что обеспечивается межпредметными связями этих дисциплин. Например, на занятиях по методике обучения и воспитания географии эффективными будут тренинги (например, «Беседа с незнакомцем»), выполнение работы в группе (например, составьте перечень традиционных ценностей народов, затем, после обмена карточками определите, ценности какого народа перечислены), анализ проблемных ситуаций (в которых незнание человеком принятых правил поведения может затруднить общение), анализ противоречивых высказываний, инсценировки, анкетирование.

Обратим особое внимание на поведенческо-деятельностный компонент содержания обучения будущих учителей географии по формированию культуры межнационального общения обучающихся школы. Именно этот компонент во многом определяет формирование у студентов опыта межличностного общения и межкультурной коммуникации в том числе, опыта общественного поведения и взаимодействия с другими участниками социума, в том числе многонационального.

Считаем важным отметить, что при реализации данного компонента подготовки будущих учителей географии в рамках педагогического модуля, они – студенты становятся субъектом собственной учебной деятельности и общения с преподавателем и сокурсниками, воплощая собственные потенциальные особенности, трансформируя их в категорию значимых личностных образований и возможностей. На базе наших предыдущих исследований [2, с. 51], укажем перечень способностей, совершенствование которых окажется крайне полезным в сфере получения умений создания КМО школьников. К ним относятся:

1. Способности к самоопределению, которые проявляются: в возможности выработки и постановки целей образовательной деятельности и коммуникации, включая межнациональную; в установлении необходимых условий межнационального общения; в определении субъективного коммуникативного мнения.

2. Способности к самоорганизации предоставляют возможность: определить оптимальные пути реализации намеченных целей и задач в области межнационального общения; разработать план как личной, так и групповой деятельности всех участников коммуникации, а также скоординировать совместную деятельность.

3. Способности к самореализации помогают актуализировать возможности решения поставленных коммуникативных задач; задействовать собственную персонализацию, т.е. «мнение о себе

окружающих людей»; совершенствовать личные предметные и социальные особенности.

4. Способности к самооценке имеют конкретную направленность, в частности: проведения оценки соответствия итогов взаимодействия и коммуникации с намеченными целями и задачами; диагностика личностного участия в межнациональной коммуникации; идентификация причин отсутствия достижения поставленных целей и задач, допущенных ошибок; коррекционная работа в соответствии с окружающими условиями.

Актуализация данных способностей в процессе обучения будущих учителей географии, направленных на развитие у них умений по формированию культуры межнационального общения школьников, предусматривает углубление степени личностной активности не только студентов, но и непосредственно педагогов.

## Литература

1. Баранский Н.Н. Методика преподавания экономической географии 2-е изд. переработанное. – М: Просвещение, 1990.– 303 стр.
2. Калашникова С.С. Психолого-педагогические аспекты взаимосвязи деятельности и общения в детском общественном объединении // Психологическая наука в современном образовании: материалы IV Всерос. науч. – практ. конф. (г. Пенза, февраль 2013 г.) / С.С. Калашникова; под ред. М.Е. Питановой, Н.С. Мендовой. – Пенза: Изд-во ПГУ, 2013. – С. 50–53.
3. Кондратьева Т.Н. Воспитание культуры межнационального общения студентов высшего учебного заведения на основе этнопедагогического подхода [Электронный ресурс] / Т.Н. Кондратьева // Медицина и образование в Сибири: сетевое научное издание.– 2015.– № 4. – Режим доступа: (<https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-kultury-mezhnatsionalnogo-obscheniya-studentov-vysshego-uchebnogo-zavedeniya-na-osnove-etnopedagogicheskogo-podhoda/viewer>). (дата обращения: 22.09.2020)
4. Педагогика межнационального общения: Учебное пособие / Под. ред. Проф. Д.И. Латышиной. – М., Гардарики, 2004–320 с.
5. Примерная программа по географии 5–9 классы.-М.: «Просвещение»,2019.
6. Рабочая программа по географии. 10–11 классы / Сост. Е.А. Жижина. – М.: ВАКО, 2018–56 с.
7. Таможняя Е.А. Система методической подготовки учителя географии в педагогическом вузе в условиях модернизации образования: монография / Е.А. Таможняя – М.: МПГУ, 2010.– 354 с.

## ORGANIZATION OF TRAINING FUTURE TEACHERS OF GEOGRAPHY FOR THE FORMATION OF A CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION AMONG SCHOOLCHILDREN

Kachalina Yu.S., Kalashnikova S.S.  
Penza state University

The article discusses the possibilities of forming a culture of interethnic communication among schoolchildren in teaching geography and the problem of organizing the training of future geography teachers for effective work in this direction.

The target orientation of the article is reflected in the analysis of the relevant sections of the school geography course and modeling the pedagogical training of future geography teachers in the formation of a culture of interethnic communication among school students. The presented model of pedagogical training of future teachers of geography on the formation of a culture of interethnic communication (KMO) of schoolchildren is aimed at creating an educational environment, which is a condition for obtaining professional skills by a future specialist. At the same time, the specificity of activities and the goals set in the field of enriching the culture of interethnic communication with experience are taken into account.

The behavioral – activity component of the content of teaching future teachers of geography on the formation of a culture of interethnic communication among students of the school is designated in the article as determining in the process of accumulating experience of interpersonal communication and intercultural communication among students, including experience of social behavior and interaction with other participants in society. The article lists the abilities of students, the development of which is aimed at increasing the effectiveness of the formation of a culture of interethnic communication among schoolchildren.

**Keywords:** The culture of interethnic communication, the process of teaching geography, a model of training future teachers of geography on the formation of a culture of interethnic communication.

## References

1. Baransky N.N. Teaching Methods of Economic Geography 2nd ed. recycled. – M: Education, 1990.– 303 p.
2. Kalashnikova SS Psychological and pedagogical aspects of the relationship between activity and communication in a children's public association // Psychological science in modern education: materials of the IV All-Russian. scientific. – practical. conf. (Penza, February 2013) / S.S. Kalashnikova; ed. M.E. Pitanova, N.S. Mendova. – Penza: PSU Publishing House, 2013. – P. 50–53.
3. Kondratyeva T.N. Education of the culture of interethnic communication of students of a higher educational institution on the basis of an ethnopedagogical approach [Electronic resource] / T.N. Kondratyev // Medicine and education in Siberia: a network scientific publication.– 2015. – No. 4. – Access mode: (<https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-kultury-mezhnatsionalnogo-obscheniya-studentov-vysshego-uchebnogo-zavedeniya-na-osnove-etnopedagogicheskogo-podhoda/viewer>)... (date of access: 22.09.2020)
4. Pedagogy of interethnic communication: Textbook / Under. ed. Prof. D.I. Lатышина. – М., Gardariki, 2004–320 p.
5. An approximate program for geography grades 5–9.-M.: "Education", 2019.
6. Working program for geography. 10–11 grades / Comp. E.A. Zhizhina. – М.: ВАКО, 2018–56 p.
7. Customs E.A. The system of methodological training of a teacher of geography in a pedagogical university in the context of modernization of education: monograph / E.A. Tamozhnaya – М.: Moscow State Pedagogical University, 2010.– 354 p.

## List of sources used

1. Baransky N.N. Methods of teaching economic geography 2nd ed. recycled. – M: Education, 1990.– 303 p.
2. Kalashnikova S.S. Psychological and pedagogical aspects of the relationship between activity and communication in a children's public association // Psychological science in modern education: materials of the IV All-Russian. scientific. – practical. conf. (Penza, February 2013) / S.S. Kalashnikova; ed. M.E. Pitanova, N.S. Mendova. – Penza: PSU Publishing House, 2013. – P. 50–53.
3. Kondratyeva T.N. Education of the culture of interethnic communication of students of a higher educational institution on the basis of an ethnopedagogical approach [Electronic resource] / T.N. Kondratyev // Medicine and education in Siberia: a network scientific publication.– 2015. – No. 4. – Access mode: (<https://cyberleninka.ru/article/n/vospitanie-kultury-mezhnatsionalnogo-obscheniya-studentov-vysshego-uchebnogo-zavedeniya-na-osnove-etnopedagogicheskogo-podhoda/viewer>)... (date of access: 22.09.2020)

- sionalnogo-obscheniya-studentov-vysshego-uchebnogo-zavedeniya-na-osnove-etnopedagogicheskogo-podhoda/viewer)... (date of access: 09/22/2020)
4. Pedagogy of interethnic communication: Textbook / Under. ed. Prof. D.I. Latyshina. – M., Gardariki, 2004–320 p.
  5. An approximate program for geography grades 5–9.-M.: “Education”, 2019.
  6. Working program for geography. 10–11 grades / Comp. E.A. Zhizhina. – M.: VAKO, 2018–56 p.
  7. Customs E.A. The system of methodological training of a geography teacher in a pedagogical university in the context of modernization of education: monograph / E.A. Tamozhnaya – M.: MPGU, 2010.– 354 p.

# Особенности учебно-методического обеспечения профильного обучения в средней школе для естественно-научного профиля

## **Кодзоева Фердос Джабраиловна,**

кандидат физико-математических наук, доцент кафедры «Математический анализ», Ингушский государственный университет  
E-mail: k.fira2016@yandex.ru

## **Албогачиева Мадина Магомедовна,**

старший преподаватель кафедры «Математический анализ», Ингушский государственный университет  
E-mail: albmmdm@mail.ru

## **Фаргиева Зульфия Султангиреевна,**

ассистент кафедры «Математика и ИВТ», Ингушский государственный университет  
E-mail: 67712@mail.ru

Данная работа посвящена изучению особенностей учебно-методического обеспечения профильного обучения в средней школе для естественно-научного профиля. В частности, дано определение понятию «профильное обучение», выявлены его характерные черты: профессиональное самоопределение и дифференцированность. Рассмотрено понятие учебно-методического обеспечения, под которым в данной работе понимается оснащение процесса обучения необходимым уровнем учебно-методических разработок, а также методами и формами организации профильного обучения, основанными на широком наборе учебных курсов по выбору. Описаны специфика и задачи профильного обучения в средней школе, обусловленные образовательными задачами, психологическими, когнитивными, возрастными и иными характеристиками учащихся.

В качестве основных составляющих профильного обучения в средней школе рассмотрены такие операции образовательного процесса как разработка занятий на основе различных информационных технологий, планирование профильного курса (в том числе – календарно-тематическое планирование), подбор контрольно-измерительных и дидактических материалов. В рамках данной работы эффективными методами реализации данных операций профильного обучения признаются физические практикумы, экспериментальные задания, элективные курсы, а наиболее современными и действенными инструментами – информационные технологии (электронные презентации и лабораторные работы, компьютерные модели, тесты, контрольные работы, образцы контрольных материалов).

**Ключевые слова:** учебно-методическое обеспечение, профильное обучение, средняя школа, естественно-научный профиль, информационные технологии.

В эпоху глобализации все более очевидной становится роль анализа образовательных тенденций и реформации. Однако практически в каждой стране реформаторам приходится сталкиваться с рядом трудностей, вызванных ресурсной недостаточностью и отсутствием эффективных механизмов реализации и внедрения нововведений. Россия не является в этом вопросе исключением. Для разработки по-настоящему эффективной образовательной модели профильного обучения в школе необходимо иметь представление об особенностях учебно-методического обеспечения учебных заведений, а также о его специфике в зависимости от выбранного профиля, чем и объясняется актуальность заявленной темы.

Сегодня профильное обучение, являясь относительно новым образцом прогрессивного образования, признается многосторонним и комплексным инструментом, позволяющим повысить эффективность, качество и доступность школьного образования. Российское школьное образование еще недостаточно адаптировано к стандартам профильного обучения, что вызывает интерес среди ученых, руководителей общеобразовательных учебных заведений, управленцев школьным образованием [1, с. 275]. Несмотря на повышенный интерес к профильному образованию, в современной педагогике до сих пор и не оформлено общепринятое толкование «профильного обучения», однако представляется возможным определить наиболее характерные для него черты:

1) дифференцированное обучение. Так, И.М. Осламовской выделяется ряд оснований, на которых строятся различные классификации дифференцированного обучения: специальные способности, интересы и проектируемая профессия, общие способности, индивидуально-физиологические особенности, религиозная принадлежность и национальный признак [5, с. 112].

2) профессиональное самоопределение. Из данной характеристики профильного обучения следует, что оно ориентировано на подготовку к профессиональному образованию и будущей профессиональной деятельности.

Преимущество концепции профильного обучения заключается в возможности дифференцировать интересы обучающихся, учитывать их способности и склонности, создавая возможность для ориентации образовательной программы учащихся на их профессиональные намерения. Однако для того, чтобы концепция работала эффективно, администрации учебного заведения необходимо учитывать особенности ее учебно-методического

обеспечения и профиля обучения. При этом под учебно-методическим обеспечением профильного обучения следует понимать оснащение процесса обучения необходимым уровнем учебно-методических разработок, включающих в себя разнообразные методы и формы организации профильного обучения и основанных на широком наборе учебных курсов по выбору [4, с. 46].

Концепция профильного обучения в средней школе характеризуется спецификой, обусловленной как образовательными задачами, так и психологическими, когнитивными, возрастными и иными характеристиками учащихся. Профильное обучение в средней школе направлено на достижение следующего набора задач: выработка глубинных знаний о профильных дисциплинах; ориентация на разрешение проблем той или иной сферы деятельности; развитие критического мышления и мотивации к научно-исследовательской деятельности; подготовка к дальнейшему профильному обучению; выработка навыков самостоятельной познавательной деятельности; формирование способности отстаивать точку зрения; подготовка к решению профильных задач различного уровня сложности [3, с. 19].

В самом общем представлении современное профильное обучение складывается из набора операций, осуществляемых административно-преподавательским составом школы: разработка занятий, планирование профильного курса (в том числе – календарно-тематическое), подбор контрольно-измерительных и дидактических материалов. Обозначив специфику профильного обучения в средней школе, следует перейти к рассмотрению особенностей его учебно-методического обеспечения в контексте естественно-научного профиля.

В современной системе школьного образования разработка календарно-тематического планирования должна быть ориентирована на применение учащимися навыков в области информационных технологий с целью организации их индивидуальной и коллективной работы, направленной на освоение материала курсов естественнонаучных дисциплин [4, с. 45]. Для реализации этой идеи на практике чаще всего используются такие средства как презентации и компьютерные модели.

Электронные презентации способствуют более наглядному представлению объекта изучения, позволяют продемонстрировать его новые, неизученные ранее стороны, что повышает мотивацию к изучению предметов естественно-научного профиля (математика и начала математического анализа, геометрия, химия, биология) и способствует углублению понимания учебного материала при дефиците рабочего времени. В виде презентаций могут быть оформлены творческие работы учащихся, что делает их целостными и функциональными. В презентации как информационном объекте образовательного процесса легко может быть осуществлена идея структурирования или обобщения материала.

Компьютерные модели, используемые на занятиях естественно-научного профиля, наглядно демонстрируют динамические иллюстрации явлений и физических экспериментов, воспроизводя детали, зачастую ускользающие при наблюдении реальных объектов. Преимуществом данного средства обучения является возможность поэтапного включения в рассмотрение или ограничения факторов, которые оказывают влияние на осуществление реального процесса.

Особенно сложные компьютерные модели позволяют учащимся наблюдать в ходе эксперимента построение соответствующих графических зависимостей. Подобные модели представляют особую ценность, поскольку обычно учащиеся испытывают трудности при чтении и построении графиков. Таким образом, информационные технологии позволяют учащимся стать не только наблюдателями, но и участниками реализуемых экспериментов [2, с. 26].

Важнейшей особенностью профильного обучения представляется его практическая направленность, которая в рамках естественно-научного профиля может быть реализована при помощи физических практикумов, экспериментальных заданий, созданных с помощью мультимедийных технологий, а также различных электронных лабораторных работ. Использование информационных технологий в процесс выполнения заданий, подробное рассмотрение операций, из которых складывается процесс измерения и поэтапное выполнение учащимся каждой операции с возможностью повторения, способствуют быстрому овладению измерительными навыками и учат работе с измерительной аппаратурой [2, с. 25].

На современном этапе развития концепции профильного обучения при диагностике сформированности знаний, умений и навыков естественно-научного профиля все чаще используются компьютерные контрольно-измерительные материалы: тесты, контрольные работы, образцы контрольных материалов и так далее. Использование компьютерных технологий для решения задачи контроля знаний позволяет снизить трудозатраты преподавателя, оставив ему больше времени для организации коррекции обучения, обеспечить возможность объективного и детального контроля, внести в технологию контроля элементы научности и передаваемости.

Использование ориентированных тестов с подвижной и взаимозаменяемой базой вопросной части текста позволяет варьировать и дифференцировать задания теста, применять различные структуры измерительных материалов. Таким образом, использование компьютера позволяет сделать процесс контроля более объективным, не вызывающим стрессовой ситуации для учащегося. При повторной проверке качества усвоения материала компьютерный вариант предоставляет возможность варьировать задания теста.

Неотъемлемой частью профильного обучения в средней школе являются элективные кур-

сы, создаваемые с учетом идей личностно-ориентированной образовательной парадигмы и особенностей процесса компьютеризации образования. В средней школе могут быть внедрены такие курсы по выбору как «Основы естественнонаучных исследований», «Химико-технологический/медицинский класс в школе», «Геометрическое моделирование окружающего мира», «Основные методы очистки и разделения веществ», «Равновесие в растворах» и так далее.

Таким образом, подбор эффективных инструментов учебно-методического обеспечения профильного обучения, учитывающих специфику выбранного профиля, представляется актуальной проблемой современного школьного образования. Важнейшими составляющими профильного обучения в средней школе представляются разработка занятий, планирование профильного курса (в том числе – календарно-тематическое планирование), подбор контрольно-измерительных и дидактических материалов. Эффективными методами реализации данных операций признаются физические практикумы, экспериментальные задания, элективные курсы. При внедрении данных методов в образовательный процесс необходимо чаще обращаться к образовательно-информационным технологиям, таким как электронные презентации и лабораторные работы, компьютерные модели, тесты, контрольные работы, образцы контрольных материалов.

## Литература

1. Албогачиева М.М., Оздоева Е.В. Профессиональная ориентация в школе в контексте задач профильного обучения школьников // Перспективы науки и образования. 2018. № 3. С. 273–277.
2. Артемова Л.К. «Профильное обучение»: опыт, проблемы, пути решения // Школьные технологии. 2003. № 4. С. 22–31.
3. Баскаев Р. На пути к профильной школе // Учитель. 2012. № 6. С. 18–20.
4. Белянкова Н. Плюсы и минусы профилизации // Практический журнал для учителя и администрации школы. 2014. № 4. С. 44–47.

5. Осламовская И.М. Организация дифференцированного обучения в современной общеобразовательной школе. М.: Институт практической психологии. 2008. 160 с.

## FEATURES OF EDUCATIONAL AND METHODOLOGICAL SUPPORT FOR SPECIALIZED TRAINING IN HIGH SCHOOL FOR NATURAL SCIENCE PROFILE

Kodzoeva F. Ja., Albogachieva M.M., Fargieva Z.S.  
Ingush State University

This work is devoted to the study of the features of educational and methodological support of profile education in secondary school for the natural science profile. In particular, the definition of the concept of «profile training» is given, its characteristic features are revealed: professional self-determination and differentiation. The concept of educational and methodological support is considered, which in this work means equipping the learning process with the necessary level of educational and methodological developments, as well as methods and forms of organizing specialized training, based on a wide range of optional training courses. The specificity and tasks of specialized education in secondary school, conditioned by educational tasks, psychological, cognitive, age and other characteristics of students, are described.

As the main components of specialized education in secondary school, such operations of the educational process as the development of classes based on various information technologies, planning of a profile course (including calendar-thematic planning), selection of control and measuring and didactic materials are considered. Within the framework of this work, physical workshops, experimental tasks, and elective courses are recognized as effective methods for implementing these operations of profile training. The most effective tools for specialized training are information technologies (electronic presentations and laboratory works, computer models, tests, tests, samples of control materials).

**Keywords:** educational and methodological support, specialized training, secondary school, natural science profile, information technology.

## References

1. Albogachieva M. M., Ozdоеva E.V. Professional orientation at school in the context of tasks of profile training of schoolchildren // Prospects of science and education. 2018. No. 3. pp. 273–277.
2. Artemova L. K. «Profile training»: experience, problems, solutions // School technologies. 2003. No. 4. Pp. 22–31.
3. Baskaev R. On the way to a specialized school // Teacher. 2012. no. 6. P. 18–20.
4. Belyankova N. Pluses and fluxes of profilization // Practical journal for teachers and school administration. 2014. No. 4. S. 44–47.
5. Oslamovskaya I.M. Organization of differentiated education in a modern comprehensive school. Moscow: Institute of practical psychology. 2008. 160 p.



# Социальные деструкты профессионального самоопределения детей, воспитанных в неполных семьях и детей-сирот: проблемы и пути их решения

**Солдатова Ольга Даниловна,**

кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой «Специальное и инклюзивное образование», Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки  
E-mail: odsoldger@yandex.ru

**Максимова Елена Юрьевна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры «Специальное и инклюзивное образование», Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки,  
E-mail: Elen0725@yandex.ru

**Мартынов Олег Вадимович,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры «Специальное и инклюзивное образование», Ставропольский государственный педагогический институт, филиал в г. Ессентуки,  
E-mail: oleg.vadimovich@gmail.com

В данной работе раскрыты сущность и вопросы базовой профилактики социальной деструкции в области профессионального самоопределения детей, воспитанных в неполных семьях и детей-сирот. На основе анализа широкого списка литературы, касательно вопросов проблем развития личности и формирования профессионального самоопределения, факторов блокирующих этот процесс, а также с учетом экспертного мнения рассмотрен широкий круг вопросов, касающихся процесса гармоничного развития личности и ее профессионального самоопределения. Выделяется такое специфическое понятие как «социальный деструкт», проводится классификация видов проблемных лакун у личности в подростковом возрасте, дается общий обзор развития данного направления в российской педагогике и психологии. Рассмотрены в общем виде трудности, стоящие перед российской педагогической и психологической научной школой в сфере преодоления социальных деструктов.

**Ключевые слова:** деструкт, деструкция, система, лакуна, модель, моделирование, профессиональное самоопределение, воспитание, правила, традиции, развитие, причина, задержка, образование, нарушение познавательных процессов, педагогика, психология, технология, общество.

Проблема изучения вопросов профессионального самоопределения в подростковом возрасте и связанных с этим проблем приобрела чрезвычайно актуальный характер. Связано это в первую очередь с колоссальными изменениями в социально-экономической сфере российского общества многие из которых несут весьма негативный характер. В настоящее время наблюдается ломка традиционного уклада российского общества, снижение социального контроля, рост девиантного поведения и пропаганда чуждых российской ментальности ценностей и многое другое.

Социальная деструкция (от лат. destruction) в широком смысле это – ломка существующей структуры системы, процесса, явления, приводящее к утрате их социальных функций [1, с. 73].

На основе широкого круга литературных источников нами предложено собственное определение такого понятия как социальный деструкт, применительно к сфере профессионального самоопределения детей-сирот и детей, растущих в неполных семьях. Под социальным деструктом профессионального самоопределения мы будем понимать фактор или совокупность факторов, влияющих или способных оказывать прямое и/или косвенное воздействие на возможность профессионального самоопределения детей и подростков с учетом комплекса прогнозируемых факторов. Как правило «деструкт» оказывает негативное воздействие на изучаемую систему, разрушая межобъектные связи и серьезно деформируя мотивационную направленность субъекта и его целеполагание.

Анализ последних исследований и публикаций, в которых рассматривались аспекты этой проблемы показывает, что общество существует не в подвешенном состоянии.

«Социальные нормы, правила, традиции и устоявшиеся модели поведения вырабатываются социальной системой многие поколения» [2, с. 131]. Именно подобный здоровый консерватизм позволяет передавать социальный опыт и профессиональные нормы поведения от одного поколения к другому. Разрушение этого механизма ведет к дезинтеграции единой совокупности социальных знаний, росту общественной и индивидуальной девиации, утрате жизненно важных ориентиров и ценностей существующего общества. Отсюда можно сделать вывод, что в подавляющем большинстве случаев социальная деструкция ведет к негативным последствиям и лишь в крайне незначительных случаях плюсы от нее перевешивают образовавшиеся минусы. Примером могут

служить случаи когда, например, после некоего конфликта или войны, когда старая система социального нормирования практически уничтожена, а новая не в состоянии самостоятельно сформироваться волевая ломка устоявшегося статус-кво может привести к положительно социально значимым результатам. Касательно нашей страны подобная ситуация была отмечена в период после Гражданской войны, когда государство волевым решением кардинальным образом реорганизовало систему образования и профессиональной переподготовки. Это был непростой и во многом болезненный процесс, однако направление и целеполагание было выбрано верно что и было подтверждено самим фактом выживания нашего государства как независимого субъекта.

В настоящее время количество социальных деструктов существенно возросло, а качество и направленность их изменилось. «Появились факторы, которые ранее вообще не фиксировались и которые были малопонимаемы современным российским научным сообществом» [3, с. 89]. Поэтому одной из важнейших целей научных изысканий в этой области следует считать поиск путей преодоления деструктивного воздействия на российское общество целого перечня факторов различной этиологии, которому ранее не придавалось должного значения.

В советское время вопросам профессионального формирования личности вообще и профессионального самоопределения в частности уделялось достаточно большое внимание. Связано это было с тем, что в условиях разрушенной после гражданской войны системы профессиональной подготовки молодого поколения и устоявшихся традиций стране требовались профессиональные кадры в большом количестве. После Великой Отечественной войны строительство воспитательных и образовательных учреждений выросло, что диктовалось рядом объективных факторов: от потребностей народного хозяйства в подготовленных специалистах до наличия большого количества детей-сирот, появившихся в результате колоссальной демографической катастрофы. «В стране проводилось глубокое реформирование образования и воспитания. Государство было крайне заинтересовано в массовом восполнении рабочих кадров и строительстве и развитии государства» [4, с. 227]. Однако упор делался в этом направлении в первую очередь с точки зрения чисто государственных интересов. Гораздо меньшее значение уделялось семейным аспектам профессионального созревания личности. Еще меньшее значение уделялось такому аспекту как формирование профессионального самоопределения личности, выросшей в неполной семье или у детей-сирот в мирное (поствоенное) время. Считалось, что эти вопросы не настолько приоритетны и с ними на достаточном уровне справится государственная пропаганда и объективная нужда личности. Практически нет ни одного художественного фильма где показана была бы роль родителей

в процессе профессионального становления молодой личности. Много было фильмов, книг, статей, описывающих важность становления личности в профессиональном ключе, однако все они преломлялись исключительно через призму государственных и идеологических интересов. Интересы самой личности, интересы его детей, потомков, передача социально-профессионального опыта практически не показывались и оставались как говорится за кадром. Все было подчинено интересам общественно-государственным.

Тем не менее работа в направлении профессионального самоопределения, воспитания и самовоспитания различных групп населения СССР велась и были достигнуты значительные результаты.

Продолжилась работа и в последующее время – на стыке таких эпох как крушение советского союза и попытка строительства сферы профессионального определения, самоопределения и воспитания в условиях так называемых демократических преобразованиях, которые подчас были сопряжены с совокупность факторов, влияющих или способных оказывать прямое и косвенное воздействие на возможность профессионального самоопределения детей и подростков. Фактическое разрушение системы государственного слаженного процесса образования и воспитания, отсутствие четких целей и ориентиров, снижение интеллектуального и профессионального потенциала значительной части управленческой страты, неадекватное внедрение так называемой Болонской системы, снижение роли и качества семейных отношений, увеличение количества детей-сирот и детей, выросших в неполных семьях, повальная феминизация школьных образовательных учреждений, формальность преподавания, дичайшая бюрократизация образовательного процесса, катастрофически низкая оплата педагогического труда, падение престижа учителя, отсутствие мотивационной структуры среднего специального и высшего образования и другие факторы привели к весьма печальным последствиям как для государства, так и для отдельно взятой семьи (как ячейки общества), так и для отдельной личности. «Особенно тяжело данные деструкты оказывают влияние на детей-сирот и на детей в неполных семьях» [5, с. 67]. Фактически можно говорить о том, что профессиональное самоопределение может быть исследовано в различных лакунах, где возможность адекватного и осознанного выбора профессиональной ориентации имеет различную степень выраженности. Образно говоря если успешное и всестороннее профессиональное самоопределение в обычной полной семье составляет «х» условных баллов, то в социальной среде (семье) где только один родитель воспитывает ребенка этот фактор будет равен «х-1», в среде детей без родителей при этом отданных в образовательные учреждения интернатного типа «х-2», детей-сирот в детских домах «х-3» и т.д. Подобный перенос социальных моделей на математический язык и проведение факторного анализа дает возмож-

ность изучения подобных проблем на качественно ином уровне, на основе специально подобранных алгоритмов. Это все в свою очередь приводит к возможности создания более качественной модели прогнозирования будущего. Однако научные разработки в этих направлениях практически не ведутся, а прогнозирования в социальной среде часто осуществляется «на глаз», в лучшем случае на основе экспертного метода, который как известно обладает высокой степенью субъективности. Часто ситуация еще хуже и управленческие решения принимаются руководителями министерств или регионов исключительно из своего личностного понимания проблемы или исходя из объема финансирования, выделяемого из бюджета. В обоих последних случаях проблема не решается, а загоняется «под ковер». Так как в первом случае велика вероятность проявления печально известного «эффекта Даннинга-Крюгера», а во втором случае априори известно, что бюджетирование решения подобных социальных проблем в России осуществляется на крайне заниженном уровне. Все это говорит о том, что вопросы воспитания личности, ее профессионального самоопределения и развития в современных российских условиях требуют качественно нового подхода, содержательного и свободного от схоластической формалистики.

«Воспитание, как общественное явление, выражает идеи современных тенденций, которые выявлены в современном обществе и предъявляет новые требования к подготовке детей-сирот, детей, оставшихся без попечения родителей и детей, росших в неполных семьях в образовательных учреждениях интернатного типа. Дети-сироты как специфическая социальная группа имеет свои особенности и личностные характеристики. Современные исследования Л.И. Кундозеровой, М.А. Хациевой, В.И. Кливер подтверждают, что одним из критических моментов в развитии личности воспитанника является профессиональное самоопределение». Следует учитывать, что критические моменты в развитии личности (в том числе в сфере профессионального самоопределения) должны коррелировать с «финансово-экономической реальностью России, которое следует охарактеризовать как неустойчивое» [6, с. 141]. Специфика осуществления профессионального выбора обусловлена условиями жизни в школе-интернате (или детских спецучреждениях), а также отсутствием у воспитанников опыта принятия жизненно важных решений, образцов и примеров профессионального самоопределения. Поэтому в настоящее время актуализируется необходимость поиска педагогических и социальных средств, направленных на формирование готовности к личностному и профессиональному самоопределению выпускников образовательных учреждений интернатного типа.

Количество детей и подростков в учреждениях интернатного типа нельзя назвать маленьким. Кроме того статистические наблюдения этого

очень важного вопроса ведутся крайне нерегулярно и несистематизировано. Например, на сайте статистики российского образования данные представлены в табличной форме только за 2004 год, а на сайтах профильных министерств и организаций данная статистика в табличной форме в динамике вообще отсутствует. А ведь максимальный информационный охват данной проблемы существенно повышает вероятность более точного прогноза развития ситуации и выработки более адекватных научных рекомендаций. Наведение порядка в сфере презентации статистики этой проблемы является важным условием, способствующем более адекватному пониманию вопросов в области профессионального самоопределения детей и подростков. На основе сопоставления данных представленных в сети интернет можно говорить о том, что «число воспитанников детских домов на конец 2019 году составило 43,7 тыс. человек. Это меньше чем в 2015 году почти на 46%. В 2015 году было зафиксировано 87,2 тысячи детей» [7, с. 98]. Становится ясным, что подобное количество детей и подростков настолько велико, что ни в коем случае нельзя преуменьшать значение этого явления в общегосударственном масштабе. Россия как и многие другие страны стоит на пороге глобальных изменений, вызванных длинным рядом факторов: от изменения социально-экономических условий планетарного масштаба до вхождения части государств в шестой технологический уклад, где роль человека как с гуманитарной так и с профессиональной точек зрения существенно меняется. Отсюда следует очередной важный вывод, что вопросам касающимся изучения профессионального самоопределения должно уделяться особое внимание. Кроме того острые проблемы в демографической сфере России демонстрируют необходимость сохранения российского человеческого потенциала и принятия срочных мер по сохранению Народа.

Это следует из того, что стало известно, что «общая численность населения России в текущем 2020 году сократится на 352 500 человек. Такие данные содержатся в обновлённом октябрьском проекте российского правительства по достижению национальных целей до 2024 года и на плановый период до 2030 года. Население России сократится на 350 000 человек. Это в 11 раз больше, чем год назад. При этом прогнозы по убыли оказались в два раза выше, чем в предыдущем плане властей в августе, когда речь шла только о 158 000 человек» [8, с. 65]. Многие независимые источники сообщали, что это максимальное значение убыли населения за последние 14 лет. Самое масштабное сокращение в последний раз было в 2006 году, когда оно составило 373 900 человек. По сравнению с прошлым 2019 годом скорость сокращения численности россиян возрастёт примерно в 11 раз. Сокращение российского населения достигнет максимума за последние 14 лет. И это при активной политике открытых границ для мигрантов из сопредельных государств и присое-

динении Крыма. Фактически речь идет о вымирании населения.

Актуальные научные наблюдения демонстрируют нам, что наиболее ярко самоопределение личности актуализируется в старшем подростковом и раннем юношеском возрасте (Л.И. Божович, И.С. Кон, Н.С. Пряжников И.В. Дубровина, М.Р. Гинзбург, и др.). Например, Н.С. Пряжников профессиональное самоопределение рассматривает как «осознанное и самостоятельное нахождение человеком не только смысла выполняемой работы в конкретной социально-экономической и культурно-исторической ситуации, но и всей жизнедеятельности. Главная цель профессионального самоопределения это формирование внутренней готовности личности к самостоятельному построению, корректировке и реализации перспектив своего развития» [9, с. 46].

Профессиональное самоопределение, базирующееся на потребностях в самоактуализации и самореализации, является важной характеристикой социально-психологической зрелости личности старшеклассника и способствует осознанному и самостоятельному осуществлению стратегии выбора профессии. А как известно выбор своей профессии является одним из базовых и важнейших выборов человека, с которым он сталкивается в своей жизни.

Профессиональное самоопределение, если не в полном объеме, то в значительной степени позволит решить проблемы формирования социальной готовности выпускников школ-интернатов. В связи с этим мы рассматриваем профессиональное самоопределение в контексте социализации личности воспитанников образовательных учреждений интернатного типа.

На основе вышеприведенного теоретического базиса можно провести ранжирование социальных лакун и классифицировать основные деструкты социальной профессиональной ориентации подростков.

Первая лакуна (проблемная область-модель) в наименьшей степени подвержена затруднениям в вопросах профессионального самоопределения подростков – это полная классическая семья со средним уровнем дохода (по российской мерка) при наличии хотя бы одной бабушки или дедушки как субъекта воспитания. В данном случае ребенок получает максимально возможный объем информации относительно своего будущего развития. Подросток участвует в беседах с представителями старшего поколения, имеет возможность задавать вопросы и получать на них достаточно аргументированные ответы. Подросток имеет возможность соотнести полученную информацию с реальным положением дел, оценить перспективность своей первоначальной жизненной и профессиональной стратегии, отметить возможные проблемы и «подводные камни». Считаем данную модель наиболее адаптивной и применимой для российской ментальности. Плюсы данной модели заключаются в наибольшей взве-

шенности и оправданности выбранного решения, возможности глубокого обсуждения тематики, серьезного уровня контроллинга со стороны родителей. Кроме того обеспечивается баланс на уровне «затраты-результат» т.е. речь идет о том, что у ребенка формируются адекватные реалистичные ожидания совместимые с практическими (социальными, экономическими, финансовыми и др.) возможностями родителей. Среди социальных деструктов в этой модели можно отметить потенциальную вероятность низкого уровня социального опыта родителей и стремление чрезмерного навязывания родительского видения мечты своему ребенку. Отчасти это нивелируется возможностью длительного обсуждения вопросов развития подростка и его профессиональной ориентации.

Вторая лакуна (проблемная область – модель) описывается параметрами, когда подросток воспитывается в неполной семье т.е. при наличии только одного родителя. Причины этого могут быть разными от смерти одного из супругов до ситуации, когда взрослеет в семье пережившей социальную трагедию – развод.

За 20 лет матерей-одиночек в России стало втрое больше. Сегодня это почти треть всех семей в стране. «По данным российской статистики, число неполных семей в 2019 выросло до 30 процентов, всего их 6,2 миллиона. В стране 5,6 миллиона матерей одиночек и 634,5 тысячи отцов-одиночек» [10, с. 221]. Как видно почти 90% неполных семей составляют семьи без отца. Поэтому логично дать краткий обзор проблем, с которыми сталкиваются дети, выросшие без отцов. Проблема безотцовщины является серьезнейшим социальным деструктом, оказывающем серьезнейшее негативное влияние на формирования личности подростка, в том числе и на формирование профессионального самоопределения детей. Кроме того деструкт «безотцовщины» имеет целый перечень дополнительных разрушительных социальных проявлений. Весьма информативно это можно показать на основе анализа зарубежных научных источников, а именно:

- 85% детей с асоциальным поведением растут в семьях без отца (источник – Centre for Disease Control);
- 70% детей, попадающих в медицинские учреждения, выросли в семьях без отцов (источник – US Dept of justice Special Report, 1998);
- 80% детей дошкольного возраста, находящихся в психиатрических больницах, воспитывались без отца (источник – Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry);
- вероятность того, что подросток будет табако-, алкоголе или наркозависим на 68% выше если он из неполной семьи (источник – Columbia University, Alcoholism and Drug Abuse Weekly);
- 63% подросткового суицида, совершается детьми, выросшими без отца (источник – US Bureau of the census);
- 85% подростков, находящихся в тюрьмах, росли без отцов (источник – Texas Dept of Corrections);

– люди, воспитанные в семьях без отца (по сравнению с людьми из полных семей) в 20 раз чаще заканчивают свои дни в тюрьме (источник – Centre Juvenile and Criminal Justice, Vincent Schiharaldi – What Haliman’s victory means).

Кроме того замечено, что мальчики и мужчины выходцы из семей без отца (по сравнению с мальчиками из полных семей) в 4 раза чаще нуждаются в эмоциональной поддержке и психологической помощи, в 14 (!) раз чаще совершают изнасилования, в 10 раз чаще становятся наркоманами. А у 71% беременных девочек-подростков отсутствовал отец.

Статистика зарубежных данных весьма и весьма показательна. Однако кто-то может возразить что данные американского общества некорректно полностью переносить на российскую действительность. И это отчасти правильно. Однако следует признать логичность общего тренда. К тому же российскими образовательными, медицинскими, социологическими службами подобный мониторинг не ведется вообще, а значит российская педагогика и психология остается без важнейшего инструментария познания реальной действительности.

Третья лагуна (проблемная область – модель) самая кризисная и требующая максимального внимания к себе. Речь идет сегменте подростков-сирот, многие из которых воспитываются и получают образование в учреждениях интернатного типа. Данный тип проблемной области самый тревожный, находящийся в условной «красной зоне». Объясняется это тем, что «подростков-сирот обучающихся в учреждениях интернатного типа чаще возникают сложности профессионального выбора, которые сопряжены с отсутствием возможности учета опыта профессионального становления их родителей» [11, с. 43]. Государственная же система профессиональной ориентации не может в полной мере заполнить этот пробел по целому ряду объективных и субъективных причин. Погружение страны в глубокий финансово-экономический кризис дает питательную почву для активного проявления целому фактору социальных деструктов. По мнению ряда исследователей это сильно повлияло на нравственную и духовную сферы жизни. Крайне низкий уровень государственного менеджмента привели к понижению жизненного уровня, стабильно высокому уровню безработицы, повышению количества алкоголиков, серьезную деградацию семейных ценностей и такой безобразный эффект как сиротство детей при живых родителях. Также недопустимо высоким остается уровень детей, получающих образование в учреждениях интернатного типа.

Такому социальному деструкту как сиротство и образование в интернатах сопутствуют такие факторы как отсутствие возможности получения совета и эмоциональной поддержки, ограничения возможности общения, отсутствие должного понимания важности правильного профессионального самоопределения, повышение уровня трево-

жности, конфликтности, девиантного поведения, склонности к асоциальным моделям поведения и криминальным поступкам.

По мнению исследователей О.В. Ярлыковой и Е.Г. Ларионовой «...у ребенка из детского дома нет представления об отношении к себе со стороны взрослых, они привыкли видеть себя только с критической стороны, а это недостаточно для адекватной самооценки. Считается, что только 10% выпускников детских домов определяют своё место в жизни, а остальные становятся бомжами и алкоголиками». Жизнь и быт подобных подростков наполнена серьезными противоречиями и отсутствием четких перспектив и ориентиров» [12, с. 176]. Кроме того, совокупность социальных деструктов формирует условия для появления задержки психического развития подростка – они становятся либо заторможенными, либо проявляют черты чрезмерной акселерации.

Задержка психического развития подростка – имеет в своей основе массу причин. Это одно из сложнейших явлений которое актуально для рассмотрения специалистами разных направлений: психологами, педагогами, специалистами в области педиатрии и дефектологии, детской неврологии. Сложность представляет определение и попытка создать системную классификацию дефектологических отклонений и выявить особо активные деструкты. Кроме того важно понимать, что «каждый проблемный ребенок (с задержкой психического развития) является уникальной комбинацией психических, психологических и социальных особенностей. Поэтому крайне важно выработать такой подход, который включает в себя учет и применение как общих способов исправления ситуации, так и методов, условно называемых эксклюзивными, т.е. индивидуальными, характерными и подходящими для конкретного ребенка, имеющего задержки в психическом развитии. Важным представляется выявить основные тенденции, характеризующие процесс работы с подобными детьми и сильные и слабые стороны, характерные для российской специфики» [13, с. 90].

Необходимость дальнейшей детальной и содержательной разработки проблемы профессионального самоопределения старшеклассников особенно в образовательных учреждениях интернатного типа в контексте социализации вызвана следующими противоречиями:

- между уровнем знаний воспитанников в области общеобразовательных дисциплин, отдельных трудовых умений и навыков и несформированной потребностью применять их на практике;
- между стремлением найти свое место в жизни и отсутствием необходимого социального опыта, связанного с ограниченным доступом к многообразной системе общественных отношений;
- между желанием занять более высокое положение в обществе, быть материально независимым и нежеланием продолжать учебу после получения базового или среднего образования.

Для решения проблемы в рамках нашей исследовательской деятельности необходимо разработать «воспитательную технологию социального становления воспитанников образовательных учреждений интернатного типа» [14, с. 82]. Должны быть определены цели, задачи, определены критерии и условия развития личности ребенка для каждого возрастного периода. В воспитательной деятельности педагогического коллектива целевая установка носит ступенчатый характер и различные по времени задачи отражают поэтапное движение в следующих сферах:

- в процессе обучения: результатом такой деятельности должен стать усвоенный детьми разнообразный социальный опыт для последующей самоактуализации и самореализации личности;
- в сфере жизнеобеспечения: воспитанники должны получить определенный багаж умений и навыков, который поможет им организовать свой быт и семейную жизнь в будущем;
- во внеучебной сфере: результатом данной деятельности должна стать реализация детьми своих талантов и продуктивных творческих способностей;
- в сфере подготовки к самостоятельной жизни: данная деятельность включает умение воспитанников проектировать процесс профессионального самоопределения и социального саморазвития личности.

В результате реализации технологии социального становления воспитанников образовательных учреждений интернатного типа выпускники смогут достичь требуемого для их возраста уровня психофизиологического развития, воспитанности, овладеть определенными социальными навыками, быть готовыми к профессиональному и личностному самоопределению, а влияние социальных деструктов этой сферы будет сведено к минимуму.

## Литература

1. Суховеева Н.Д., Володин Д.Н. К вопросу об инновационных процессах в российской науке и системе образования: основные проблемы и пути их решения. Пятигорск, РИА-КМВ, 2010. С. 172.
2. Большой психологический словарь /под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – М.: Прайм-Еврознак, 2003. – 672 с.
3. Суховеева Н.Д., Володин Д.Н. О социально-экономических последствиях «либерально-демографических преобразований» в России. В сборнике: Золотой треугольник: образование, наука и практика. Материалы 2 Всероссийской научно-практической конференции. Администрация Северо-Кавказского федерального округа, Администрация КМВ, администрация г. Пятигорска. 2012.
4. Володин Д.Н. Креативный и эвристический менеджмент в современных социально-экономических и общественных реалиях. Сб. научных трудов. Москва-Ставрополь, 2009. С. 88.
5. Интернациональное воспитание дошкольников Мартынов О.В., Козлова Я. В сборнике: Защита детства: проблемы, поиски, решения Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России. Под ред. Смагиной М.В. 2018. С. 368–372.
6. Реформа ЖКХ России в условиях перманентного финансово-экономического кризиса. Володин Д.Н., Суховеева Н.Д. Фаина Г.В. Модернизация национальной экономики как стратегия дальнейшего социально-экономического развития России /вторая Всероссийская научно-практическая Internet-конференция: сборник научных статей. Негосударственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Волгоградский институт бизнеса»; редколлегия: А.Н. Ващенко. Волгоград, 2011. Издательство: ПринТерра-Дизайн.
7. Основы менеджмента: краткий курс лекций: лекционный материал, цели и задачи курса, литература, вопросы для самоподготовки / Федеральное агентство по образованию, Федеральное гос. образовательное учреждение высш. проф. образования «Российский гос. ун-т туризма и сервиса» (ФГОУВПО «РГУ-ТиС»), фил. ФГОУВПО «Российский гос. ун-т туризма и сервиса» в г. Пятигорске; [авт.-сост. Володин Д.Н.]. Пятигорск, 2007. ([Изд. 2-е]).
8. Педагогическое новаторство А.С. Макаренко в контексте современности. Безус С.Н., Бережнова О.В., Говенко Ю.А., Гордиенко Н.В., Горнастаева Е.Ю., Дусенко М.Е., Захарова С.Н., Карева Л.Н., Краснокутская Л.И., Мартынов О.В., Перепёлкина Н.А., Пилюгина Е.И., Пихурова В.В., Разумова Е.М., Саид С.Т.Ш., Сапронова Е.В., Свинкова Т.А., Сгонник Л.В., Таболова Э.С., Таранцова А.В. и др. Коллективная монография, посвящённая 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко / Уфа, 2018. С. 265
9. Актуальные вопросы воспитания в работах А.С. Макаренко. Бережнова О.В., Мартынов О.В. В книге: Педагогическое новаторство А.С. Макаренко в контексте современности. Безус С.Н., Бережнова О.В., Говенко Ю.А., Гордиенко Н.В., Горнастаева Е.Ю., Дусенко М.Е., Захарова С.Н., Карева Л.Н., Краснокутская Л.И., Мартынов О.В., Перепёлкина Н.А., Пилюгина Е.И., и др. Коллективная монография, посвящённая 130-летию со дня рождения А.С. Макаренко. Уфа, 2018. С. 227.
10. Супрунова Л.Л., Мартынов О.В. Гуманистический потенциал индийской философской мысли для модернизации образования. Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2013. № 1. С. 74.
11. Яцур А.В., Володин Д.Н. Приоритетные направления формирования и развития средне-

го класса в системе государственной политики территорий. Общество: политика, экономика, право. 2015 № 2.

12. Ярлыкова О.В., Ларионова Е.Г. Профессиональное самоопределение детей – сирот и детей, оставшихся без попечения родителей // Профессиональная ориентация. Электронный научный журнал, 2017, № 1
13. Максимова Е.Ю. Задержка психического развития у детей и подростков как фактор девиантного поведения: социально-психологические и философо-педагогические аспекты. //Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. 2019, Vol. 8, Is. 4A
14. Интернациональное воспитание дошкольников Мартынов О.В., Козлова Я. В сборнике: Защита детства: проблемы, поиски, решения Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, приуроченной к Десятилетию детства в России. Под ред. Смагиной М.В. 2018. С. 368–372.

#### **SOCIAL DESTRUCTIONS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF CHILDREN BROUGHT UP IN SINGLE-PARENT FAMILIES AND ORPHANS: PROBLEMS AND WAYS TO SOLVE THEM**

**Soldatova O.D., Maksimova E.Y., Martynov O.V.**

Stavropol State Pedagogical Institute, branch in Essentuki

This paper reveals the essence and issues of basic prevention of social destruction in the field of professional self-determination of children raised in single-parent families and orphans. Based on the analysis of a wide list of literature, regarding issues of personality development and the formation of professional self-determination, factors blocking this process, as well as taking into account expert opinion, a wide range of issues related to the process of harmonious development of the individual and his professional self-determination were considered. Such a specific concept as «social destruct» is highlighted, a classification of the types of problematic lacunae in a person in adolescence is carried out, a general overview of the development of this direction in Russian pedagogy and psychology is given. Considered in general terms, the difficulties facing the Russian pedagogical and psychological scientific school in the field of overcoming social destructions.

**Keywords:** destruct, destruction, system, lacuna, model, modeling, professional self-determination, upbringing, rules, traditions, development, reason, delay, education, violation of cognitive processes, pedagogy, psychology, technology, society.

#### **Bibliography**

1. Sukhoveeva N.D., Volodin D.N. On the issue of innovative processes in Russian science and the education system: the main problems and ways to solve them. Pyatigorsk, RIA-KMV, 2010. P. 172.
2. Big psychological dictionary / ed. B.G. Meshcheryakova, V.P. Zinchenko. – М.: Prime-Evroznak, 2003. – 672 p.
3. Sukhoveeva N.D., Volodin D.N. On the socio-economic consequences of «liberal-demographic transformations» in Russia. In the collection: Golden Triangle: education, science and practice.

- Materials of the 2nd All-Russian Scientific and Practical Conference. Administration of the North Caucasian Federal District, Administration of the KMV, Administration of Pyatigorsk. 2012.
4. Volodin D.N. Creative and heuristic management in modern socio-economic and social realities. Collection of scientific works. Moscow-Stavropol, 2009.S. 88.
5. International education of preschoolers Martynov O.V., Kozlova Ya. In the collection: Child protection: problems, searches, solutions Collection of materials of the All-Russian scientific-practical conference timed to the Decade of childhood in Russia. Ed. Smaginoy M.V. 2018.S. 368–372.
6. Reform of housing and communal services in Russia in conditions of permanent financial and economic crisis. Volodin D.N., Sukhoveeva N.D. G.V. Fadina Modernization of the national economy as a strategy for the further socio-economic development of Russia / the second All-Russian scientific and practical Internet-conference: collection of scientific articles. Non-state educational institution of higher professional education «Volgograd Institute of Business»; editorial board: A.N. Vashchenko. Volgograd, 2011. Publisher: PrinTerra-Design.
7. Fundamentals of management: a short course of lectures: lecture material, goals and objectives of the course, literature, questions for self-study / Federal Agency for Education, Federal State. educational institution higher. prof. Education «Russian State University of Tourism and Service» (FGOUVPO «RGU-TiS»), Phil. FGOUVPO «Russian State University of Tourism and Service» in Pyatigorsk; [author-comp. Volodin D.N.]. Pyatigorsk, 2007. ([Edition 2]).
8. Pedagogical innovation of A.S. Makarenko in the context of our time. Bezus S.N., Berezhnova O.V., Govenko Yu.A., Gordienko N.V., Gornastayeva E. Yu., Dusenko M.E., Zakharova S.N., Kareva L.N., Krasnokutskaya L. I. I., Martynov O.V., Perepyolkina N.A., Pilyugina E.I., Pikhurova V.V., Razumova E.M., Said S.T. Sh., Saponova E.V., Svinkova T.A.A., Sgonnik L.V., Tabolova E.S., Tarantsova A.V. and others. Collective monograph dedicated to the 130th anniversary of the birth of A.S. Makarenko / Ufa, 2018.S. 265
9. Topical issues of education in the works of A.S. Makarenko. Berezhnova O.V., Martynov O.V. In the book: Pedagogical innovation of A.S. Makarenko in the context of our time. Bezus S.N., Berezhnova O.V., Govenko Yu.A., Gordienko N.V., Gornastayeva E. Yu., Dusenko M.E., Zakharova S.N., Kareva L.N., Krasnokutskaya L.I., Martynov O.V., Perepyolkina N.A., Pilyugina E.I. et al. Collective monograph dedicated to the 130th anniversary of the birth of A.S. Makarenko. Ufa, 2018.S. 227.
10. Suprunova L.L., Martynov O.V. The humanistic potential of Indian philosophical thought for the modernization of education. Bulletin of the Pyatigorsk State Linguistic University. 2013. No. 1. P. 74.
11. Yatsur A.V., Volodin D.N. Priority directions for the formation and development of the middle class in the system of state policy of the territories. Society: politics, economics, law. 2015 No. 2.
12. Yarlykova O.V., Larionova E.G. Professional self-determination of children – orphans and children left without parental care // Professional orientation. Electronic scientific journal, 2017, No. 1
13. Maksimova E. Yu. Mental retardation in children and adolescents as a factor of deviant behavior: socio-psychological and philosophical-pedagogical aspects. // Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches. 2019, Vol. 8, Is. 4A
14. International education of preschoolers Martynov O.V., Kozlova Ya. In the collection: Child protection: problems, searches, solutions Collection of materials of the All-Russian scientific and practical conference, timed to the Decade of childhood in Russia. Ed. Smaginoy M.V. 2018.S. 368–372.

# Практический контекст повышения компетентности педагогов в области формирования первичных представлений о малой родине у дошкольников

## Гущина Наталия Александровна,

к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Институт педагогики, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»  
E-mail: dudoanya@mail.ru

## Микитюк Ирина Валентиновна,

к.п.н., доцент кафедры теории и методики дошкольного, начального и специального образования, Институт педагогики, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»  
E-mail: mikitjuk-ira@yandex.ru

## Ропот Анна Андреевна,

магистрант Института педагогики, ФГБОУ ВО «Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского»  
E-mail: dudoanya@mail.ru

Изменения, происходящие в современном мире, затрагивают основу общегражданского воспитания и общепринятые человеческие ценности и диктуют обществу новые требования к подготовке специалистов в области дошкольного образования. Недостаток целенаправленного соотнесения показателей патриотизма как основы принадлежности к своей малой родине наблюдается в детской деятельности. Следовательно, назрела необходимость проведения методических, направленных на совершенствование содержания и практических составляющих данного направления у детей дошкольного возраста. В статье рассматривается становление профессиональной компетентности педагогов в формировании представлений о малой родине у педагогов дошкольной организации, описаны теоретические аспекты изучения сущности данной проблемы. На основании исследования, анализируются основные составляющие повышения профессиональной компетентности у педагогов дошкольной образовательной организации в области формирования представлений о малой родине у детей дошкольного возраста.

**Ключевые слова:** педагог, профессиональная компетентность, дошкольная образовательная организация, формирование представлений о малой родине, ребенок.

Актуальность статьи обусловлена тем, что в настоящее время, в современных условиях модернизации системы дошкольного образования, формирование представлений о малой родине приобретает особую актуальность и значимость, так как является частью общегражданской культуры и основой общегражданского воспитания. По мнению А.Я. Данилюк, уважение к собственной стране и малой родине, является важным условием его нормального развития и остается доминирующим направлением воспитания. Содержание такого направления включает формирование у подрастающего поколения чувства привязанности к тому месту, где родился и вырос; заботы об интересах Родины; гордости за социальные и культурные достижения; уважительного отношения к историческому прошлому [1, с. 20–22].

И.Э. Куликовская, М.В. Маркова в своих научных трудах утверждают, что накопление детьми социального опыта жизни в своем городе, усвоение норм поведения и взаимоотношений в нем, является базовым этапом формирования любви к Родине. Работу в данном направлении нужно начинать с раннего детства, когда ребенок восприимчив, открыт новому, инициативен и умеет искренне сочувствовать и сопереживать. Знакомясь с городом через разные виды деятельности, ребенок учится осознавать себя живущим в определенный временной период, в определенных этнокультурных условиях и приобщается к богатствам национальной культуры [2, с. 47–49].

В Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования, одним из направлений развития и образования детей, определяющее содержание основной образовательной программы, является познавательное развитие, которое предполагает формирование первичных представлений о малой родине [3, п. 2.6]. В целях эффективной реализации Программы так же должны быть созданы условия для консультативной поддержки педагогических работников по вопросам организационно-методического сопровождения процесса реализации основной образовательной программы дошкольного образования. Следовательно, грамотная организация методической службы в дошкольной организации приобретает все большую важность. Необходимость систематичной и грамотно-организованной работы методических служб содействует дальнейшему развитию современной системы дошкольного образования и совершенствованию профессиональной компетентности педагогов.



Коротаева Е.В. в своем докладе на VII Международной конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста» (ЕССЕ 2018) делает акцент на том, что в детской деятельности наблюдается недостаток целенаправленного соотношения показателей патриотизма как основы принадлежности к своей малой родине. Следовательно, назрела необходимость проведения методических и организационных работ, совершенствующих содержание данного направления [4, с. 597–600].

Для становления теории и практики формирования представлений о малой родине у детей дошкольного возраста в нашей стране большое значение имеют работы теоретического и методического характера А.Я. Ветохина, З.С. Дмитренко. Исследователи делают акцент на важности и значимости формирования представлений у детей дошкольного возраста [5, с. 90–91] но, во многих программах, по которым работают дошкольные организации задачи воспитания чувства любви к Родине формулируются одной фразой. Недостаточно теоретических и методических разработок, особенно по ознакомлению с конкретными регионами. И часто задача формирования представлений о родном городе, природе, крае, Родине решается формально [6, с. 44–50]. В дошкольном образовании так же не существует отдельного направления воспитательной деятельности, как формирование представлений о малой Родине. Только лишь в отдельных работах предлагается система воспитания у детей дошкольного возраста интереса к прошлому родной страны, знакомства с природой родного края, развития представлений о своем малой родине [7, с. 117–119].

Вместе с тем, в теоретической и методической практике не получил должного обоснования вопрос формирования представлений о малой родине у дошкольников педагогами дошкольного образования в аспекте образовательного стандарта, как важная составляющая их непрерывного профессионального образования и отсутствия умений по организации деятельности формирования представлений о малой родине в образовательном процессе.

Повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольной организации в области формирования представлений о малой родине следует рассматривать важнейшим направлением современной профессиональной подготовки. Только организованная и целенаправленная деятельность педагогов, в процессе которой педагог ставит продуманные задачи, находит способы их решения, будет способствовать эффективному формированию представлений о малой родине у дошкольников [8, с. 235–236].

Соответственно, профессиональная компетентность педагога в области формирования первичных представлений о малой родине будет иметь структуру, состоящую из трех взаимосвязанных компонентов: содержательного (когнитивного), мотивационно-личностного, и профессионально-деятельностного [9, с. 3405–3410]:

1. В содержательный (когнитивный) компонент входит выявление уровня сформированности знаний педагога о малой родине, на которой живут воспитанники;
2. Профессионально-деятельностный компонент содержит умения, навыки и индивидуальные способы самостоятельного и эффективного осуществления профессиональной деятельности в области формирования первичных представлений о малой родине у дошкольников.
3. Мотивационно-личностный компонент включает в себя комплекс мотивов и профессионально-личностных качеств педагога: интерес к саморазвитию, коммуникативность, рефлексия.

Для определения уровня профессиональной компетентности педагога в области формирования первичных представлений о малой родине у дошкольников нами был разработан диагностический инструментальный (таблица 1). Каждый структурный компонент имеет свои показатели сформированности и диагностический инструментальный.

Диагностируя у педагогов ДОО уровень сформированности представлений о малой родине детей, нами были проанализированы когнитивный показатель профессиональной компетентности – **знания содержания материала педагогами о малой родине дошкольников**. Ознакомление с достопримечательностями мест рождения детей, позволит научить детей уважать культурное наследие, созданное другими людьми, осмыслить свой собственный город как особенный в культуре всей Русской страны [10, с. 170–174]. Анализ исследования показал, что уровень представлений о малой родине у большинства воспитателей достаточно высокий, большинство педагогов владеют дифференцированными представлениями о достопримечательностях города, географических характеристиках, исторических событиях малой родины воспитанников.

Для оценки исходного уровня оценочного элемента профессиональной компетентности педагога по формированию первичных представлений о малой родине у дошкольников анализу подвергалось **умение планировать содержание программы по формированию первичных представлений о малой родине**. Анализ рабочих программ и календарных планов педагогов, позволил выделить методы и приемы, применяемые в работе с детьми дошкольного возраста. Анализ документации показал, что в целом рабочие программы составлены грамотно, учитывается структура программы в соответствии с ФГОС ДО, но большая часть рабочих программ, носит формальный характер и целенаправленной работы по формированию представлений о малой родине у дошкольников не предполагает. Это объясняется тем, что педагоги не замотивированы, со стороны методического сопровождения, на составление грамотной программы, в документах не отражена перспектива и не прослеживается нацеленность на результат.

Таблица 1. Диагностический инструментарий определения уровня профессиональной компетентности педагогов по формированию первичных представлений о малой родине

Компонент профессиональной компетентности	Показатели	Диагностический инструментарий	Цель
Когнитивный	- знания содержания материала о малой родине дошкольников	Опросник (авторский)	Определение уровня сформированности представлений о малой родине
Профессионально-деятельностный	- умение планировать содержание программы по формированию первичных представлений о малой родине	Анализ документации педагогов (рабочих программ и календарных планов)	Установление уровня оценочного элемента профессиональной компетентности педагога по формированию первичных представлений о малой родине
	- умение организации и моделирования развивающей среды группы, в соответствии с ФГОС ДО	Анализ развивающей предметно-пространственной среды группы (заполнение аналитической карты)	Определение уровня состояния предметно-пространственной среды группового помещения по формированию представлений о малой родине
Мотивационно-личностный	- коммуникативность	Тест-опросник «Коммуникативные и организаторские склонности»	Определение коммуникативных и организаторских склонностей
	-интерес к саморазвитию	Анкета «Выявления способности педагога к развитию» (К.Ю. Белая)	Выявление способности педагогов к саморазвитию
	- рефлексия	Опросник «Дифференциальный тип рефлексии» (Д.А. Леонтьев, Е.М. Лаптева, Е.Н. Осин, А.Ж. Салихова)	Определение уровня рефлексии педагогов

Нами также было проведено изучение организации предметно-пространственной среды в ДОО и **умение организации и моделирования развивающей среды группы, в соответствии с образовательным стандартом дошкольного образования**. Необходимым условием успешного взаимодействия педагога и воспитанников является преобразование развивающей предметно-пространственной среды детского сада. Интересное предметное пространство, насыщенное нестандартными идеями, привлекает ребенка, направляет его деятельность и способствует развитию дошкольника [11, с. 185–198]. Предметно-пространственная среда, в целом, организована в соответствии с требованиями ФГОС ДО. Отдельной комнаты, в которой располагалась бы вся информация о малой родине в дошкольной организации нет, но имеется патриотический уголок или уголок краеведения.

Диагностируя мотивационно-личностный компонент профессиональной компетентности педагогов, мы подвергли анализу такие личные качества педагогов, как **коммуникативность, способность к саморазвитию и рефлексии**. Большинство педагогов показало высокий уровень установления деловых и товарищеских отношений с людьми, стремление расширять контакты, участия в групповых мероприятиях, стремление проявлять инициативу, смекалку, находчивость. Они стремятся к контактам с родителями и коллегами, отстаивают свое мнение. Однако потенциал их склонностей не отличается высокой устойчивостью. Требуется дальнейшая методическая работа в формировании и развитии этих качеств личности.

В процессе беседы, среди основных факторов, мешающих повышению профессиональной компетентности по формированию представлений о малой родине у дошкольников, педагоги отмечают пассивность со стороны методической службы, личную не заинтересованность, перенасыщенность в заполнении педагогической документации. Исходя из приведенного исследования педагогов, можно сделать вывод о том, повышение профессиональной компетентности педагогов по формированию первичных представлений о малой родине у дошкольников носит стихийный и формальный характер.

Таким образом, важнейшей составляющей процесса формирования представлений о малой родине у дошкольников является повышение профессиональной компетентности педагогов дошкольной организации, которое следует рассматривать как важнейшее направление современной методической и профессиональной подготовки педагогов. Эффективность данного направления обеспечивается планомерной, целенаправленной, систематической работой, с использованием дифференцированного подхода и контроля педагогов. Такая работа позволит педагогам продуманно ставить перед детьми задачи и находить способы их решения, что позволит сформировать представления о малой родине у детей в полном объеме.

Так как работа методической службы ориентирована на повышение профессиональной компетентности педагогов и оказание им методической помощи в формировании первичных представлений у детей дошкольного возраста, нами была разработана система работы в данном направлении, которая включает в себя методические меро-

приятия. Все методические мероприятия можно разделить на три блока:

1. Мероприятия, направленные на повышение уровня теоретических знаний и научно-методического творчества. Цель этих мероприятий – активизация когнитивного компонента профессиональной компетентности педагогов по формированию первичных представлений у дошкольников.
2. Мероприятия, направленные на развитие профессиональных умений и педагогической техники. Их цель – повышение уровня педагогического мастерства и обмен педагогическим опытом.
3. Мероприятия, направленные на повышение личностно-мотивационного отношения к профессии. Цель – создание условий для удовлетворения индивидуальных потребностей педагогов в творческой активности и саморазвитии.

## Литература

1. Концепция духовно-нравственного развития и воспитания личности гражданина России [Текст], 2011 / Под ред. А.Я. Данилюк, А.М. Кондакова, В.А. Тишкова.– 2-е изд. – М.: «Просвещение»: 24.
2. Жигалина О.А., Н.А. Шинкарева, 2016. Особенности проявления основ патриотизма детьми старшего дошкольного возраста в процессе ознакомления с родным городом // Педагогический опыт: теория, методика, практика, 2 (7): 134–138.
3. Куликовская И.Э., М.В. Маркова, 2017. Проектирование технологии формирования представлений о родном городе у старших дошкольников. Известия Южного федерального университета. Педагогические науки, 4: 43–50.
4. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155 «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://минобрнауки.рф/документы/6261>
5. Korotaeva, E.V., 2018. On the issue of indicators in children patriotic education at preschool age. VII International Conference Early Childhood Care and Education, pp: 597–601.
6. Ветихина А.Я., З.С. Дмитренко, 2015. Нравственно-патриотическое воспитание детей дошкольного возраста. Планирование и конспекты занятий //Методическое пособие для педагогов. – СПб.: «ООО Издательство «ДЕТСТВО-ПРЕСС»: 92.
7. Дудникова С.А., Н.А. Платошина, 2015. Патриотическое воспитание детей младшего дошкольного возраста. Известия Южного федерального университета. Педагогические науки, 11: 57–62.

8. Техти В.Л., 2016. Основные направления патриотического воспитания в современных условиях // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 1 (14): 117–119.
9. Zagorodnyuk, A.N., A.O. Khromova, 2020. Formation of professional competence in future teachers of preschool and elementary general education. KANT, 2(35): 234–237.
10. Kurjenoja, A.K., I.A. Hernández, 2015. Cultural Processes, Social Change and New Horizons in Education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174: 3405–3412.
11. Belousova, S.S., E.V. Korotaeva, He Qin, 2017. To the Issues of Patriotic Education of Children at Russian and Chinese Kindergartens. Pedagogical Education in Russia, 6: 170–174.
12. Shakirova, E.V., 2019. Professional motivation of preschool teachers: work or creative activity? Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow, 4: 185–198.

## PRACTICAL CONTEXT OF IMPROVING THE COMPETENCE OF TEACHERS IN THE FIELD OF FORMING PRIMARY IDEAS ABOUT THE SMALL HOMETOWN IN PRESCHOOL CHILDREN

Gushchina N.A., Mikityuk I.V., Ropot A.A.

Kaluga state University named after K.E. Tsiolkovsky

The Changes taking place in the modern world affect the basis of General civil education and generally accepted human values and dictate new requirements for the training of specialists in the field of preschool education. The lack of purposeful correlation of indicators of patriotism as the basis of belonging to one's small homeland is observed in children's activities. Therefore, there is a need to conduct methodological studies aimed at improving the content and practical components of this direction in preschool children. The article deals with the formation of professional competence of teachers in the formation of ideas about the small homeland of preschool teachers, describes the theoretical aspects of studying the essence of this problem. Based on the study, the main components of improving professional competence of teachers of preschool educational organizations in the field of forming ideas about the small homeland in preschool children are analyzed.

**Keywords:** teacher, professional competence, preschool educational organization, formation of ideas about a small homeland, child.

## References

1. The concept of spiritual and moral development and education of the individual citizen of Russia [Text], 2011 / Edited by A. ya. Danilyuk, a.m. Kondakov, V.A. Tishkov.– 2nd ed. – Moscow: «Enlightenment»: 24.
2. Zhigalina O. A., N.A. Shinkareva, 2016. Features of manifestation of the basics of patriotism by children of senior preschool age in the process of familiarization with their native city // Pedagogical experience: theory, methodology, practice, 2 (7): 134–138.
3. Kulikovskaya I. E., M.V. Markova, 2017. Development of a technology of forming beliefs about the hometown of the senior preschool children. Proceedings of the southern Federal University. Pedagogical Sciences, 4: 43–50.
4. Order of the Ministry of education and science of the Russian Federation of 17.10.2013 No. 1155 «On approval of the Federal state educational standard of preschool education» [Electronic resource]. – Mode of access: <https://минобрнауки.RF/documents/6261>
5. Korotaeva, E.V., 2018. On the issue of indicators in children patriotic education at preschool age. VII International Conference Early Childhood Care and Education, pp: 597–601.

6. Vetokhina A. Ya., Z.S. Dmitrenko, 2015. Moral and Patriotic education of preschool children. Lesson planning and notes // Methodological guide for teachers. – St. Petersburg: «DETSTVO-PRESS publishing house, LLC»: 92.
7. Dudnikova S. A., N.A. Platokhina, 2015. Patriotic education of preschool children. Proceedings of the southern Federal University. Pedagogical Sciences, 11: 57–62.
8. Tehti V. L., 2016. The main directions of Patriotic education in modern conditions // Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology, 1 (14): 117–119.
9. Zagorodnyuk, A.N., A.O. Khromova, 2020. Formation of professional competence in future teachers of preschool and elementary general education. KANT, 2(35): 234–237.
10. Kurjenoja, A.K., I.A. Hernández, 2015. Cultural Processes, Social Change and New Horizons in Education. Procedia – Social and Behavioral Sciences, 174: 3405–3412.
11. Belousova, S.S., E.V. Korotaeva, He Qin, 2017. To the Issues of Patriotic Education of Children at Russian and Chinese Kindergartens. Pedagogical Education in Russia, 6: 170–174.
12. Shakirova, E.V., 2019. Professional motivation of preschool teachers: work or creative activity? Voprosy obrazovaniya / Educational Studies Moscow, 4: 185–198.

# Результаты исследования по выявлению удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью в образовательном учреждении и применяемые формы взаимодействия семьи и школы в МБОУ СОШ № 15 г. Нерюнгри

## Мамедова Лариса Викторовна,

кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и методики начального образования ТИ(ф) «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»  
E-mail: larisamamedova@yandex.ru

## Сафарова Нармин Абид кызы,

студент кафедры педагогики и методики начального образования ТИ(ф) «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», г. Нерюнгри, Россия,  
E-mail: narminag\_99@mail.ru

В современном мире часто встречается проблема во взаимодействии педагогического коллектива с семьями учащихся, для решения данной проблемы, нами было проведено исследование на базе МБОУ СОШ № 15 в городе Нерюнгри. Исследование было направлено на выявление конкретных проблем во взаимодействии педагогов и родителей МБОУ СОШ № 15. Для исследования нами была использована комплексная диагностика родителей учащихся. В исследовании приняли участие родители детей с 1 по 5 классы в количества 214 человек. Комплексная диагностика, которую мы использовали, помогла нам выявить роль образовательного учреждения в воспитании у учащихся жизненно-важных качеств, также были определены виды учебной и внеурочной деятельности, которые пользуются спросом в воспитательной деятельности МБОУ СОШ № 15 города Нерюнгри. Так как комплексная диагностика состояла из блоков, заключительный блок состоял из вопросов, с помощью которых мы смогли определить формы взаимодействия между педагогическим коллективом и родителями. Также в заключении нами были рассмотрены ожидания родителей от воспитательной работы, которая проводится в образовательном учреждении.

**Ключевые слова:** воспитательная деятельность, образовательные учреждения, семья, учащиеся, формы взаимодействия, взаимодействие педагогов и родителей, система воспитания, жизненно-важные качества.

Перед началом проведения исследования по данной теме, нами были рассмотрены проблемы воспитания. В психолого-педагогической науке, а также в практике является необходимость сотрудничества образовательного учреждения с семьями учащихся, так как объединившись, все ценности и требования, которые относятся к воспитательной деятельности будут реализованы. Но в реальной жизни форма такого сотрудничества встречается крайне редко. Про необходимость сотрудничества семьи и учебного заведения в обучении и воспитании подрастающего поколения в педагоге начали говорить еще в начале XX века. Рассмотрев научные труды нами было установлено, что первые ученые, которые начали научно описывать вопрос гармонизации влияющих на ребенка воздействий со стороны были Н.И. Пирогов и П.Ф. Лесгафт [4, с. 45–46]. В своих научных трудах они описывали «распространение педагогических знаний среди родителей основным направлением в педагогической деятельности» [4, с. 182].

Следующим педагогом, который отметил важность взаимодействия между образовательным учреждением и семьей был В.А. Сухомлинский. В своих научных трудах он писал о том, «успех в воспитательном процессе складывается из того насколько взаимозависимость педагогических работников и родителей, осознается и реализуется каждой стороной» [6, с. 176].

Далее в 80–90-х годах XX в. М.М. Поташник и Ю.К. Бабинский изучали взаимодействие ОУ и семьи, как часть системы школьного воспитания. Они считали, что, «связь между сторонами воспитательного процесса способствует оптимизации воспитательной работы, а также повышает ее эффективность, и гармонизирует всю систему школьного воспитания» [1, с. 245–246].

Делая выводы по выше изложенной информации, можно сказать, что проблема взаимодействия между педагогическим коллективом, учениками и их родителями была рассмотрена достаточно подробно. Но, целью нашего исследования является выявление способов организации по взаимодействию педагогического коллектива с семьями учащихся, так как в современном мире довольно таки сложно организовать данный процесс. Для того чтобы начать исследования, мы выявили цепочку взаимодействий участников образовательного процесса и получили по итогу три

связи: учитель-ученик, учитель – родитель, родитель-ребенок.

Перед началом исследования мы разработали основные правила взаимодействия между образовательным учреждением и семьями учащихся, и получили следующие правила: необходимо повышать авторитет родителей перед своими детьми; в отношениях с родителями у детей должны быть сформированы доверительные отношения к их воспитательным возможностям; с помощью образовательного учреждения должен повыситься уровень педагогической культуры у родителей; родители должны принять активную позицию в воспитании своих детей.

Как мы уже упоминали выше, цель проведения комплексной диагностики заключалась в том, чтобы определить степень взаимодействия между современным образовательным учреждением и семьей, и в ходе исследования установить, нужные формы взаимодействия, которые будут применяться позже между педагогическим коллективом и семьей. Исследование проводилось на базе МБОУ СОШ № 15 в городе Нерюнгри, все исследование проводилось на добровольном участии и по итогу в данном исследовании было заинтересовано 214 родителей. Для того, чтобы составить комплексную диагностику мы использовали анкеты, которые были разработаны Е.Н. Степановым, А.А. Андреевым, Л.В. Байбородовой [5, с. 87–89].

Содержательные блоки, использованные в комплексной диагностике:

1) оценка роли образовательного учреждения в воспитании у учащихся жизненно-важных качеств у детей;

2) виды внеурочной деятельности, направленные на воспитательную работу в школе, в которых применяет участие учащиеся;

3) формы взаимодействия между педагогическими работниками и семьями учащихся.

По итогу у нас получилось три содержательных блока, ответы по данным блокам давали родители.

В первом блоке нам было важно получить по итогу, реальную оценку роли МБОУ СОШ № 15, а именно оценку деятельности в воспитании у учащихся жизненно-важных качеств.

Первое что нами было рассмотрено это – поведенческие качества, а именно, дисциплинированность, активность, ответственность, общепринятые манеры поведения, коммуникабельность.

Вторым шагом мы рассмотрели компетентности, которые используется в реальной жизни: жизнерадостность; интеллект; самоконтроль; самоанализ; амбициозность; образованность.

Третье, что было нами рассмотрено – морально-психологические качества личности.

На первом этапе исследования родители должны были выбрать какие качества личности воспитываются в стенах школы и поставить балл в какой степени это происходит. Для выставления оценки предлагалась пятибалльная система, где 5 баллов означало, что все происходит в полной

мере, 4 балла – в значительной, три балла – на достаточном уровне, 2 балла – в незначительной степени, 1 балл – практически не воспитывает.

В таблице 1 представлены результаты по данному исследованию.

Таблица 1. Значение школы в воспитании жизненно-важных качеств у подрастающего поколения

Школа	Поведенческие качества	Жизненные компетентности	Морально-психологические качества личности
МБОУ СОШ № 15 г. Нерюнгри	4.7	4.5	4.1
Средний показатель по школе 4.4			

По результатам исследования можно наблюдать благоприятное отношение родителей к организации и проведению воспитательной работы в ОУ. Также по результатам исследования можно сказать, что у образовательного учреждения в приоритете стоит воспитание морально – психологических качеств личности.

Вторым этапом в нашем исследовании было определить какая внеурочная деятельность проводится в МБОУ СОШ № 15 г. Нерюнгри. Также родители должны были отметить ту внеурочную деятельность, в которой их ребенок активно принимает участие. В школе реализуются следующая внеурочная деятельность: гражданско-патриотическая, общественно-полезная, спортивно-оздоровительная, изобразительная, досугово-развлекательная. Результаты опроса представлены в таблице 2.

Таблица 2. Виды воспитательной деятельности в общеобразовательном учреждении и степень участия в них учащихся в (%)

Школа	Виды деятельности	Реализация в школе	Участие учащегося
МБОУ СОШ № 15	Спортивно-оздоровительная	63	42
	Общественно-полезная	52	38
	Гражданско-патриотическая	54	32
	Изобразительная	64	46
	Досугово-развлекательная	62	49

По итогам данного исследования, в котором родителям необходимо было отметить ту внеурочную деятельность, которую посещает их ребенок, нами было выявлено, что лидирующее место занимает спортивно-оздоровительная деятельность, на втором месте изобразительная деятельность и третье место занимает досугово-развлекательная деятельность. Менее привлекательными оказались гражданско-патриотическая и обще-

ственно-полезная деятельность, со слов родителей, данный вид деятельности не особо интересует детей, так как по большей части они проводятся в форме факультативов.

Следующим этапом мы рассмотрели, как происходит взаимодействие между участниками образовательного процесса. Для этого нами были подобраны формы взаимодействия, которые используются в МБОУ СОШ № 15, и родители должны были отметить в каких формах они принимают участие. В бланк ответов нами были подобраны следующие формы взаимодействия:

- 1) родительское собрание;
- 2) индивидуальное консультирование;
- 3) проведение открытых уроков;
- 4) вызов родителей в общеобразовательное учреждение;
- 5) встреча с семьей учащегося в домашней обстановке;
- 6) совместная подготовка и проведение внеклассных мероприятий;

Результаты по данному блоку исследования представлены в таблице 3.

Таблица 3. Формы взаимодействия педагогов с родителями

Школа	Формы взаимодействия педагогов с родителями	Количество выборов в%
МБОУ СОШ № 15	Родительское собрание	98
	Индивидуальное консультирование	53
	Проведение открытых уроков	25
	Вызов родителей в общеобразовательное учреждение	31
	Встреча с семьей учащегося в домашней обстановке	3
	Совместная подготовка и проведение внеклассных мероприятий	36

По результатам данной работы родители взаимодействуют с педагогами в ходе родительского собрания больше всего. Следующей формой взаимодействия оказались индивидуальные консультирования.

Небольшой процент мы можем увидеть при такой форме взаимодействия как совместная подготовка и проведение внеклассных мероприятий.

После проведенного исследования нами были сформулированы советы для педагогического коллектива по оптимизации воспитательной работы в образовательном учреждении и взаимодействию с семьями учащихся.

Нами были предложены следующие варианты:

- 1) педагогические работники должны активизироваться и начать организовывать внеклассные мероприятия, в которых будут принимать участие не только родители, а также учащиеся и педагоги.
- 2) стараться привлечь родительский коллектив к организации и проведению школьных мероприятий для своих детей;

3) каждому родителю, педагог должен организовывать ежемесячно индивидуальную консультацию.

Касательно воспитательной работы, нами было предложено:

- 1) Увеличить количества кружков и секций;
- 2) проводить групповые занятия с психологом для всего класса;
- 3) организовывать встречи с интересными людьми;
- 4) развивать социальную активность.

Подводя итоги нашего исследования можно сказать, что несмотря на то, что на общем уровне мы получили достаточно высокий уровень удовлетворенности родителей воспитательной деятельностью в учебном заведении, проведенное исследование показало ряд некоторых серьезных проблем, которые требуют модернизации системы воспитательной работы в школе:

- 1) значимость образовательной функции школы над воспитательной;
- 2) незначительная роль учебного заведения в воспитании у детей поведенческих качества и жизненных компетенции личности;
- 3) проблема заинтересованности детей в различные виды воспитательной деятельности в виду их социальной пассивности, лени, отсутствия любознательности;

4) в ходе воспитательной деятельности все решения принимаются взрослым, очень редко присутствует ситуация выбора для детей;

5) основной формой взаимодействия педагогического коллектива с родителями по-прежнему остается родительское собрание.

Делая вывод можно сказать, что определение и признание в современной школе проблем по взаимодействию с семьей должно стать первым шагом на пути к оптимизации задач, методов и форм сотрудничества педагогов с родителями. И на наш взгляд главным ориентиром при этом, должно стать принятие ценности диалогического взаимодействия.

## Литература

1. Бабанский Ю.К. Педагогика. – М.: Просвещение, 1988.– 362 с.
2. Байбородова Л.В. Современные технологии воспитания. – М. Академия, 2007.– 165 с.
3. Коджаспирова Г.М. История образования и педагогической мысли: таблицы, схемы, опорные конспекты. – М.: Педагогика, 2003.– 287 с.
4. Пирогов Н.И. Избранные педагогические сочинения. – М.: Педагогика, 2008.– 452 с.
5. Степанов Е. Н., Байбородова Л.В. Воспитательный процесс: изучение эффективности. – М.: Сфера, 2000.– 128 с.
6. Сухомлинский В. А. О воспитании. – М.: Политическая литература, 2008.– 285 с.
7. Щуркова Н.Е. Прикладная педагогика воспитания. – Спб.: Питер, 2005.– 366 с.

## **RESULTS OF A STUDY TO IDENTIFY PARENTS' SATISFACTION WITH EDUCATIONAL ACTIVITIES IN AN EDUCATIONAL INSTITUTION AND THE FORMS OF INTERACTION BETWEEN FAMILY AND SCHOOL IN MBOU SOSH № 15. NERYUNGRI**

**Mamedova L.V., Safarova N.A.**

North-Eastern Federal Institute of MK Ammosova

In the modern world, there is often a problem in the interaction of the teaching staff with the families of students. To solve this problem, we conducted a study on the basis of MBOU SOSH No. 15 in the city of Neryungri. The study was aimed at identifying specific problems in the interaction of teachers and parents of MBOU SOSH No. 15. For the study, we used a comprehensive diagnosis of students' parents. The study involved parents of children from grades 1 to 5 in the number of 214 people. The comprehensive diagnostics that we used helped us identify the role of the educational institution in educating students of vital qualities, and also identified the types of educational and extracurricular activities that are in demand in the educational activities of MBOU SOSH No. 15 in Neryungri. Since the complex diagnostics consisted of blocks, the final block consist-

ed of questions with which we were able to determine the forms of interaction between.

**Keyword:** educational activities, educational institutions, family, students, forms of interaction, interaction between teachers and parents, education system, vital qualities.

### **References**

1. Babansky Yu.K. *Pedagogika*. – M.: Prosveshchenie, 1988.– 362 p.
2. Bayborodova L.V. *Modern technologies of education*. – M. Akademiya, 2007.– 165 p.
3. Kojaspirova G.M. *History of education and pedagogical thought: tables, diagrams, reference notes*. – M.: Pedagogy, 2003.– 287 p.
4. Pirogov N.I. *Selected pedagogical works*. – M.: Pedagogy, 2008.– 452 p.
5. Stepanov E. N., Baiborodova L.V. *Educational process: the study of effectiveness*. – M.: Sphere, 2000.– 128 p.
6. Sukhomlinsky V.A. *About education*. – M.: Political literature, 2008.– 285 p.
7. Shchurkova N.E. *Applied pedagogy of education*. – St. Petersburg: Piter, 2005.– 366 p.



# Современное школьное образование в Чеченской Республике: проблемы и перспективы

**Габарова Хадиджат Вахаевна,**

аспирант, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»

**Мусханова Исита Вахидовна,**

доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Чеченский государственный педагогический университет»  
E-mail: vinter\_65@mail.ru

В статье рассмотрены проблемы, существующие в школьной образовательной системе на примере Чеченской Республики. Сказано, что современный образованный человек в быстро меняющемся обществе должен быть компетентным во всех сферах социальной среды. Анализированы функции образования (социально-культурные, социально-экономические, социально-политические). Отмечено, что на разных этапах развития чеченского общества перед образованием стояли разные задачи. Сделан вывод о несостоятельности идеи создания национальной школы в Чеченской Республике, несмотря на определенные попытки ее претворения в жизнь. Указано, что современная чеченская система школьного образования развивается в соответствии с вызовами реальности. Особое внимание уделено историческим этапам становления школьного образования Чеченской Республике. В ходе исследования, подчеркнута, что сегодня образование в Чеченской Республике осуществляется с применением современных форм обучения.

**Ключевые слова:** образование, школа, обучающийся, развитие, функции, компетенции, условия, технологии.

Современное общество находится на стадии перехода к информационному типу и является сложным, динамично развивающимся противоречием. Сегодня именно информация лежит в основе экономического развития и выполняет функции фундаментального социального фактора. В соответствии с изменениями, происходящими в обществе, меняются и подходы к пониманию образованности. Современный образованный человек, на наш взгляд, должен обладать компетенциями, позволяющими ему свободно ориентироваться в сложных проблемах современной культуры, осмысливать свое предназначение в жизни и умеющего развиваться вместе с быстро меняющимся миром.

Таким образом, образование должно создавать условия для всестороннего развития человека. Перед современным образованием стоят сложные задачи, связанные с тем, кого и как формировать?! Есть понимание того, насколько быстро меняется окружающая нас реальность, поэтому компетенции, формируемые сегодня должны совершенствоваться каждый год. Следует вывод, что современный человек должен учиться всю жизнь.

Теоретический анализ философской, педагогической и психологической литературы позволяет выделить следующие основные функции образования:

- социально-культурные, которые определяют решающую роль школы в развитии духовной жизни общества;
- социально-экономические, обосновывающие формирование и развитие интеллектуального, научно-технического и кадрового потенциала общества;
- социально-политические, обеспечивающие безопасность общества и его устойчивое развитие.

Компетенции, необходимые современному человеку, независимо от рода деятельности – это способность работать в команде, быть инициативным и готовым к риску, принимать решения и нести за них ответственность. В соответствии с этим меняются и функции преподавателя, который должен выступать не просто источником информации, а быть проводником информации. Таким образом современная система образования призвана формировать компетенции, необходимые человеку в будущем.

Анализ научных работ, посвященных изучению вопросов формирования системы школьного образования в Чеченской Республике позволяет

констатировать, что основная задача российского правительства, начиная с ранних этапов просвещения и образования чеченцев заключалась в ассимиляции и слиянии его с русским народом. В советский период народное образование Чеченской Республики включало решение двух проблем: ликвидацию неграмотности среди взрослого населения и обеспечение обязательного начального образования детей.

В 20-е годы двадцатого столетия в Чеченской Республике функционировали начальные школы, в которых обучение велось на родном, чеченском языке. Кроме того, вплоть до 1927 года чеченская письменность основывалась на арабской графике. Следует отметить, что в 20–30-е годы двадцатого столетия советская власть уделяла достаточное внимание развитию национальной школы. В СССР было введено всеобщее начальное образование, к этому времени в Чеченской Республике насчитывалось 114 школ, что свидетельствовало об усилении культурного просвещения национальных районов страны. Данный период характеризуется развитием чеченского языка и литературы, формированием национальной интеллигенции. Выдающиеся просветители чеченского народа А. Авторханов, С. Бадуев, Х. Яндаров, А. Мациев, А. Хумпаров, М. Исаева, Ш. Тазуев, Ш. Айсханов, Х. Дукузов занимались разработкой учебной литературы на чеченском языке. В школьные учебники в переводе на чеченский язык включались произведения классиков русской литературы. Однако, уже к первой половине двадцатого столетия произошло отступление советской власти от первоначального плана национализации образования. Согласно постановлению СНК СССР и ЦК ВКП(б) «О структуре начальной и средней школы в СССР» от 26 мая 1934 г. была определена структура чеченской общеобразовательной школы, в которой уменьшалось количество предметов на чеченском языке. Таким образом, с конца 30-х годов позиции родных языков и национальных культур в школьном образовании в СССР и, в частности, в Чеченской Республике, начинают ослабевать. [3].

Следует подчеркнуть вклад ученых лингвистов в развитие школьного образования Чеченской Республики. Так, в 1942 году был издан синтаксис чеченского языка, составленный З.Д. Джамалхановым (1922–2014 гг.), известным филологом, поэтом, публицистом. Народный учитель, известный поэт и писатель А.А. Айдамиров (1929–2005 гг.) ратовал за возрождение национальной школы в Чеченской Республике, которая была упразднена в годы депортации чеченцев (1944–1957 гг.). Он, вслед за классиком российской педагогической мысли К.Д. Ушинским, считал, что обучение детей должно вестись на понятного ребенка родном материнском языке. Однако, вопрос обучения чеченских детей на чеченском языке до сих пор остается дискуссионным, а идея создания национальной школы не нашла поддержку у многих представителей национальной интеллигенции.

В статье Ш.Б. Ахмадова подчеркивается, что в годы депортации образование чеченских детей было сопряжено с трудностями материального и морального характера. При этом детям спецпереселенцев давали право посещать школы в местах их компактного расселения. Существовало специальное Распоряжение СНК СССР за № 13287 – рс от 20 июня 1944 г., регулирующее обучение детей чеченцев, ингушей, балкарцев, карачаевцев и крымских татар на русском языке в действующих начальных школах по месту их жительства. В то же время многочисленные факты в различных областях Казахстана свидетельствовали о проблемах, связанных с учебой детей спецпереселенцев. Во многих областях республики посещаемость детей спецпереселенцев в школах была низкой. Это объяснялось нехваткой одежды и обуви, особенно в зимний период, а порой и прямым злоупотреблением некоторых работников отделов образования облисполкомов. Многие дети спецпереселенцев школьного возраста не знали ни русского, ни казахского языков, а в начальных школах в сельской местности, как правило, обучение вели только на одном из этих языков. Обучение же детей спецпереселенцев на их родном языке в начальных школах, к сожалению, невозможно было вести из-за отсутствия соответствующих кадров учителей со специальным педагогическим образованием из числа депортированных лиц. Многочисленные справки, отчеты и докладные записки местных органов свидетельствовали также о слабой работе отделов народного образования, которые не проводили на местах должной разъяснительной работы с родителями детей спецпереселенцев на предмет их полного охвата учебой, не принимали активного участия в проведении дополнительных уроков и занятий с учениками [1].

При этом следует отметить, что в 90-е годы двадцатого столетия в связи с изменением общественно-политической ситуации в стране и актуализацией этнического самосознания представителей различных национальных общностей выдвинули в ряд актуальных проблемы возрождения полноценной национальной школы с преподаванием на родном языке и с содержанием образования на базе родной культуры. В этот период были предприняты определенные попытки возрождения полноценной национальной школы: разработка учебных планов национальной школы с 1 по 11 класс; введение в учебный процесс новых дисциплин (история ЧР, география Чеченской Республики, вайнахская традиционная культура и этика, основы религии и др.), преподавание которых планировалось на чеченском языке.

Однако, ни в тот, ни в последующие периоды идеи создания национальной школы и перевода начальной школы на чеченский язык не получили государственной и общественной поддержки. Начиная с 90-х годов двадцатого столетия по 200-е годы в связи с войнами и изменившейся социально-экономической ситуацией в республике образование находилось в состоянии коллапса.

С 2000-ого по 2008 годы в Чеченской Республике проводились интенсивные восстановительные работы, многие школы проводили занятия в приспособленных помещениях. За указанный период были построены десятки новых школ в каждом населенном пункте республики. На следующем этапе был взят курс на укрепление материально-технической базы образовательной системы. В настоящее время образование в Чеченской Республике развивается в соответствии с мировыми процессами. Здесь уместно указать и современные технологии, используемые в школьном образовании. Так, проектные технологии и метод проектов, являющиеся одними из популярнейших в мире, поскольку позволяют рационально сочетать теоретические знания и их практическое применение для решения конкретных проблем окружающей действительности в совместной деятельности школьников [2].

Цифровизация оказывает непосредственное воздействие на учебный процесс в школе. События 2020 – ого года, связанные с пандемией, внесли свои коррективы в образовательную деятельность школ. Педагогическое сообщество Чеченской Республики столкнулось с новыми трудностями организации учебного процесса в дистанционном формате. Опыт организации педагогической деятельности в дистанционной форме позволил выявить риски и угрозы, которые следует учитывать школам.

Современная система школьного образования Чеченской Республики ставит целью обеспечение достаточно высокого уровня образованности обучающихся. В республике школьное образование включает в себя подготовительную ступень, основную школу и старшую школу. В основном в Чеченской Республике школы государственные и обучение в них бесплатное. В последние годы появились частные школы, в большинстве своем начальные, в каждой из которых реализуются авторские методики обучения детей. Основная идея образовательной парадигмы, направлена на пробуждение в детях, еще на самых ранних стадиях обучения личного поиска знаний, желания задавать вопросы и искать на них ответы, что содействует развитию самостоятельного критического мышления.

Проведенный анализ развития школьного образования в Чеченской Республике позволяет сделать вывод о том, что цели и задачи образо-

вательной системы на всех этапах ее развития зависят от идеологии государства. На состояние современного школьного образования Чеченской Республики непосредственное влияние оказывают вызовы настоящей реальности: глобализация, массовизация, цифровизация, пандемия.

## Литература

1. Ахмадов Ш.Б. Вз истории школьного образования детей чеченцев и ингушей в Казахстане в годы депортации (1944–1957 гг.) // Вестник Чеченского государственного университета. 2015. № 2 (18). С. 69–73.
2. Кочеткова У.Ю. История развития проблемы проектного метода обучения в школьном образовании // Молодой ученый. 2018. № 26 (212). С. 160–162
3. Муханова, И.В. Становление и развитие системы образования в Чеченской Республике // Сибирский педагогический журнал, 2012.– № 1. – С. 119–127

## MODERN SCHOOL EDUCATION IN THE CHECHEN REPUBLIC: PROBLEMS AND PROSPECTS

Gabarova Kh.V., Muschanova I.V.  
Chechen state pedagogical University

The article considers the problems that exist in the school educational system on the example of the Chechen Republic. It is said that a modern educated person in a rapidly changing society should be competent in all areas of the social environment. The functions of education (socio-cultural, socio-economic, socio-political) are analyzed. It is noted that at different stages of development of Chechen society, education faced different challenges. It is concluded that the idea of creating a national school in the Chechen Republic is invalid, despite certain attempts to implement it. It is indicated that the modern Chechen school system is developing in accordance with the challenges of reality. Special attention is paid to the historical stages of the formation of school education in the Chechen Republic. In the course of the study, it is emphasized that today education in the Chechen Republic is carried out using modern forms of education.

**Keywords:** education, school, student, development, functions, competencies, conditions, technologies.

## References

1. Akhmadov Sh.B. In the History of school education of children of Chechens and Ingush in Kazakhstan during the years of deportation (1944–1957) // Bulletin of the Chechen state University. 2015. No. 2 (18). Pp. 69–73.
2. Kochetkova U. Yu. History of development of the problem of project method of teaching in school education // Young scientist. 2018. No. 26 (212). Pp. 160–162.
3. Muskhanova, I. V. formation and development of the education system in the Chechen Republic // Siberian Pedagogical journal, 2012. – no. 1. – Pp. 119–127

## Системы классификации языков мира и классификационные характеристики китайского языка

**Абдрахманова Алина Раильевна,**

адъюнкт, кафедра дальневосточных языков Военного университета МО РФ  
E-mail: alinka-abdrahman@mail.ru

**Гурулева Татьяна Леонидовна**

доктор педагогических наук, доцент, кафедра дальневосточных языков Военного университета МО РФ  
E-mail: gurulevatatiana@mail.ru

В статье освещаются актуальные вопросы классификации языков мира, представлены классификационные характеристики китайского языка. Проводится обзор результатов современных филологических исследований, посвящённых данной проблематике. Изучены классификации отечественных и зарубежных лингвистов. Даны определения классификациям языков мира и проведен их сопоставительный анализ. Для каждой рассмотренной классификации представлены наглядные схемы. В каждой рассмотренной классификации отдельно описано и показано место китайского языка. Для описания ареальной классификации затронута проблема выделения диалектов в китайском языке. С точки зрения генеалогической и ареальной классификации китайский язык с его диалектами и группами диалектов отнесен к сино-тибетской семье, китайской ветви. Формулируются типологические характеристики китайского языка как изолирующего агглютинативного, аналитического, слогового и тонического языка.

**Ключевые слова:** китайский язык; генеалогическая, ареальная и типологическая классификации языков; тонические и атональные языки; синтетические и аналитические типы языков; диалекты.

Классификацией языков мира называется распределение языков по определенным рубрикам на основе принципов и исключительных признаков этих языков. Выделяют два основных вида классификации языков – **генеалогическая и типологическая** [11, с. 9]. Первая основывается на основе родства языков, вторая – на основе схожих признаков (формального или семантического), причём иногда она может (не всегда) представлять собой классификацию с родовидовыми отношениями, то есть создавать уровневую иерархию. Выделяют автономный третий вид – **ареальную** классификацию, учитывающую особенности распространения языковых явлений в пространственной протяжённости и межъязыкового, междиалектного взаимодействия. Ареальная классификация возможна как для форм языка внутри генеалогической классификации (диалектов, говоров, литературного языка и других различных языковых образований), так и для языков с разной генетической принадлежностью. В генеалогической классификации выделяют такие категории, как семья, ветвь, группа, в типологической – тип, класс, в ареальной – ареал, зона.

Генеалогическая классификация отличается постоянством и минимальными изменениями, в отличие от нее типологическая относительна и исторически изменчива, изменчивость ареальной классификации зависит от классифицирующих признаков [2, с. 12]. Генеалогическая и типологическая классификации не зависят от пространственного размещения языков, в то время как для ареальной это является одним из основных классифицирующих признаков. Типологической классификацией языков называется классификация, определяющая различия и сходства языков по наиболее существенным свойствам их грамматического строя, не сформированных на основе генеалогического родства и ареальных контактов языков. [9, с. 33].

Проблему «типологизации языков» впервые рассматривают романтики, которые были убеждены, что через язык можно познать «дух народа» [12, с. 44]. Основываясь на трудах В. Джонса по сравнению языков, Ф. Шлегель сопоставляет санскрит латинский, греческий и тюркские языки с санскритом и делает следующие выводы: 1) языки мира делятся на флективные и аффиксирующие (выделяет всего два типа), 2) язык не меня-

ет тип 3) флективные языки отличаются «богатством, прочностью и долговечностью», а аффиксирующие – «скудностью и искусственностью». Основным критерием в классификации Шлегеля является наличие или отсутствие изменения корня. Шлегель считал, что аффиксы во флективных языках – это лишь исключение, а образование грамматических форм объяснял как внутреннюю флексию. Он стремился сравнить языки, чтобы выделить «идеальный тип языков», который бы характеризовался «единством во многообразии». Но очевидно, двух типов недостаточно для описания и классификации всех языков. Например, в **китайском языке** нет регулярной аффиксации и нет внутренней флексии, следовательно он не является ни флективным, ни аффиксирующим. После выявления этого замечания Август-Вильгельм Шлегель в типологической классификации языков брата выделяет еще один тип языка – аморфный. В частности, **китайский язык** относит именно к третьему типу языков (аморфному). Исследуя более детально флективные языки, он выделяет синтетическую и аналитическую возможности грамматического строя. Но и здесь классификация не охватывает все значимые характеристики языков. Так, во флективных языках, помимо внутренней флексии, существенную роль играет аффиксация. А в **китайском языке** форма в языке проявляется по-разному, нельзя это не учитывать и относить китайский исключительно к аморфным языкам. В трудах братьев Шлегелей наблюдается дискриминация одних языков и идеализация других, подобные идеи о языках и народах даже были использованы расистами [8, с. 23].

Свою типологизацию языков предложил Вильгельм фон Гумбольдт. Рассматривая «идею духа» как внутреннюю форму, он противопоставляет ее внешней форме в языке (грамматические, этимологические и звуковые формы). Главным критерием классификации языков он выделил «взаимное проникновение звуковой и идейной формы». В отличие от Шлегелей, которые считали передачу реляционных значений основным критерием, он относит ее к второстепенным, как и способы образования предложения и звуковую форму языка [12, с. 44]. Одной из заслуг Гумбольдта является выделение и описание четвертого типа языков – инкорпорирующих языков, в которых неоформленные корни-слова агглютинируются в единое целое и предложение выглядит как сложное слово. Гумбольдт также отметил, что аффиксация во флективных языках и агглютинирующих языках отличается внутренней и внешней флексией. Что касается **китайского языка**, он относит его к изолирующим языкам из-за иной грамматической формы. Он выделил следующую особенность китайского языка: грамматическая форма зависит от порядка слов и интонации, что характерно аналитическим языкам.

Типологическая классификация Шлегелей была доработана Августом Шлейхером. Он добавил, что все проходит три этапа: тезис, антитезис и синтез. Можно заметить, что в классификации

Шлейхера рассмотрены только изолирующие, агглютинирующие и флективные языки в синтетической и аналитической возможностях, а инкорпорирующие языки не учитываются [8, 34] (рис. 1):

<p><b>1. Изолирующие языки</b>  1) <math>R</math> — чистый корень (например, китайский язык).  2) <math>R + r</math> — корень плюс служебное слово (например, бирманский язык).</p> <p><b>2. Агглютинирующие языки</b>  Синтетический тип:  1) <math>R\bar{a}</math> — суффиксированный тип (например, тюркские и финские языки).  2) <math>aR</math> — префиксированный тип (например, языки банту).  3) <math>R'a</math> — инфигированный тип (например, бацкий язык).  Аналитический тип:  4) <math>R\bar{a} (aR) + r</math> — аффиксированный корень плюс служебное слово (например, тибетский язык).</p> <p><b>3. Флективные языки</b>  Синтетический тип:  1) <math>R^a</math> — чистая внутренняя флексия (например, семитские языки).  2) <math>aR^a (R^a a)</math> — внутренняя и внешняя флексия (например, индоевропейские, в особенности древние языки).  Аналитический тип:  3) <math>aR^a (R^a a) + r</math> — флектированный и аффиксированный корень плюс служебное слово (например, романские языки, английский язык).</p>
---

Рис. 1. Схема О. Есперсена по классификации Шлейхера

Схема типологии языков Шлейхера логична, но загоняет многообразие языков в эти рамки [8, с. 34].

В свою очередь, Штейнталь выделил два типа языков: форменные (например, **китайский язык**) и бесформенные (например, языки Индокитая). Форма подразумевала как форму слова, так и форму предложения. Языки без словоизменения Штейнталь называл присоединяющими, а со словоизменением – видоизменяющимся, без формы: 1) путем повтора и префиксов, 2) путем присоединения суффиксов, 3) инкорпорации: а) с помощью прибавления элементов, б) внутренней флексии, в) «истинных суффиксов». Данная классификация основана на классификации Гумбольдта и более детально описывает ее, но понимание «формы» противоречит ее исходным положениям.

Ф. Мистели в конце XIX в. перерабатывает классификацию Штейнталья, выделяя формальные и бесформенные языки, при этом он вводит новый признак: бессловные, мнимословные и истословные языки. Инкорпорирующие языки выделены в особый разряд бесформенных языков. Огромным достижением Ф. Мистели является разграничение корнеизолирующих (**китайский**) и основоизолирующих (малайский) языков.

Ф.Н. Финк классифицирует языки на восемь типов: 1) **китайский** язык, 2) турецкий, 3) самоанский (и др. полинезийские языки), 4) гренландский язык, 5) греческий (и др. индоевропейские языки), 6) субия, 7) арабский (и др. семитские языки), 8) грузинский язык. Они, действительно, логично отделены, но критерии к типологизации языков не описаны. Изучая принципы построения предложения, он обращает внимание на согласованность между членами предложения и основным критерием классификации языков делает «массивность» или «фрагментарность» предложения. По этому принципу он разносит агглютинирующий язык на два разных класса: агглютинирующий язык с последовательным согласованием и агглютинирующий язык с частичным согласованием.

Ф.Ф. Фортунатов в своей классификации типологизирующим критерием выбирает строение формы слова и соотношения морфологических частей слова. Так, он выделил следующие типы языков: 1) «агглютинирующие или агглютинативные языки, основа и аффикс слов остаются по их значению отдельными частями слов в формах слов как бы склеенными» [28, с. 154]. 2) «семитские языки – флективно-агглютинативные, отношение между основой и аффиксом, как в языках агглютинирующих» [18, с. 154]. 3) «языки индоевропейские: существует флексия основ при образовании тех самых форм слов, которые образуются аффиксами, т.е. флективные языки...» [2, с. 45] 4) «Языки, в которых не существует форм отдельных слов (**китайский**, сиамский и др.). Эти языки называются языками корневыми...так называемый корень является не частью слова, а самим словом, которое может быть не только простым, но и непрым (сложным)» [18, с. 154]. Как мы видим, классификация не включает в себя инкорпорирующие языки, не учтены характеристики грузинского, малайско-полинезийских, гренландского языков, что делает классификацию неполной.

Новизну в типологизацию языков привносит Э. Сепир, выбирая основным критерием выражение разного типа понятий в языке: 1) чисто реляционные, 2) смешанно-реляционные, 3) корневые и 4) деривационные. Что касается грамматических способов, то он группирует их в четыре возможности: 1) агглютинация, 2) изоляция, 3) фузия и 4) символизация (здесь объединены внутренняя флексия, повтор и способы ударения).

Э. Сепир, описывая степени «синтезирования» в грамматике, выделяет аналитическую, синтетическую и полисинтетическую («сверхсинтезированную») степени [12, с. 56]. Несмотря на подробное описание языков [14, с. 111], Э. Сепиру не дает определение «типу языка», из-за чего его классификации не хватает конкретики. Кроме того, классификация Сепира абсолютно внеисторична. Данная классификация больше напоминает «метод, позволяющий каждый язык рассматривать с двух или трех самостоятельных точек зрения, при его сравнении с другим языком».

В классификации Т. Милевского также отсутствует связь типологической характеристики языков с историческим аспектом, но он верно определил, что «типологическое языкознание вырастает из описательного языкознания» [13, с. 4]. Для сравнения типологического языкознания и сравнительно-историческому [13, с. 3] он предлагает классификацию на основе синтаксических данных: 1) отношение субъекта действия к транзитивному сказуемому (обладающему свойством переходности); 2) отношение подлежащего к интранзитивному сказуемому (не обладающему свойством переходности); 3) отношение определения к определяемому члену; 4) отношение объекта действия к транзитивному сказуемому. Милевский также делит языки на четыре группы: «изолирующие, агглютинативные, флективные и альтернирующие» [13, с. 25].

Сравнивая его классификацию с классификацией Шлейхера, отметим, что он выделяет альтернирующие языки, к которым относятся семитские языки. Утверждение Милевского о «совмещении в семитских языках всех функций в пределах слова, морфологически неразложимом целом, состоящем только из одного корня» [13, с. 26] оказалось неверным, что доказывают труды Фортунатова.

Для классификации языков необходимо выбрать существенный критерий типологизации. Например, типизирующим свойством языка является наиболее устойчивый грамматический строй. Помимо этого, надо учитывать и фонетическую структуру языка, об этом говорил еще Гумбольдт, но в то время фонетика не выделялась в качестве отдельной лингвистической дисциплины, поэтому данный критерий не брали за основу.

Более релевантной классификацией языков мира для определения особенностей **китайского языка** считаем классификацию В.М. Солнцева. Отечественный лингвист выделяет: изолирующие (формоизолирующие) и неизолирующие (формосвязывающие) [15, с. 9].

Чарльз Ли и Сандра Томпсон также описали типологическую синхронную и диахронную классификацию на материале восточных языков, в том числе и на материале китайского языка. Ч. Ли и С. Томпсон, противопоставив «топиковые» и «подлежащные» синтаксические стратегии, пришли к выводу, что **китайский язык** относится к топиковым языкам (с выдвиганием топика) [10, с. 106–107].

В своей системологической концепции Г.П. Мельников описал внешние и внутренние детерминанты, фактически это было новым истолкованием понятий «дух народа» и «дух языка», введенные В. Фон Гумбольдтом. Г.П. Мельников называл изолирующие языки корнеизолирующими и противопоставлял их предельным инкорпорирующим (корнесинтетическим) по признаку выражения предикативных отношений [10, с. 105–106].

Опишем типологические характеристики китайского языка с точки зрения существующих систем классификации языков.

## 1. Генеалогическая классификация

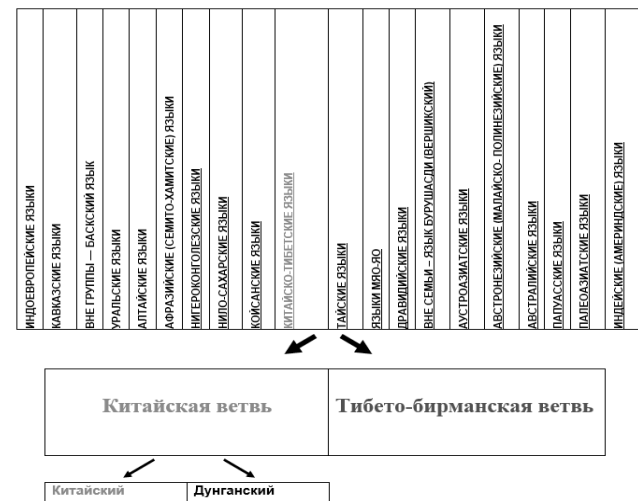
Изучая языки Восточной Азии, можно отметить следующую тенденцию: в последнее время группу малоизученных родственных языков выделяют в самостоятельную семью языков. Например, определение в качестве самостоятельной таи-чжуанской группы, которая объединяет тайский язык (официальный язык Таиланда), лаосский (официальный язык Лаоса), чжуанский (китайская провинция Гуанси) и другие языки. До сих пор вопрос остается спорным.

Зато можно отметить, что с точки зрения генеалогической классификации языков русский и китайский языки не имеют родства даже на уровне самой большой таксономической единицы генеалогической классификации – макросемьи. Русский язык относится к ностратической макросемье, а **ки-**

**тайский** – к сино-кавказской (палеоевразийской). В ностратической макросемье русский язык принадлежит к индоевропейской семье, балтославянской ветви, славянской группе, восточной подгруппе. В синокавказской макросемье китайский язык с его диалектами и группами диалектов относится к сино-тибетской семье, китайской ветви [7, с. 11].

Мы приведем один из примеров генологической классификации языков, выделяя в ней место китайского языка (табл. 1).

Таблица 1



## 2. Ареальная классификация

Ареальная классификация применима к языкам разной генетической принадлежности, также применима внутри одного языка к его диалектам [1]. Множество диалектов и масштабы территории Китая также формируют особенности китайского языка.

Таблица 2

Диалекты китайского языка						
путунхуа (mandarin)	диалект шанхайского региона у (wu)	кантонский (cantonese или yue)	миньнань (minnan)	хакка	гань	сян

Мы представили семь основных групп диалектов. Но помимо самих диалектов, имеются также вариации внутри каждого из них, они отличаются ударениями или произнесением звуков. Это видно на примере группы хой, которую включают в диалекты гань (Цзянси), Дж. Мэтисофф относил ее к у, а Юань Цзяхуа включал в состав гуаньхуа. Некоторые группы хой объединяют с диалектами хакка. Особенности языков в определенном ареале также учитываются и лингвистической типологии. На стыке ареальной и лингвистической типологии возникло явление языкового союза. Языковой союз – это структурное сходство языков, распространенных на смежных территориях. Ареальная лингвистика опирается на приемы как типологического, так и социологического изучения структуры языка [11, с. 511].

## 3. Типологическая классификация языков

**1. Морфологическая классификация** основана на делении языков по способу соединения мор-

фем. В зависимости от особенностей в строении слова языки мира делятся на четыре типа: изолирующие, агглютинативные, флективные, инкорпорирующие (рис. 2).

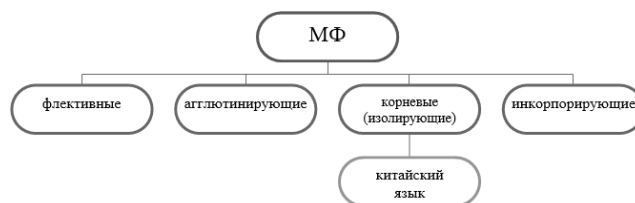


Рис. 2

Из-за отсутствия словоизменения, несущественного противопоставления служебных и знаменательных слов, а также из-за грамматической значимости порядка слов **китайский** традиционно относят к изолирующим языкам.

В том числе и А. Шлейхер определял китайский язык как изолирующий, т.е. корневой язык. Однако исследователи выделяют в **китайском языке** словообразовательные аффиксы и полуаффиксы, а также формообразовательные грамматические единицы – грамемы (В.М. Солнцев, В.И. Горелов, О.М. Готлиб, А.А. Хаматова, В.А. Курдюмов и др.) [3], [4], [10], [16], [19]. Таким образом, так как имеет признаки агглютинации, **китайский язык** не принадлежит к чисто корневым языкам (рис. 3).

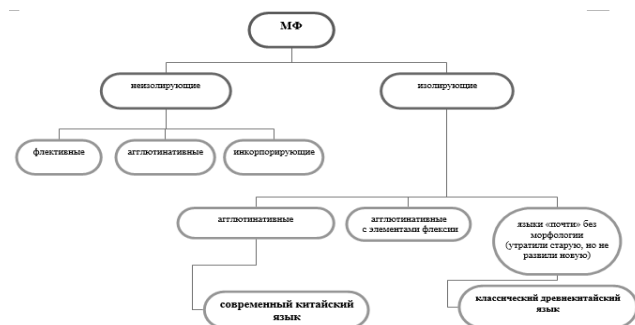


Рис. 3

В 60-х годах В.М. Солнцев в соавторстве с Н.В. Солнцевой рассмотрели морфологические явления китайского языка, определяя изоляцию как характеристику особого способа связи слов в предложении, при котором в самих словах, а именно в формах слов не выявлено отношение слова к другим словам, поэтому не обозначается синтаксическая функция слова. В.М. Солнцев сделал вывод, что агглютинация и флексия могут не противоречить изоляции, а существовать в ее рамках, поскольку слово, использующее как агглютинативную технику, так и флективную технику, может не выражать в себе отношений к другим словам и к выполняемой синтаксической функции [15, с. 9]. В.М. Солнцев выделяет два макротипа: изолирующие и неизолирующие языки. Проведя исследования, он пришел к выводу, что агглютинация и флексия не находятся на одном уровне с изоляцией, так как агглютинация и флексия могут существовать и в условиях изолирующего

строю, и в условиях неизолирующего строя. Таким образом, В.М. Солнцев разработал типологическую классификацию языков не на основании способа соединения морфем, а на основании способа выражения синтаксических отношений между словами в предложении. Классификацию Солнцева можно считать синтаксической морфологической классификации.

**2. Классификация: синтетические и аналитические языки.** Синтетические и аналитические типы языков разграничены на основе способов выражения грамматических значений. В синтетических языках грамматический показатель соединяется с самим словом. К таким показателям относятся приставки, суффиксы, окончания, чередование звуков в корне (внутренняя флексия), изменения в ударении, повторы морфемы, супплетивизм (мы – нас, бегу – бежим, плохой – хуже). Что касается аналитических языков, то выражение грамматического значения происходит с помощью «внешних присоединений» (путем прибавления артиклей, предлогов, союзов, вспомогательных глаголов и других служебных слов к слову), а также с помощью изменения порядка слов и общей интонации высказывания. В языках, как правило, встречаются и аналитические, и синтетические средства выражения грамматических значений. В зависимости от того, какие способы преобладают, выделяют синтетические и аналитические языки. Языки, в которых почти отсутствуют возможности синтетического выражения ряда грамматических значений (**китайский**, вьетнамский, кхмерский, лаосский, тайский и др.), в XIX в. их называли бесформенными или аморфными, но они не лишены грамматической формы. Просто синтаксические, реляционные значения выражаются здесь «изолированно» от лексического значения слова [15], [17] (рис. 4).



Рис. 4

**3. Классификация: слоговые и неслоговые (фонемные) языки.** В слоговых языках ограничен не только круг допустимых моделей слогов, но и количество разных слогов. Например, **китайский язык** характерен тем, что слоги имеют формулу: согласный + гласный. Согласные образуют определенные сочетания с гласными, то есть количество слогов в китайском языке ограничено. Мечковская Н.Б. отмечает, что именно из-за этого ограничения слогов **в китайском языке** развилось смысловоразличительное использование слоговой интонации (рис. 5).

1. согласный + гласный (открытые слоги);
2. согласный + гласный + согласный (закрытые слоги).



Рис. 5

**4. Классификация: тонические и атональные языки.** По характеру ударения выделяют два типа языков: языки с тоническим ударением (такие как, китайский, шведский, литовский, древнегреческий, сербский, хорватский языки) и языки с динамическим ударением (немецкий, английский, большинство славянских языков). В тонических языках ударный звук выделяется повышением или понижением тона. В атональных языках ударный звук выделяется такими физическими усилиями, как большой напор выдыхаемой воздушной струи и большая мускульная напряженность при артикуляции ударного слога.



Рис. 6

Из рассмотренных выше типологических классификаций для изучения китайского языка, на наш взгляд, релевантными являются классификации Ч. Ли, С. Томпсон, Г.П. Мельникова, В.М. Солнцева, а также слоговые и тональные классификации, поскольку они позволяют отразить основные отличительные характеристики **китайского языка** от привычных нам индоевропейских языков.

В результате рассмотрения места китайского языка в типологических классификациях по различным основаниям, мы можем сделать вывод о том, что **современный китайский язык** является изолирующим агглютинативным, аналитическим, слоговым и тоническим языком. А с точки зрения генеалогической и ареальной классификации **китайский язык** с его диалектами и группами диалектов относится к сино-тибетской семье, китайской ветви.

Понимание типологических характеристик **китайского языка**, его отличительных особенностей от языков других типов лежит в основе разработки компонентной структуры и содержания компонентов модели коммуникативной компетенции китайского языка, которая используется как при его изучении, так и при обучении китайскому языку как иностранному, а также при исследовании речевого поведения китайской языковой личности. [5, с. 153–163], [6, с. 196–205].



В данной статье мы рассмотрели основные системы классификации языков мира и базовые классификационные характеристики китайского языка. Однако существуют и другие виды классификаций языков, не упомянутые в этой статье, например, классификация языков по «жизнестойкости» (исчезающие, здоровые, больные, мертвые и возрожденные), функциональная классификация, социолингвистическая и другие классификации. Разнообразие классификационных систем языков мира дает нам возможность выявления отличительных характеристик разноструктурных языков и их сопоставительного анализа.

## Литература

1. Виноградов В.А. Классификация языков // Лингвистический энциклопедический словарь /— М.: Советская энциклопедия, 1990.— 685 с.
2. Глисон Г. Введение в дескриптивную лингвистику / Русский пер. М., 2018.
3. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка. — М., 1989
4. Готлиб, О.М. Практическая грамматика современного китайского языка; Изд-во: М.: Муравей, 2002 г.; ISBN: 5–89737–106–7.
5. Гурулева Т.Л. Компетенция владения китайским языком: компонентные и уровневые характеристики // Высшее образование в России.— 2018.— № 7. — С. 153–163.
6. Гурулева Т.Л. Речевой портрет этнической языковой личности (сопоставительная характеристика китайской, русской и английской языковых личностей) // Культура и цивилизация.— 2017. — Том 7.— № 3А. — С. 196–205].
7. Гурулева Т.Л. Теория обучения китайскому языку и переводу: монография. — М.: ИД ВКН, 2019.— 445 с.
8. Иванов В.В. Генеалогическая классификация языков и понятие языкового родства. Изд. МГУ, 2018.
9. Кузнецов П.С. Морфологическая классификация языков. Изд. МГУ, 2017.
10. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. — М.: Цитадель-трейд: 2005.— 462 с.
11. Лингвистический энциклопедический словарь. М.: Сов. энцикл., 2015.
12. Мейе А. Введение в сравнительное изучение индоевропейских языков / Русский пер. М. — Л., 2018.
13. Милевский Т. Предпосылки типологического языкознания // Исследования по структурной типологии. М., 1963.
14. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993).
15. Солнцев В.М. Введение в теорию изолирующих языков. — М.: Восточная литература РАН, 1995.— 352 с.
16. Солнцев В.М. Типологические свойства изолирующих языков (на материале китайско-

го и вьетнамского языков) // Языки Юго-Восточной Азии. Вопросы морфологии, фонетики и фонологии / под ред. Н.В. Солнцевой. М.: Наука, 1970. С. 11–20.

17. Солнцева Н.В. Проблемы типологии изолирующих языков. М.: Наука, Главная редакция восточной литературы, 1985. 254 с.
18. Фортунатов Ф.Ф. Избранные труды. Т. 1, 1956.
19. Хаматова А.А. Словообразование современного китайского языка / А.А. Хаматова; М-во образования Рос. Федерации, — М.: Муравей, 2003.— 223 с.

## WORLD LANGUAGE CLASSIFICATION SYSTEMS AND CLASSIFICATION CHARACTERISTICS OF THE CHINESE LANGUAGE

Abdrakhmanova A.R., Guruleva T.L.  
Military University

The article is devoted to the topical issues of the world language classification, it presents the classification characteristics of the Chinese language. A review of modern socio-psychological and philological research results on this issue is carried out. The classifications of Russian and foreign linguists have been studied. Definitions of world language classifications are given and their comparative analysis is carried out. For each considered classification, illustrative diagrams are presented. In each considered classification, the place of the Chinese language is separately described and shown. To describe the areal classification, the problem of distinguishing dialects in the Chinese language is touched upon. From the point of view of genealogical and areal classification, the Chinese language with its dialects and groups of dialects is assigned to the Sino-Tibetan family, the Chinese branch. The typological characteristics of the Chinese language as an isolating agglutinative, analytical, syllable and tonic language are formulated.

**Keywords:** Chinese; genealogical, areal and typological classification of languages; tonic and atonal languages; synthetic and analytical types of languages; dialects.

## References

1. Vinogradov V.A. Classification of languages // Linguistic encyclopedic dictionary / — М.: Soviet encyclopedia, 1990.— 685 p.
2. Gleason G. Introduction to descriptive linguistics / Russian per. M., 2018.
3. Gorelov V.I. Theoretical grammar of the Chinese language. — М., 1989
4. Gottlieb, OM Practical grammar of modern Chinese language; Publishing house: M.: Muravei, 2002; ISBN: 5–89737–106–7.
5. Guruleva T.L. Competence of Chinese language proficiency: component and level characteristics // Higher education in Russia.— 2018. — No. 7. — S.153–163.
6. Guruleva T.L. Speech portrait of an ethnic linguistic personality (comparative characteristics of Chinese, Russian and English linguistic personalities) // Culture and civilization.— 2017. — Volume 7. — No. 3A. — S. 196–205].
7. Guruleva T.L. Theory of teaching Chinese language and translation: monograph. — М.: ID VKN, 2019.— 445 p.
8. Ivanov VV Genealogical classification of languages and the concept of linguistic relationship. Ed. Moscow State University, 2018.
9. Kuznetsov PS Morphological classification of languages. Ed. Moscow State University, 2017.
10. Kurdyumov V.A. Chinese language course. Theoretical grammar. — М.: Citadel-trade: 2005.— 462 p.
11. Linguistic Encyclopedic Dictionary. M.: Sov. encycl., 2015.
12. Meye A. Introduction to the comparative study of Indo-European languages / Russian per. M. — L., 2018.
13. Milevsky T. Prerequisites of typological linguistics // Research on structural typology. M., 1963.
14. Sapir E. Selected works on linguistics and cultural studies. M., 1993).

15. Solntsev V.M. An introduction to the theory of isolating languages. – M.: Vostochnaya literatura RAN, 1995.— – 352 p.
16. Solntsev V.M. Typological properties of isolating languages (based on the Chinese and Vietnamese languages) // Languages of South-East Asia. Questions of morphology, phonetics and phonology / ed. N.V. Solntseva. Moscow: Nauka, 1970. P. 11–20.
17. Solntseva N.V. Problems of the typology of isolating languages. Moscow: Nauka, Main edition of oriental literature, 1985.254 p.
18. Fortunatov FF Selected Works. T. 1, 1956.
19. Khamatova A.A. Word formation of the modern Chinese language / A.A. Khamatova; Ministry of Education Ros. Federation. – M.: Muravei, 2003.– 223 p.

# Экономический текст как средство пробуждения рефлексии читателя

**Имаева Елена Зайнетдиновна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Государственного университета управления  
E-mail: imaeva-elena@mail.ru

**Имаева Гульнара Зайнетдиновна,**

доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка и литературы Московского финансово-промышленного университета «Синергия»  
E-mail: imaevagulnaraz@mail.ru

Статья посвящена экономическому тексту как средству пробуждения рефлексии читателя. Освещается ситуация освоения смыслов экономического текста – от предметных представлений и актуализаций в тексте до метасмыслов. Показано соотношение содержание / смысл. Разъясняется сущность этого соотношения с точки зрения филологической герменевтики. Текст экономической направленности пробуждает рефлексию, которая осуществляет реализацию программ автора и читателя. Рефлексия устанавливает различие между предпониманием как способом бытия и пониманием как рефлексивным познанием. Фиксация рефлексии – есть остановка в течении рефлексии. При этой остановке рефлексия объективируется, но не как таковая, а в виде своей ипостаси, инобытия. Важнейшая ипостась – понимание.

Традиционно экономический текст характеризуется наличием двух контрастных антонимичных составляющих, которые становятся стержневой основой для описания проблемы. В статье уделяется внимание проблеме составления экономического текста для студентов. Текст, содержащий только информацию и голые факты, не может пробудить рефлексию студента и не может привести к правильному пониманию текста. Такой текст является ущербным.

**Ключевые слова:** текст, смысл, содержание, понимание текста, гипербола, аллитерация

Понимание всегда связано с тем, что дано неявно, и оно идеально, потому что связано с содержаниями и смыслами [4]. Смысл определяется как та конфигурация связей и отношений между разными элементами ситуации деятельности и коммуникации, которая создается или восстанавливается человеком, понимающим текст сообщения. Проблема смысла текста рассматривается в трудах Г.И. Богина – основателя филологической герменевтики [1; 2; 3].

Если в тексте есть только содержание, то смысл получается ничтожный. Освоение целостности – это и есть творение мира, главная функция понимания. О каком бы предмете ни шла речь, его всегда можно соотносить с человеком, а именно с целым его интеллектуального и морального организма. И даже необходимо сочетать оба вида исследования, коль скоро добиваешься высокой практической цели.

Художественный текст характеризуется четким разграничением содержания и смысла. Содержание – как в басне, оно универсально. Смыслы же нужно построить самому читателю. Содержание состоит из предикаций в рамках пропозиций. Предикации не могут вывести к пониманию целостности. Объект понимание всегда образует пучок растягивающихся нитей. Смысловая структура художественного текста разработана, чего нельзя сказать о текстах экономической направленности.

Рассмотрим текст, посвященный развитию успешного национального бренда. Автор в качестве примера взял индустрию производства школьных рюкзаков в Германии [5, с. 57].

Во введении автор пробуждает рефлексию читателя над опытом мышледействования. Рефлексия определяется как связка между извлекаемым прошлым опытом и ситуацией, которая представлена в тексте как предмет для освоения. Назначение рефлексии в том, чтобы генерализовать частное, привести к нему жизненные параллели, найти изображаемому место в общей картине мира.

Предметное представление, вырастающее из рефлексии читателя при прочтении этого текста, может дать нам образ ребенка-первоклассника, которому завтра в школу, а в его душе все переживания перемешались: тут не только неуверенность и страх, но и радость от встречи с совершенно новым, ярким и свежим: «The Arrival of a new school year in Germany is a stressful time for children, but a happy time for Dieter Liebler. For hundreds of thousands of children making the big leap out of the kindergarten, the first day is made more enjoyable because of a product from Mr Liebler's company» [5, с. 57].

Далее в тексте переживание читателя сопряжено с вниманием реципиента к актуализациям

в тексте и связано с выразительно-изобразительными средствами. Автор замечает, что качество рюкзака можно сравнить с качеством снаряжения для экспедиции, которая поднимается на Эверест: «Quality-control procedures are more suited to equipment for an Everest expedition than a walk to first grade». Такая метафорическая гипербола, сравнивающая первоклассника с профессиональным альпинистом-спортсменом, очень эффективно пробуждает рефлексию читателя.

Фиксация рефлексии в поясе чистого мышления может дать усмотрение идеи ошибочности повсеместного стремления к глобализации. Существует ряд товаров, которые трудно продвинуть за рубежом, несмотря на высокое качество и надежность товара. И причина здесь кроется в культурных различиях.

При покупке школьного рюкзака в Германии родители прежде всего обращают внимание на качество продукта. Хороший технический дизайн продукта позволяет ребенку сохранять осанку. За пределами страны рюкзаки не пользуются спросом, так как цена слишком высока для предмета ежедневного пользования. Например, в Великобритании родители не готовы платить 80–100 евро за рюкзак, максимум 19 евро за простой школьный рюкзак. Лидер продаж в Германии вообще не пользуется спросом в других странах. Незначительные зарубежные продажи продукта приводят к мысли об игнорировании глобализации в сфере, связанной с большими культурными различиями. Чтобы быть успешным в других странах, нужно менять культуру, а это долгая история.

Только все три вида рефлексии могут привести к целостности понимания. Если текст составлен бездарно, то целостный мир не может быть представлен.

Рассмотрим другой текст, посвященный вопросам спонсорства с целью продвижения своего бренда [5, с. 49].

Если обратить внимание на заголовок статьи, то понимаешь, как грамотно он составлен. Автор использует стилистическое средство – аллитерацию сонорных носовых фонем М, чтобы привлечь внимание реципиента «Sponsors with a Taste for Mickey Mouse Marketing» [5, с. 49]. В этом случае рефлексия читателя фиксируется в поясе мысли-коммуникации.

В тексте автор описывает ситуацию, когда партнеры компании Walt Disney стремятся попасть в самое начало длинной очереди компаний, желающих разместить заказы. Конечно автор в этом случае использует метафору «the company's alliance partners are often at the front of the queue when the group comes to place orders», но она настолько наглядна, что читатель представляет себе и живую очередь, и ажиотаж вокруг, и суету, и нервозность. То есть его рефлексия фиксируется в поясе мыследействования, что соответствует освоению мира предметных представлений.

Всем известно, что спонсор, в отличие от инвестора, осуществляет финансирование без цели

получения прямой материальной выгоды. Однако, если спонсор желает создать положительный образ и прорекламировать свой бренд, то здесь спонсорская деятельность может стать инструментом маркетинга.

Экономический текст является одним из средств пробуждения рефлексии читателя. При разных обстоятельствах бытования экономического текста рефлексия фиксируется (объективируется как понимание) в разных поясах мыслительности. Мозаика фиксаций рефлексии, пробуждаемой экономическим текстом, обеспечивает реализацию программ продуцента и реципиента.

## Литература

1. Богин, Г.И. Система техник понимания текста / Г.И. Богин. – Тверь: ТвГУ, 1997. – 80 с.
2. Богин, Г.И. Схемы действий читателя при понимании текста / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1989. – 70 с.
3. Богин, Г.И. Типология понимания текста / Г.И. Богин. – Калинин: КГУ, 1986. – 86 с.
4. Имаева, Е.З. Метатекст как средство понимания текста / Е.З. Имаева // Филологические науки. – 2002. – № 6. – С. 70–78.
5. Market Leader Business English: Marketing by Nina O'Driscall / N. O'Driscall. – L.: Pearson Education, 2010. – 90 p.

## ECONOMIC TEXT AS A MEANS OF AWAKENING THE READER'S REFLECTION

Imaeva E.Z., Imaeva G.Z.

State University of Management, Moscow Financial and Industrial University "Synergy"

The article is devoted to economic text as a means of awakening the reader's reflection. The situation of revealing the sense of economic text is highlighted – from subject representations and actualizations in the text to metasenses. The ratio of content / meaning is shown. The essence of this relationship is explained from the point of view of philological hermeneutics. The text of economic orientation awakens reflection, which implements the programs of the author and the reader. Reflection establishes the difference between pre-understanding as a way of being and understanding as reflective cognition. Reflection fixation – is a stop in reflection. At this stop, reflection is objectified. The most important result is understanding. Traditionally economic text is characterized by the presence of two contrasting antonymic components, which become the core basis for describing the problem. The article focuses on the problem of composing economic text for students. A text with information and bare facts cannot awaken the student's reflection and understanding of the text. Such text is defective.

**Keywords:** text, sense, meaning, text understanding, hyperbole, alliteration.

## References

1. Bogin, G.I. System of text understanding techniques / G.I. Bogin. – Tver: TVGU, 1997. – 80 p.
2. Bogin, G.I. Schemes of the reader's actions in understanding the text / G.I. Bogin. – Kalinin: KSU, 1989. – 70 p.
3. Bogin, G.I. Typology of text understanding / G.I. Bogin. – Kalinin: KSU, 1986. – 86 p.
4. Imaeva, E.Z. Metatext as a means of understanding the text / E.Z. Imaeva // Philological science. – 2002. – № 6. – S. 70–78.
5. Market Leader Business English: Marketing by Nina O'Driscall / N. O'Driscall. – L.: Pearson Education, 2010. – 90 p.

## **Акоева Инесса Георгиевна,**

главный аналитик Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр» МОН РК  
E-mail: inessa.akoyeva@iac.kz

## **Пилипенко Александр Игоревич,**

инженер-программист Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр» МОН РК  
E-mail: alexandr.pilipenko@iac.kz

## **Булдыбаев Тимур Керимбекович,**

директор Департамента прикладных исследований и разработок, АО «Информационно-аналитический центр» МОН РК  
E-mail: timur.buldybayev@iac.kz

В статье рассматриваются вопросы применения существующих или разработки новых аналитических инструментов оценки текстовой информации новостных источников казахстанского сегмента публикаций СМИ. В статье представлена разработка собственного аналитического инструмента разметки корпуса новостных текстов по признакам тональность (позитивная/нейтральная/негативная), объективность, наличие манипулятивного контента. Результаты разметки используются для экспериментального подтверждения применимости мультягентного подхода при работе с корпусами текстов и для оценки работы алгоритмов машинного обучения при формировании аналитической информации, заданной пользователем тематики. Разработка данного аналитического инструмента является неотъемлемой частью комплекса работ по составлению, оценке корпуса новостных текстов, оценке влияния новостей на социум по информативным признакам и для обеспечения корректности работы выработанных алгоритмов машинного обучения при автоматизированном анализе социально-значимых публикаций.

**Ключевые слова:** корпус, аналитические инструменты, влияние СМИ

*Данная статья подготовлена в рамках реализации ПЦФ № BR05236839 Комитета науки Министерства образования и науки Республики Казахстан*

## **Введение**

Неотъемлемой частью проектируемой информационной системы оценки влияния открытых текстовых информационных источников на социум являются аналитические инструменты, позволяющие анализировать текстовую информацию под нужды конечных пользователей.

Растущие объемы и потоки новостной информации требуют применения современных подходов к хранению, обработке, систематизации и анализу. При этом предоставление результатов анализа в удобном и информативном формате для лиц принимающих решения является актуальным. Помимо этого, применение автоматизированных аналитических инструментов актуально практически для всех сфер жизнедеятельности государства и общества. Подобные инструменты помогают в поиске, организации, извлечении и репрезентации необходимых данных из большого потока информации. Основы подобного анализа, приведшего к разработке первых аналитических инструментов, были заложены еще в 1958 году старшим инженером IBM Хансом Петером Луном, который построил интеллектуальную систему для бизнеса [1]. Сейчас извлеченные и систематизированные данные, будь то статистика, отслеживание тенденций или возникшие закономерности в последствии используются для принятия решений в зависимости от назначения соответствующего аналитического инструмента.

Любой процесс анализа данных неразрывно связан с двумя методами анализа – количественным и качественным. Процесс анализа можно разделить на: (1) сбор данных; (2) обработка данных; (3) построение модели; (4) обучение модели; (5) апробация модели. Таким образом анализ данных предназначен для решения различных задач путем добычи новых данных (Data Mining) с использованием математических и компьютерных алгоритмов и моделирования данных. А так как целью данного исследования является анализ потока новостных текстов, объединенного в корпуса текстовой информации – наличие аналитических инструментов с удобным для конечного пользователя интерфейсом становится необходимым.

## **Обзор существующих инструментов**

Необходимость разработки и применения аналитических инструментов продиктована растущими объемами информации, которую необходимо собирать, анализировать и интерпретировать для принятия своевременных решений при ведении бизнеса, реагировании на чрезвычайные ситуации,

снижения социальной напряженности. Учитывая, что изначально такие инструменты применялись в основном в бизнесе, соответственно наиболее представлена линейка инструментов именно для принятия решений в бизнесе. В большинстве своем инструменты являются коммерческими продуктами такими как Microsoft BI, Xplenty, Hubspot, Tableau Public, Rapid Miner, KNIME, но существуют и бесплатные – Orange, OpenRefine. Привлекательность для пользователя заключается в предлагаемых возможностях, среди которых можно отметить удобство интуитивно-понятного интерфейса, облачные, физические и гибридные средства хранения данных, аналитические возможности в том числе с использованием машинного обучения, безопасность данных и высокую скорость обработки.

В академической среде к аналитическим инструментам можно отнести реферативные и полнотекстовые базы данных научной информации такие как Web of Science и Scopus. Функционал таких баз не ограничивается хранением и поиском, но также включает в себя возможности оценки влияния и качества предоставляемой информации на основе метрик таких как рейтинги журналов импакт-фактор, SJR, нормализованный показатель цитируемости (SNIP), квартили, индекс Хирша, инструменты визуализации публикационной активности, расширенные возможности поиска журналов, статей, авторов, а также сравнение журналов по результатам анализа результатов поиска. Подобные базы данных работают на основе богатой архитектуры метаданных, к примеру, объем базы Scopus составляет 3,7 терабайта включая 1,4 трлн ссылок и содержит 16 млн. профилей авторов [2]. Такие аналитические инструменты помогают отслеживать возникающие в области науки тренды, в поиске экспертов в той или иной области, поиске наиболее значимых исследований. Обладая богатыми возможностями поиска информации, ее сортировки и экспорта подобные базы данных значительно облегчают ориентирование в больших потоках данных.

Что касается непосредственно инструментов для решения задач исследования по оценке влияния открытых текстовых источников на социум, они в основном строятся на анализе тональности. Одной из первых попыток определения тональности была попытка английского печатника Генри Денама еще в 1580 году с помощью ввода в обиход специального символа, который бы обозначал сарказм [3], однако символ так и не был введен в массовый обиход и по настоящее время. Цифровая среда же представляет массу возможностей для ведения бизнеса, предоставления товаров и услуг онлайн. Особенно востребованными такие услуги стали в условиях пандемии коронавируса, но и до ее возникновения свое развитие уже получили такие гиганты торговли как Amazon и AliExpress, которые объединяют на своей платформе огромное количество товаров и продавцов, имеющих определенный рейтинг популярности и доверия на основе оценок и комментариев

пользователей. Стоит отметить, что анализ оставленных комментариев необходим для оценки популярности товаров, услуг, а также принятия решений и выработки стратегий для дальнейшего развития. Именно здесь находят применение инструменты по оценке тональности для определения негативных и позитивных отзывов. Но сфера применения таких инструментов не ограничивается торговыми площадками и может быть транслирована на анализ тональности СМИ и социальных сетей.

Инструменты анализа тональности позволяют извлечь элементы и уловить особенности построения текстовой информации для автоматизированного и корректного вывода получаемой информации в соответствующие категории. К наиболее популярным инструментам анализа тональности стоит отнести HubSpot's Service Hub, Quick Search, Repustate, Lexalytics, Critical Mention, Brandwatch, Social Mention, Sentiment Analyzer, MAXG, Social Searcher, Rosette. Все эти инструменты позволяют автоматически анализировать и разделять тексты (в основном применительно к отзывам о товарах и услугах) по тональности на позитивные, негативные и нейтральные. Также они обладают возможностями сбора, поиска, обработки естественного языка, кастомизации интерфейса приложения и вывода визуализированной информации по итогам анализа.

Среди перечисленных инструментов стоит выделить Critical Mention, который позволяет анализировать новости. Однако его работа строится на анализе упоминаний определенного бренда или ключевого слова. Такие аналитические инструменты предназначены для анализа тональности и несмотря на обширный функционал не позволяют в полной мере применять его в работе с новостными публикациями при оценке их влияния на социум, когда триггерных ключевых слов, имен и организаций большое количество.

Помимо инструментов для анализа тональности текстов развиваются инструменты определения недостоверных, фейковых новостей, работа которых основывается на анализе корпуса новостных текстов с применением инструментов добычи сырых данных и алгоритмов машинного обучения. К таким инструментам относятся Google Reverse Image Search, TinEye, FotoForensics, Forensically, InVIDVerification Plugin, работающие с графической информацией, а также системы автоматизированного анализа текстовой информации, которые предоставляются в виде плагинов для интернет-браузеров. Среди последних можно отметить NewsCracker, Fake News Blocker, KnowNews, Fake News Detector AI и др., которые работают по принципу анализа контента, метаданных, иногда потенциально манипулятивного контента пометчая подозрительное содержимое в новостях [4].

В тоже время стоит отметить ряд исследований в области анализа тональности, обнаружения фейковых новостей и манипулятивного контента [5, 6, 7], результаты которых представлены в виде

алгоритмов машинного обучения на основе морфологического и лексического анализа, не имеющих интерфейса и соответственно не доступных большинству потребителей новостей. Таким образом решение вопроса создания аналитического инструмента, позволяющего визуализировать обработанные результаты, является неотъемлемой частью исследования.

## Выработка собственных аналитических инструментов

На разных этапах работы в рамках данного исследования уже были выработаны закономерности, правила с привлечением экспертов-лингвистов и алгоритмы работы по распознаванию тональности, объективности и манипулятивности контента текстовой информации прошедшие апробацию на ряде размеченных тестовых корпусов русскоязычной новостной информации казахстанского сегмента СМИ. Помимо этого, была разработана методика применения мультиагентного подхода к формированию, экспертной разметке и классификации текстового корпуса, и ее экспериментальному подтверждению. Это привело к разработке веб-ресурса, который помимо основного функционала разметки текстов позволяет осуществлять мониторинг результатов такой разметки с их последующей визуализацией.

Частично такой подход к работе с текстовыми корпусами применялся в рамках создания краудсорсингового ресурса Linis Crowd [8], Amazon Mechanical Turk (MTurk), CrowdFlower, Яндекс.Толока [9]. При этом существенное отличие разработанного в рамках исследования ресурса заключается в расширении анализа текстов не только по тональности, но также по объективности и наличию манипулятивного содержания, а также наличию возможности проведения опросов по разметке корпусов с включением дополнительных метаданных.

Работа предлагаемого инструмента является частью комплекса работ, проводимых с 2018 года.

Этапы работы включали в себя разработку методики оценки влияния новостей на социум на основе анализа новостных публикаций и анализа ее эффективности. Были определены информационные признаки, характеризующие поведение потребителей новостей, возможности манипулирования с использованием языковых и лексических приемов, масштабах и закономерностей распространения новостей, степени доверия аудитории, объективность публикаций и их тональность. Для этой работы впервые был сформирован самый большой на данный момент корпус текстов казахстанского сегмента новостей (более 2 млн публикаций с постоянным парсингом), разметка которого проводится машинными алгоритмами на постоянной основе и корректность которых подтверждается и корректируется результатами работы.

Одним из инструментов разработанного ресурса является модуль мультиагентного анализа текстовых материалов, которая содержит краткую инструкцию для пользователя, предлагаемый к оценке текст, случайно выбранный из общего корпуса и варианты его разметки (рисунок 1).

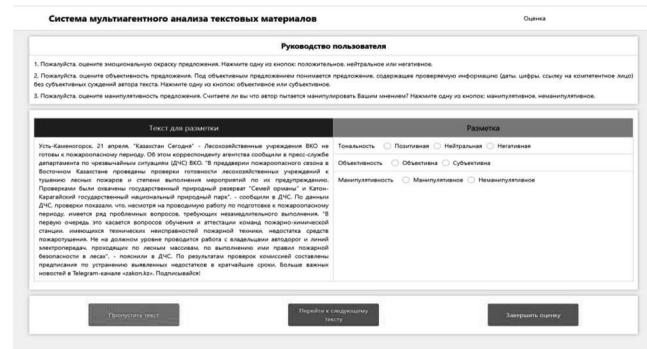


Рис. 1. Разметка текстов на веб-ресурсе

Мониторинг результатов разметки осуществляется через модуль мониторинга результатов разметки и автоматического формирования отчетности, который позволяет визуализировать полученные данные (рисунок 2).

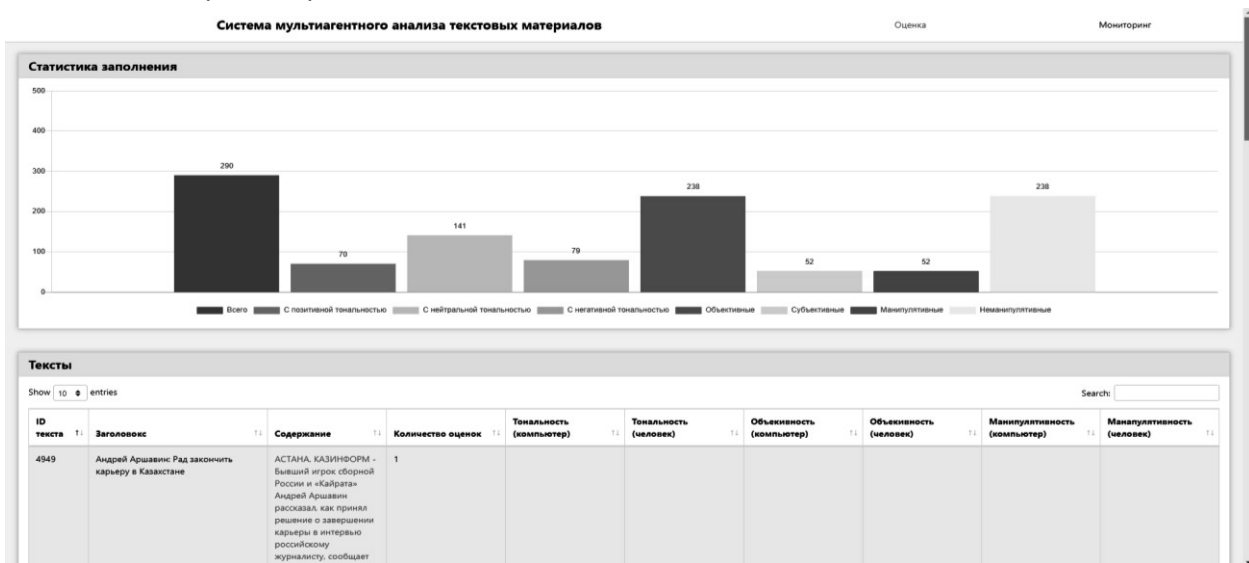


Рис. 2. Модуль мониторинга результатов разметки и автоматического формирования отчетности

Результаты разметки используются для экспериментального подтверждения применимости мультиагентного подхода к формированию, экспертной разметки и классификации корпуса. Это обусловлено тем, что автоматизация разметки является оптимальным решением для анализа больших массивов текстовых данных, однако при ее использовании сохраняется порядка 10–15% погрешности. Разметка, предусматривающая оценку аспектов текста и оценочных суждений о его содержании, на современном этапе развития корпусной лингвистики не может обходиться только программными и технологическими решениями и требует человеческого вмешательства. О.Н. Ляшевской и соавторами было отмечено, что на данный момент «не существует компьютерных программ, которые были способны заменить человека на этом направлении и обеспечить должный уровень адекватности» [10].

Полученные в результате разметки пользователями-добровольцами данные в дальнейшем используются для обеспечения максимальной сходимости между экспертами и результатами работы выработанных алгоритмов машинного обучения. Что в свою очередь позволяет значительно упростить и ускорить обработку большого корпуса новостных текстов и выводить аналитические результаты на дашборды по социально-значимым и наиболее актуальным темам.

## Заключение

В заключении стоит отметить, что разрабатываемые аналитические инструменты позволяют решать ряд задач, непосредственно связанных с оценкой влияния открытых текстовых источников на социум. При этом стоит учитывать то, что полностью автоматизированные инструменты пока не приводят к максимально точному распознаванию и классификации текста по критериям, будь то тональность, объективность, наличие манипулятивного контента или определение фейковых новостей. Стоит также отметить, что максимальный эффект достижения поставленных задач достигается через комбинацию экспертных усилий и современных технологий с постепенным уменьшением роли эксперта на этапе формирования действующих моделей с приобретением роли корректировщика информационной системы в зависимости от трансформирующихся старых или постановки совершенно новых задач.

В то же время полученные на данный момент результаты применения разработанных инструментов в достаточно полной мере могут предоставить аналитический материал для оценки социальных настроений, реакций и своевременного реагирования на потенциальные конфликты.

Таким образом, комбинация разработанных правил, словарей, закономерностей с подходами в корпусной лингвистике и технологий интеллектуального анализа позволяют оперативно обрабатывать большие наборы данных, а их визуализация

существенно упрощает процесс интерпретации этих данных для своевременного принятия управленческих решений.

## Литература

1. Luhn H.P. A Business Intelligence Systems // IBM Journal of Research and Development.– 1958. – P. 314–319.
2. Leading in quality and quantity. [Электронный ресурс].– 2018. – URL: <https://www.elsevier.com/solutions/scopus/how-scopus-works/high-quality-data>. (Дата обращения 14.09.2020)
3. Brewerton P. Denham, Henry (fl. 1556–1590). – Oxford Dictionary of National Biography, Oxford University Press, 2004.
4. McCarthy B. Fact-checking browser extensions hold promise but need further development // Duke Reporters' LAB.– 2018.
5. Xu K., Wang F., Wang H., and Yang B. A First Step Towards Combating Fake News over Online Social Media. – Springer, Cham, 2018. – P. 521–531.
6. Saikh T., Anand A., Ekbal A., and Bhattacharyya P. A Novel Approach Towards Fake News Detection: Deep Learning Augmented with Textual Entailment Features. – Springer, Cham, 2019. – P. 345–358.
7. Dey A., Rafi R.Z., Hasan Parash S., Arko S.K., and Chakrabarty A. Fake News Pattern Recognition using Linguistic Analysis // 7th Int. Conf. Informatics, Electron. Vis. 2018 2nd Int. Conf. Imaging, Vis. Pattern Recognit. – IEEE, 2018. – P. 305–309.
8. Koltsova O.Y., Alexeeva S.V., Kolcov S.N. An Opinion Word Lexicon and a Training Dataset for Russian Sentiment Analysis of Social Media // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии.– 2016. – С. 277–287.
9. Гилязев P.A., Турдаков Д.Ю. Активное обучение и краудсорсинг: обзор методов оптимизации разметки данных // Труды ИСП РАН.– 2018.– № 3(2). – С. 215–250. DOI: 10.15514/ISPRAS-2018–30(2)-11.
10. Ляшевская О.Н., Плунгян В.А., Сичинава Д.В. О морфологическом стандарте Национального корпуса русского языка // Научно-техническая информация. Сер. 2: Информационные процессы и системы.– 2005.– № 6. –С. 111–135.

## ANALYTICAL TOOLS FOR NEWS ASSESSMENT

Akoyeva I.G., Pilipenko A.I., Buldybayev T.K.  
Information-Analytical Center, JSC, Nur-Sultan

The article discusses the issues of using existing or developing new analytical tools for evaluating text information of news sources in the Kazakh segment of media publications. The article presents the development of own analytical tool for marking up the corpus of news texts based on sentiment (positive/neutral/negative), objectivity, and the presence of manipulative content. The markup results are used to experimentally confirm the applicability of the multi-agent approach for work with text corpora and to assess the operation of machine learning algorithms during generation of analytical information on a user-defined topic. The development of this analytical tool is an integral part of the complex of works on compiling, evaluating the corpus of news texts, assessing the impact of news on society by different informative features and ensuring the correct operation of



the developed machine learning algorithms in the automated analysis of socially significant publications.

**Keywords:** corpus, analytical tools, media influence

#### References

1. Luhn H.P. A Business Intelligence Systems // IBM Journal of Research and Development.– 1958. – P. 314–319.
2. Leading in quality and quantity. [Electronic resource].– 2018. – URL: <https://www.elsevier.com/solutions/scopus/how-scopus-works/high-quality-data>. (retrieved: 14.09.2020)
3. Brewerton P. Denham, Henry (fl. 1556–1590). – Oxford Dictionary of National Biography, Oxford University Press, 2004.
4. McCarthy B. Fact-checking browser extensions hold promise but need further development // Duke Reporters' LAB.– 2018.
5. Xu K., Wang F., Wang H., and Yang B. A First Step Towards Combating Fake News over Online Social Media. – Springer, Cham, 2018. – P. 521–531.
6. Saikh T., Anand A., Ekbal A., and Bhattacharyya P. A Novel Approach Towards Fake News Detection: Deep Learning Augmented with Textual Entailment Features. – Springer, Cham, 2019. – P. 345–358.
7. Dey A., Rafi R.Z., Hasan Parash S., Arko S.K., and Chakrabarty A. Fake News Pattern Recognition using Linguistic Analysis // 7th Int. Conf. Informatics, Electron. Vis. 2018 2nd Int. Conf. Imaging, Vis. Pattern Recognit. – IEEE, 2018. – P. 305–309.
8. Koltsova O.Y., Alexeeva S.V., Kolcov S.N. An Opinion Word Lexicon and a Training Dataset for Russian Sentiment Analysis of Social Media // Computational Linguistics and Intelligent Technologies.– 2016. – S. 277–287.
9. Gilyazev R.A., Turdakov D. Yu. Active learning and crowdsourcing: a review of data markup optimization methods // Proceedings of ISP RAS.– 2018. – No. 3 (2). – S. 215–250. DOI: 10.15514 / ISPRAS-2018–30 (2) –11.
10. Lyashevskaya ON, Plungyan VA, Sichinava DV On the morphological standard of the National Corpus of the Russian language // Scientific and technical information. Ser. 2: Information processes and systems.– 2005. – No. 6. –S. 111–135.

# К вопросу о функционировании префикса ἄ- в древнегреческом языке (на материале существительных)

**Верещагина Ангелина Васильевна,**

кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры классической филологии ФГБОУ ВО МГЛУ, Россия, Москва  
E-mail: linaanghelina@mail.ru

В статье исследуются проблемы функционирования префикса ἄ- (áv-) в древнегреческом языке на материале существительных, так как отсутствует подробное исследование данного вопроса, касающегося особенностей древнегреческой словообразовательной системы. Основным материалом исследования является древнегреческо-русский словарь И.Х. Дворецкого. Были рассмотрены словообразовательные модели существительных, была выявлена их частотность. Одним из распространенных способов образования имен существительных в древнегреческом языке с префиксом ἄ- (áv-) является субстантивация прилагательных, то есть бессуффиксальный способ. Исследован также и суффиксальный способ образования, отмечается двойная префиксация и сложные имена существительные. Что касается суффиксального способа, в образовании данных лексем участвует также большой спектр древнегреческих суффиксов, градация частотности употребления которых произведена достаточно подробно.

**Ключевые слова:** словообразование; древнегреческий язык; префикс; существительное; суффикс.

В статье исследуются проблемы функционирования префикса ἄ- [1] на материале существительных и рассматриваются особенности этого префикса, так как отсутствует подробное исследование данного вопроса, касающегося особенностей древнегреческой словообразовательной системы.

Можно выделить незначительные упоминания в основных учебниках древнегреческого языка [2; 3; 4]. В качестве материала исследования также был взят «Древнегреческо-русский словарь» И.Х. Дворецкого [5].

Что касается существительных с префиксом ἄ- (áv-), то в древнегреческом языке этот префикс зафиксирован в основном как *alpha privativum*, хотя можно выделить единичные примеры остальных типов, поэтому более подробно мы будем рассматривать ее.

**1. Субстантивация (бессуффиксальный способ).** Одним из распространенных способов образования имен существительных в древнегреческом языке с префиксом ἄ- (áv-) является субстантивация прилагательных. Таким способом образуются адъективные имена существительные второго, а также третьего склонения среднего рода, в том числе и *pluralia tantum*, и гораздо реже мужского рода или даже женского рода.

Чаще всего подобные существительные образуются от прилагательных 2 склонения. В древнегреческом языке зафиксировано более 50 подобных существительных. Среди них более 40 существительных среднего рода с приставкой ἄ-: τὸ ἀβέβαιον «непостоянство, непрочность», τὸ ἀγένειον «безбородость», τὸ ἄδικον «беззаконие, насилие», τὸ ἀδόκητον «неожиданность, внезапность», τὸ ἄβολον «правдивость, простота», τὸ ἀδύνατον «невозможное, невозможность», τὸ ἄδυτον «заповедное или священное место», τὸ ἄθεον «безбожие», τὸ ἄθρον «отсутствие дичи», τὸ ἀλόγιστον «безрассудство, неразумие», τὸ ἀμέριμνον «беззаботность», τὸ ἄπιπτον «неверие, недоверие», τὸ ἄπτορον «непроходимость», τὸ ἄσπονδον «отсутствие соглашения, нейтралитет», τὸ ἀσάθμητον «шаткость, недостоверность», τὸ ἄσυλον «неприкосновенное убежище», τὸ ἄσφικτον «спокойствие, покой», τὸ ἄφθογγον «немой или смычный звук», τὸ ἄφοβον «бесстрашие, неустрашимость», τὸ ἀφύλακτον «отсутствие мер предосторожности, беспечность», τὸ ἄχολον «отсутствие желчности, кротость», τὸ ἀχρεῖον «небоееспособное население; нестроевая часть войска», τὸ ἄχροον (ἄχρου) «бесцветность, бледность» и некоторые другие. Следует отметить несколько подобных существительных с приставкой ἄν: τὸ ἀνακόλουθον «анаколуф, синтакси-

ческая или логическая непоследовательность», τὸ ἀναμάρτητον «безошибочность, безупречность», τὸ ἀνέλπιστον «безнадежность, отчаяние, отсутствие надежды», τὸ ἀνήκουστον «непослушание, неповиновение», τὸ ἄνισον «неравенство», τὸ ἀνομίλητον «необщительность, замкнутость», τὸ ἄνοπλον «невооруженная часть населения», τὸ ἀνόρεκτον «отсутствие аппетита».

Необходимо выделить также единичные случаи существительных, образованных от сложных прилагательных 2 склонения: τὸ ἀπειρόκακον «душевная простота, неопытность», τὸ ἀπειρόκαλον «непонимание прекрасного, безвкусице», τὸ ἀδωροδόκητον «неподкупность, бескорыстие».

Около 10 существительных среднего рода образованы от прилагательных третьего склонения: τὸ ἄπραγμον «бездеятельность, покой», τὸ ἀπρεπέδες «непристойность, неуместность», τὸ ἀσεβές «нечестие, кощунство», τὸ ἀσθενές «бессилие, немощь, слабость», τὸ ἀτειρές «непреклонность, твердость», τὸ ἀχανές «пустое пространство, пустота», τὸ ἀτρεμές «неподвижность, спокойствие».

Следует отметить существительные среднего рода с несколькими приставками (около 10) – τὸ ἀκατάπαυστον «пожизненность», τὸ ἀμετάβλητον «неизменяемость, неизменность», τὸ ἀμετάστατον «незыблемость, неизменность», τὸ ἀνυπεύθυνον «бесконтрольность, неограниченная власть», τὸ ἀπερίπταστον «устойчивость, незыблемость», τὸ ἀσύμβατον (ἀξύμβατον) «несговорчивость, непримиримость», τὸ ἀσύνδετον «бессоюзие», τὸ ἀδυσώπητον «отсутствие ложного стыда» и, вероятно, τὸ ἀπερίεργον «безыскусственность, простота».

Можно выделить несколько существительных, которые употребляются только в среднем роде множественного числа (pluralia tantum), например, τὰ ἄζυμα «опресноки, праздник опресноков», τὰ ἄλογα «бессловесные существа, т.е. животные», τὰ ἀμήχανα «невозможное, невообразимое», τὰ ἄφωνα «немые, то есть смычные согласные звуки». Среди них, по крайней мере, одна лексема с несколькими приставками – τὰ ἀδιάφορα «неразличимые вещи».

Кроме того, зафиксировано несколько существительных, образованных от прилагательных бессуффиксальным способом, мужского рода 2 склонения – ὁ ἀγένειος «безбородый юноша», ὁ ἄκρατος «неразбавленное, чистое вино», ὁ ἄδυτος «заповедное или священное место», ὁ ἀδύνατος «инвалид», ὁ ἀδικητικός «насилник, обидчик» и женского рода 2 и 1 склонения – ἡ ἄβυσσος бездна, ἡ ἀμέθυστος «средство против опьянения; амелист», ἡ ἀτρυγέτη «морская ширь». Еще от существительного мужского рода 2 склонения ὁ ἱατρος «врач» образовано ὁ ἀνῆατρος «не-врач», встречающееся у Аристотеля.

Следует отметить также несколько сложных существительных мужского рода 2 склонения, образованных словосложением – ὁ ἀναίσχυντογράφος «автор непристойных писаний», ὁ ἀδικαίαρχος «неправедный сановник».

**2. Суффиксальный способ.** В древнегреческом языке можно выделить около 10 различных

суффиксов, большая часть которых прибавляется к глагольным основам. Однако самый распространенный, т.е. частотный формант -ια, присоединяется преимущественно к именным основам.

**2.1. Суффикс (формант) -ια, обозначающий качество,** как уже было сказано выше, используется для образования имен существительных преимущественно от адъективных основ. В результате образуются существительные первого склонения. Чаще всего подобные существительные в древнегреческом языке образуются от прилагательных второго склонения. Среди них с приставкой ἀ- зафиксировано более 130 лексем: ἡ ἀβελτερία «глупость, тупоумие», ἡ ἀβουλία (ἀβουλίη) «необдуманность, нерешительность», ἡ ἀγαμία «безбрачие», ἡ ἀγλωσσία (ἀγλωπτία) «отсутствие дара речи», ἡ ἀγονία «бесплодие, бездетность», ἡ ἀδηλία «неизвестность, неясность», ἡ ἀδικία «несправедливость, обида», ἡ ἀδοξία «незнатность, неизвестность», ἡ ἀδουλία «отсутствие рабов», ἡ ἀελπτία «неожиданность», ἡ ἀζηλία «непритязательность, простота», ἡ ἀθυμία (ἀθυμίη) «упадок духа, уныние», ἡ ἀϊδρεία (ἀϊδρηίη) «незнание, неведение», ἡ ἀκαιρία «несвоевременность, неподходящий момент», ἡ ἀκακία «кротость, незлобивость», ἡ ἀκαρπία «бесплодие, бесплодность», ἡ ἀκληρία «обездоленность», ἡ ἀκομιστία (ἀκομιστή) «отсутствие ухода, непризорность», ἡ ἀκορή «ненасыщение», ἡ ἀκοσμία «неупорядоченность, беспорядок», ἡ ἀλογία (ἀλογίη) «невнимание, пренебрежение», ἡ ἀλογιστία «безрассудство, неразумие», ἡ ἀλυπτία «отсутствие печалей, страданий», ἡ ἀμαθία «непросвещенность, необразованность», ἡ ἀμεριμνία «беззаботность», ἡ ἀμετρία «несообразность, несоответственность», ἡ ἀμηχανία (ἀμηχανίη) «недоумение, смущение», ἡ ἀμμορία (ἀμμορίη) «несчастливая судьба, беда», ἡ ἀμνηστία (ἀμνηστή) «забвение», ἡ ἀμορφία «бесформенность, безобразие», ἡ ἀμουσία «необразованность, невежественность», ἡ ἀνοία (ἡ ἄνοια и ἀνοίη) «безрассудство, глупость», ἡ ἀνομία «беззаконие, отсутствие законов», ἡ ἀξενία «негостеприимство», ἡ ἀοριστία «неопределенность», ἡ ἀπαστία «воздержание от пищи», ἡ ἀπειρία «неопытность, незнание; беспредельность, бесконечность», ἡ ἀπιστία (ἀπιστή) «неверие, недоверие», ἡ ἀπλαστία «неподдельность, искренность», ἡ ἀπληστία «ненасытность, алчность», ἡ ἀπνοια «безветрие», ἡ ἀπνευστία «задержка дыхания», ἡ ἀρρυθμία «отсутствие ритмичности, несогласованность», ἡ ἀρρωστία «слабость, недуг», ἡ ἀσαρκία «худоба», ἡ ἀσιτία (ἀσιτή) «воздержание от пищи», ἡ ἀστοχία «безрассудство», ἡ ἀсуλία «неприкосновенность, право убежища», ἡ ἀσχολία «занятость, недосуг», ἡ ἀσωτία (ἀσωτεία) «распутный образ жизни», ἡ ἀταφία «оставление без погребения», ἡ ἀτεκνία «бездетность», ἡ ἀτεχνία «неумелость, неискусность», ἡ ἀτιμία (ἀτιμίη) «непочитание, пренебрежение», ἡ ἀτομία «робость, нерешительность», ἡ ἀτονία «расслабленность, вялость», ἡ ἀτοπία «странность, необычность», ἡ ἀτροφία «отсутствие пищи, голодание, увядание», ἡ ἀτυφία «отсутствие заносчивости, скромность»,

ή ἀϋπνία «бессонница», ή ἀφθονία «отсутствие зависти, изобилие» ή ἀφθορία «неиспорченность, непорочность», ή ἀφοβία «бесстрашие, неустрашимость», ή ἀφορία «неплодородие, бесплодие», ή ἀφύια «неспособность, непригодность», ή ἀφωνία «немота, безмолвие», ή ἀχαριστία «непривлекательность, грубость, неблагодарность», ή ἀχολία «отсутствие желчности, кротость», ή ἀχρηματία «недостаток средств или денег», ή ἀχρηστία «ненужная вещь, помеха, бесполезность, праздность», ή ἀσοφία «бесшумность», ή ἀψυχία «робость, малодушие», ή ἀωρία «несвоевременность, безвременная смерть» и некоторые другие.

В том числе следует отметить подобные существительные, образованные от прилагательных 3 склонения: ή ἀβλάβεια (ἀβλαβίη) «невредимость, безвредность», ή ἀγένεια (ἀγένεια) и ἀγεννία «низкое происхождение, низость, подлость», ή ἀκέρδεια «ущерб», ή ἀκράτεια «неумеренность, воздержанность», ή ἀμέλεια «беззаботность, небрежность», ή ἀπειθεια «непослушание, неповиновение», ή ἀπρέπεια «непристойность, неуместность», ή ἀσέβεια «нечестие, кощунство», ή ἀσθένεια (ἀσθενία) «бессилие, немощь, слабость», ή ἀτέλεια (ἀτελή, ἀτελής) «незавершенность, незавершенность», ή ἀτέρπεια (ἀτερπή) «неприятность, неудовольствие», ή ἀφάνεια «темнота, неясность, гибель», ή ἄχροια «бесцветность, бледность», ή ἀψεύδεια «правдивость, искренность», ή ἀδαημονία «незнание, неопытность» и некоторые другие.

С приставкой ἀν- можно выделить около 30 существительных, образованных от прилагательных: ή ἀναιμία «отсутствие крови, бескровность», ή ἀναισχυντία «бесстыдство», ή ἀνανδρία (ἀνανδρεία) «отсутствие мужества, малодушие», ή ἀναξία «недостойность, негодность», ή ἀναρθρία «слабость членов», ή ἀναρμοσία «нескладность, нестройность», ή ἀναρχία «безначалие, безвластие», ή ἀνελευθερία «неблагородство, низость», ή ἀνηκοία «глухота, невежественность», ή ἀνηκουσία «непослушание, неповиновение», ή ἀνοδία «бездорожье», ή ἀνολβία «несчастье, беда», ή ἀνομβρία «засуха, бездождье», ή ἀνωδρία «безводность, засуха», ή ἀνωμαλία (ἀνωμαλίη) «неровность, неравенство, неравномерность», ή ἀνωδυνία «отсутствие боли, безболезненность», ή ἀναγρία «запретное для охоты время», ή ἀνωρίη «неподходящая пора, неудобное время», ή ἀναλκείη «слабость, бессилие» и некоторые другие.

Некоторые простые существительные с формантом -ια с приставками ἀ- и ἀν- могут быть образованы от соответствующих простых существительных без отрицательного префикса: ή ἀκοινωνία «необщительность, неприязнь», ή ἀστρατεία «освобождение или уклонение от военной службы», ή ἀσοφία «безумие, глупость», ή ἀφιλία «отсутствие друзей», ή ἀνωφέλεια «бесполезность», ή ἀνηνεμία «безветрие» и некоторые другие.

Отмечаются также сложные слова, которые могут быть образованы как от прилагательных, так и реже от существительных без отрицательного префикса ἀ-, например, ή ἀδιαφθορία «испорченность», ή ἀθυροοτομία «чрезмерная болтливость»,

ή ἀθυρογλωττία «невоздержанность на язык», ή ἀπειροκαλία «непонимание прекрасного, безвкусице, грубость», ή ἀπειρολογία «бесконечная болтливость», ή ἀπειραντολογία «бесконечная болтливость», ή ἀλυσιτέλεια «урон, ущерб», ή ἀχορηγία «недостаток или отсутствие средств к существованию», ή ἀνομολογία «разногласие, несогласие», ή ἀνοσιουργία «нечестивый поступок», ή ἀφιλοπλουτία «презрение к богатству», ή ἀφιλοσοφία «пренебрежение к философии», ή ἀφιλοτιμία «отсутствие честолюбия», ή ἀφιλοχρηματία «нелюбостыжательность, презрение к богатству».

Кроме того, зафиксированы существительные с несколькими приставками, которые также могут быть образованы как от прилагательных, так и от существительных без отрицательного префикса ἀ(v)-: ή ἀνεισφορία «освобождение от налогов», ή ἀνεπιείκεια «недоброжелательность, суровость», ή ἀπροβολία «непреднамеренность», ή ἀπρομήθεια «отсутствие прозорливости, непредусмотрительность», ή ἀπροπητία «отсутствие стремительности», ή ἀπροσδοκία «отсутствие предвидения», ή ἀπροσηγορία «молчаливость, необщительность», ή ἀσυμμετρία «несоразмерность, несоизмеримость», ή ἀσυμπάθεια «отсутствие симпатических связей, разобщенность», ή ἀσυμφωνία (ἀξυμφωνία) «несовместимость, неслаженность», ή ἀσυνήθεια «отсутствие привычки, неопытность».

Вероятно, что незначительное количество существительных как простых, так и сложных образованы от глагольных основ, например: ή ἀγνοια (ἀγνοία) «незнание, неведение, непонимание», ή ἀδυναμία (ἀδυναμία) «бессилие, слабость», ή ἀμαλακιστία «несмягчаемость, неутомимость», ή ἀπραγία «бездеятельность, бездействие», ή ἀδικοδοξία «тщеславие», ή ἀδικομαχία «борьба нечестными средствами», ή ἀκρατοποσίη и ἀκρατοποσία «питие неразбавленного вина».

**2.2. Формант -σία, обозначающий действие,** в древнегреческом языке добавляется в основном к глагольным основам (более 50 с приставкой ἀ-), например – ή ἀγνωσία «незнание, неведение», ή ἀγρυξία «полное молчание», ή ἀγυμνασία «необученность, неопытность», ή ἀδυνασία «бессилие, слабость», ή ἀθανασία «бессмертие», ή ἀθεραπευσία «неуважение, невнимание», ή ἀθεσία «нарушение своих обязательств, вероломство», ή ἀθεωρησία «отсутствие наблюдений», ή ἀθρηψία «неиспорченность, неизнеженность», ή ἀκαμψία «негибкость», ή ἀκίνησια «неподвижность», ή ἀκλισία «несклоняемость», ή ἀκοινωνησία «отсутствие общности», ή ἀκολασία «недисциплинированность, распущенность», ή ἀκρασία «невоздержанность, неумеренность», ή ἀκρισία «запутанность, замешательство», ή ἀμελετησία «отсутствие упражнения или заботы», ή ἀοργησία «незлобивость, невозмутимость», ή ἀοχλησία «безупречное состояние, невозмутимость», ή ἀπαιδευσία «невоспитанность, необразованность, неопытность», ή ἀπλανησία «непогрешимость, безошибочность», ή ἀπλουσία «немытость, грязь», ή ἀπραξία «бездеятельность», ή ἀπρασία «застой в торговле», ή ἀρρεψία «душевное равно-

весе, безразличие», ή άσιγησία «неумение молчать, болтливость», ή άσκεψία «неосмотрительность, необдуманность», ή άστωσία «отдых или сон без подстилки», ή άταξία «беспорядок, неразбериха», ή άταραξία «невозмутимость, хладнокровие», ή άτριψία «неопытность», ή άφασία «утрата речи», ή άφυλαξία «неосторожность, беспечность», ή άχορηγησία «недостаток или отсутствие средств к существованию», ή άτερψία «неприятность, неудовольствие», ή άπταισία «твердая поступь, плавность, беглость».

Причем можно выделить около 10 существительных с несколькими приставками: ή άδιатреψία «упорство», ή άσυνεσία (άξυνεσία) «безрассудство, неразумие», ή άπρωτοψία «неторопливость, выдержка», ή άπαραλλαξία «отсутствие различия, полное сходство», ή άμεταβλησία «неизменяемость, неизменность», ή άκαταληψία «непостижимость, непознаваемость», ή άκαταστασία «непостоянство, беспокойный характер».

С приставкой άν- зафиксированы следующие существительные (около 20), например, άναισθησία «нечувствительность, невосприимчивость», ή άναυξησία «отсутствие приращения», ή άνελεγχία «неопровержимость», ή άνηλειψία «ненатертость маслами, т.е. немытость, грязь», ή άνιστορησία «незнание истории», ή άвореξία «отсутствие влечений», ή άνοψία «отсутствие кушаний к хлебу, т.е. простая пища».

Причем некоторые из них с несколькими приставками: ή άνεπικρισία «воздержание от суждения, нерешительность», ή άνυπαρξία «несуществование, отсутствие», ή άνυποδησία «отсутствие обуви, хождение босиком», ή άναντιφωνησία «отсутствие ответа», ή άνεπιπτασία «невнимательность, пренебрежение», ή άνεπισκεψία «оставление без рассмотрения, невнимание, пренебрежение», ή άνεπινοησία «немыслимость, непостижимость», ή άνεπιληξία «распущенность», ή άνεκπληξία «неустрашимость», ή άνεπιμιξία «отсутствие связей, разобщенность».

**2.3. Суффикс -τητ, обозначающий качество,** добавляется к адъективным основам. Причем около 10 подобных лексем третьего склонения женского рода зафиксированы с префиксом ά-: ή άβεβαιότης, τητος «неустойчивость, непостоянство», ή άδηλότης, τητος «неизвестность, неясность», ή άθεότης, τητος «безбожие, нечестивость», ή άκεραιότης, τητος «нетронутость, невредимость», ή άλιμενότης, τητος «отсутствие удобных пристаней», ή άπερισότης, τητος (άπεριπότης) «отсутствие излишеств, простота», ή άπιθανότης, τητος «невероятность, неправдоподобие», ή άχαριότης, τητος «непривлекательность, нескладность».

Кроме того, отмечены существительные с префиксом άν- (около 5): ή άναιμότης, τητος «отсутствие крови, бескровность», ή άνισότης, τητος «неравенство», ή άνομοιότης, τητος «несходство, неодинаковость», ή άνοσιότης, τητος «нечестие», ή άνωμαλότης, τητος «неровность, неравенство, неравномерность».

**2.4. Выделены единичные случаи лексем мужского рода первого склонения с формантом -της**

(*nomina auctoris*) – ό άφανιστής «разрушитель», образованная от глагола άφανίζω «делать невидимым, скрывать, истреблять». В том числе сложные существительные: ό άσημοκλέπτης «тайный вор», ό άκρατοπότης «пьющий неразбавленное вино».

**2.5. Суффикс -μα(τ), обозначающий результат действия,** прибавляется к глагольным основам (менее 20), например, τὸ άβλέπτημα «недосмотр, ошибка», τὸ άγνόημα «неведение, заблуждение», τὸ άδίκημα «несправедливость, насилие, обида», τὸ άδόξημα «оскорбление, бесчестие», τὸ άκλήρημα «несчастье, бедствие», τὸ άλόγημα «ошибка, промах», τὸ άνόμημα «беззаконие, проступок», τὸ άπόρημα «трудность, затруднение», τὸ άρρώστημα «немоть, недуг», τὸ άσέβημα «нечестивый поступок», τὸ άσθένημα «слабость, нездоровье», τὸ άστόχημα «промах, ошибка», τὸ άτύχημα «неудача, провал».

**2.6. Формант -συνη, обозначающий качество,** образует около 10 лексем женского рода от именных (адъективных) основ, относящихся к первому склонению – ή άγνωμοσύνη «незнание, неведение, недоразумение», ή άδαημοσύνη «незнание, неопытность», ή άμνημοσύνη «забвение, забывчивость», ή άνεπιστημοσύνη «незнание, невежественность», ή άπτημοσύνη «отсутствие физических страданий», ή άπιστοσύνη (άπιστοσύνα) «неверие, недоверие», ή άπραγμοσύνη «бездеятельность, бездействие», ή άσχημοσύνη «безобразность, уродливость, неприличие», ή άφροσύνη «неразумие, безрассудство», ή άχρομοσύνη «недостаток средств, безденежье» и дорическая форма – ή άπειροσύνα «неопытность, незнание, беспредельность».

**2.7. Суффикс (формант) -σις, обозначающий действие,** добавляется к глагольным основам (около 5 лексем) – ή άθέτησις «устранение, отклонение, отмена» ή άνομοίωσις «несходство, различие», ή άσέβησις «нечестивый поступок», ή άτίμωσις «опозоривание, осквернение, бесчестие», ή άφάνισις «исчезновение, прекращение, уничтожение». Он формирует существительные женского рода 3 склонения.

**2.8. Формант -μος, имеющий значение действия,** присоединявшийся к глагольным основам и составляющий существительные 2 склонения мужского рода, встречается около 5 раз – ό άηδισμός «неудовольствие, отвращение», ό άθανασισμός «стремление к бессмертию, жажда славы», ό άφανισμός «исчезновение, истребление».

**2.9. Суффикс (формант) -ιον, имеющий уменьшительно-ласкательное значение** и добавляющийся к именной основе, образуя существительное 2 склонения среднего рода, встречается в единичных случаях – τὸ άδικίον «насилие, обида».

**2.10. Формант -τηρ, обозначающий деятеля,** образует в единичных случаях слова 3 склонения мужского рода от глагольных основ – ό άτιμαστήρ «оскорбитель, осквернитель».

Таким образом, были рассмотрены основные словообразовательные модели существительных с отрицательным префиксом ά- (άν-) в древнегреческом языке. Произведена градация частотности

употребления этих словообразовательных моделей.

## Литература

1. Верещагина, А.В. К вопросу о функционировании префикса  $\acute{\alpha}$ - в древнегреческом языке (на материале отглагольных прилагательных) // *Индоевропейское языкознание и классическая филология*. № 23, первый полутом. СПб, 2019. С. 161–169.
2. Славятинская, М.Н. Учебник древнегреческого языка. М., 2003. 620 с.
3. Шопина, Н.Р. Учебные материалы по древнегреческому языку для студентов-теологов. М., 2014. 176 с.
4. Козаржевский, А.И. Учебник древнегреческого языка. М., 2012. 456 с.
5. Дворецкий, И.Х. Древнегреческо-русский словарь. Том 1–2. М., 1958.

## ON NOUNS WITH PREFIX A- IN ANCIENT GREEK

Vereschagina A.V.

Moscow State Linguistic University

This study continues the topic that began in a previous article, which referred to the functioning of the prefix  $\alpha$ - in ancient Greek on the example of verbal adjectives with a suffix - $\tau$ , and examines the peculiarities of the functioning of this prefix on the material of nouns, as there is no detailed study of this issue concerning the features of the ancient Greek word-making system. The main material of the study is the «Ancient Greek-Russian dictionary», compiled by I.X. Dvoreczkij. Word-formation models of nouns were investigated, their frequency was revealed. One of the common ways of forming nouns in the ancient Greek language with the prefix  $\acute{\alpha}$ - ( $\acute{\alpha}\nu$ -) is the substantivation of adjectives (non-suffixes method). And also the suffixes method of word-formation is investigated. The gradation of the frequency of use of these suffixes is made in sufficient detail. Double prefixing of nouns with the prefix  $\acute{\alpha}$ - ( $\acute{\alpha}\nu$ -) in the ancient Greek language is noted, and complex nouns are also highlighted.

**Keywords:** word formation; ancient Greek; prefix; noun; suffix.

## References

1. Vereschagina, A.V. On compound verbal adjectives with  $\acute{\alpha}$ - in Ancient Greek // *Indo-European linguistics and classical philology*. № 23, volume 1. P. 161–169. Saint-Petersburg, 2019.
2. Slavyatinskaya, M.N. Textbook of ancient Greek. Moscow, 2003. 620 p.
3. Shopina, N.R. Teaching materials on ancient Greek for students of theology. Moscow, 2014. 176 p.
4. Kozarzhenskij, A.I. Textbook of ancient Greek. Moscow, 2012. 456 p.
5. Dvoreczkij, I.X. Ancient Greek-Russian dictionary. Vol. 1–2. Moscow, 1958.

# Инновационные ресурсы цифровизации полиязыковой подготовки студентов вуза

**Герасименко Татьяна Леонидовна,**

старший преподаватель, кафедра иностранных языков № 2,  
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова  
E-mail: Gerasimenko.TL@rea.ru

**Зенина Людмила Владимировна,**

доцент, кандидат педагогических наук, кафедра иностранных  
языков № 2, Российский экономический университет  
им. Г.В. Плеханова,  
E-mail: Zenina.LV@rea.ru

В статье рассматриваются вопросы реализации полиязыковой подготовки студентов вуза, изучающих иностранные языки или владеющих ими, в аспекте имплементации данной подготовки и процесса цифровизации образовательного процесса вуза. Особое внимание акцентируется авторами на поиске наиболее оптимальных инновационных ресурсов, внедрение которых будет способствовать интенсификации полиязыковой подготовки студентов вуза.

Анализ современных тенденций иноязычного образования и практики преподавания иностранных языков в вузе в условиях цифровизации позволил автору создать каталог инновационных цифровых образовательных ресурсов, в который включены в частности: электронный лингвистический корпус, цифровое повествование и дополненная реальность с использованием мобильных устройств. Авторами подробно описываются лингводидактический потенциал каждого инновационного ресурса, а также методико-технологические аспекты их реализации в образовательном процессе вуза в сегменте полиязыковой подготовки студентов.

**Ключевые слова:** полиязыковая подготовка студентов вуза; цифровизация; цифровизация полиязыковой подготовки; инновационные цифровые ресурсы.

Основными вызовами современности по отношению к системе высшего образования являются требования к ее инновационному научному и образовательному потенциалу, значимости высшего образования для прогрессивного развития страны и ее высоким позициям на международном уровне. Система образования, как никакая другая общественная или социальная система, рефлегирует все социально-политические и экономические изменения, происходящие в обществе, поскольку именно от качества подготовки будущих специалистов зависит ее будущее, в том числе формат ее существования на мировой арене.

Основные тенденции модификации современной образовательной среды детерминированы среди прочих факторов интеграционными процессами, которые являются источником кардинальных изменений в современном мире и активно влияют на систему высшего образования [1]. Формируется открытое мировое пространство, выражающееся в гармонизации образовательных стандартов в разных странах мира. Важный сегмент в данном процессе занимает трансформация форм и методов образовательной деятельности с учетом внедрения инновационных цифровых технологий и персонификации образовательных услуг [3, с. 3–5].

Актуальность рассматриваемой проблемы объясняется стремительно разворачивающейся диверсификацией высшего образования, которая повышает востребованность выработки общих целей. Важное значение имеют при этом процесс глобализации профессий и усиление спроса на выпускников вузов, подготовленных к деятельности в мультикультурной среде и транснациональных корпорациях [10]. Профессионально ориентированное высшее образование рассматривают в связи с этим с точки зрения практики профессии и академической мобильности будущих специалистов в поликультурном и полиязычном мире, приоритетными в подготовке которых являются цифровые образовательные ресурсы [4, с. 52–55].

Научный дискурс исследований данного направления позволяет констатировать, что в настоящее время наблюдается в основном стихийный характер функционирования поликультурной и полиязыковой среды вуза, связанный с отсутствием системного учета особенностей индивидуально-личностных и культурных характеристик студентов, владеющих несколькими иностранными языками или изучающих их; недостаточность учета возможностей использования цифровых технологий и онлайн-курсов для обучения студентов

в условиях полиязычия; недостаточный уровень реализации возможностей виртуальной академической мобильности студентов в процессе изучения иностранных языков и культур.

Полиязыковая подготовка студентов вуза как комплексный и системно реализуемый процесс предполагает наличие целезаданности в двух основных аспектах. *Первый целевой ориентир* заключается в ориентации такой подготовки на формирование соответствующих ФГОС компетентностей, в том числе новых, связанных в частности с процессом цифровизации. Д. Белшоу [2, с. 56] выделяет следующие восемь компонентов для развития цифровой компетенции: культурный, когнитивный, структурный, коммуникативный, уверенный, творческий, критический и кооперативный.

Проектирование и реализация новых образовательных стандартов и переход от университетских образовательных программ 3.0 к программам 4.0 свидетельствуют о все большем акценте на цифровой когнитивной составляющей, которая является по своей сути деятельностной, связанной и новыми цифровыми знаниями [5].

*Второй целевой ориентир* формулируется с учетом современных требований цифровизации (дигитализации) образовательной среды вуза. Авторы видят решение данной проблемы в полисегментарном моделировании процесса цифровизации полиязыковой подготовки студентов вуза в его основных аспектах с учетом отбора и специфики реализации инновационных цифровых ресурсов.

Одним из возможных инновационных ресурсов может быть **электронный лингвистический корпус**, который рассматривается как комплексная электронная текстотека с интегрированными тематическими глоссариями [8, с. 99–102]. Электронный лингвистический корпус рассматривается нами не в его классическом понимании как массив текстов, созданных через конкорданс – специальную программу, которая делает возможным анализ этих массивов по критерию закономерностей использования в языке конкретных слов или выражений. Этой точки зрения придерживается П.В. Сысоев. Мы рассматриваем электронный лингвистический корпус как электронную текстотеку, для которой в соответствии с определенными критериями отобраны тексты, целевое предназначение которых – использование в процессе обучения иностранным языкам. Основными критериями отбора текстов для создания электронного лингвистического корпуса являются, на наш взгляд, следующие: *тематическая обусловленность* (предполагает отбор текстов по тематическому принципу – от базового текста по изучаемой теме к вариативным текстам разного уровня сложности (в зависимости от лингвистической или содержательной составляющей); *аутентичность* (в корпус включаются полностью аутентичные разножанровые тексты с целью совершенствования языковой компетенции студентов, в частности лексической,

грамматической, стилистической [9]); *доступность для цифровизации (компьютерной обработки) и размещения на онлайн-платформе* (означает техническую и цифровую доступность текста для его трансформации и размещения в электронной текстотеке (корпусе) (к примеру, возможность добавления тэгов, гиперссылок, закладок и т.д.); *содержательная ценность* (для включения в корпус отбираются тексты с проблемным содержанием, имеющие лингвометодический потенциал для обсуждения (в том числе с языковой точки зрения), дискуссии, полемики).

Методическая ценность использования электронного лингвистического корпуса в полиязыковой подготовке студентов вуза заключается в том, что студенты вместо традиционных текстов на бумажных носителях получают доступ к цифровому ресурсу – электронной текстотеке и работают с Интернет-версией лингвистического корпуса, что способствует совершенствованию умений поиска и обработки цифровых данных (информационно-коммуникационной компетенции), формированию стратегий полиязыкового образования и самообразования, самостоятельной исследовательской работы.

Еще одним инновационным цифровым ресурсом является **цифровое повествование**, которое представляет собой практику применения цифровых технологий для создания видео истории [6, с. 805–809]. Терминологически в лингводидактике этот вопрос разрешается путем использования таких синонимичных понятий, как компьютерный рассказ, цифровое эссе, электронное воспоминание, интерактивное повествование и др. Инвариантным содержательным сегментом при этом является факт использования мультимедиа средств (цифровых ресурсов) – аудио, видео, графики, веб-публикаций для визуализации / аудиовизуализации своего повествования.

С методической точки зрения процесс создания цифрового повествования может быть детализирован в следующем алгоритме: 1. Разработка идеи. 2. Исследование идеи / замысла. 3. Разработка сценария. 4. Раскадровка. 5. Подготовка аудио-, видео фрагментов или изображений. 6. Соединение фрагментов в готовый цифровой продукт. 7. Распространение цифрового продукта онлайн. 8. Получение обратной связи (отзывов, оценок и т.д.).

Лингводидактический потенциал данного инновационного ресурса заключается в том, что он, выступая в качестве учебного инструмента, имеет большой мотивационный эффект: богатая цифровая история может заинтересовать студентов не только в изучении иностранного языка, но и в создании собственных цифровых историй на языке. Кроме того, использование цифрового повествования способствует развитию информационной, визуальной, технологической грамотности студентов.

Третьим важным инновационным ресурсом является **дополненная реальность с использова-**



**нием мобильных устройств.** Дополненная реальность (Augmented Reality, AR) – это технология добавления, внедрения элементов виртуальной информации в реальную жизнь человека. В качестве устройств для работы с AR сегодня используют смартфоны, планшеты, наушники, очки дополненной реальности, контроллеры.

Целевой доминантой использования ресурса дополненной реальности в процессе полиязыковой подготовки студентов вуза является совершенствование их интеллектуальных возможностей в сфере информационного образовательного пространства, индивидуализация и интенсификация процесса обучения иностранным языкам. У каждого студента в настоящее время имеется личное цифровое устройство (ноутбук, планшет или смартфон), которое позволяет комфортно взаимодействовать с цифровой образовательной средой через Интернет на занятиях в вузе. Здесь имеется в виду мобильное изучение языков (формальное или неформальное) с помощью мобильных устройств, усвоение студентами цифрового контента электронной образовательной среды вуза [7].

Лингводидактический потенциал использования дополненной реальности заключается в том, что использование мобильных устройств позволяет презентовать студентам реалии и визуализировать их в цифровом формате, подстроиться под темп и образовательные потребности каждого студента, обеспечить интерактивный характер полиязыковой подготовки, самим студентам создавать цифровые сообщения и нарративы, обучаться удаленно (вне учебной аудитории).

Резюмируя, следует отметить, что полиязыковая подготовка студентов в современном вузе интегрируется с процессом цифровизации образования. Данные тенденции требуют внедрения в образовательный процесс вуза инновационных цифровых ресурсов, которые бы обеспечивали усвоение студентами языковых знаний и способствовали бы развитию основных коммуникативных субкомпетенций.

## Литература

1. Арчакова С.Ю. Управление инновационной средой в условиях цифровой экономики: автореферат дис. ... кандидата экономических наук: 08.00.05 / Арчакова Светлана Юрьевна; [Место защиты: Воронеж. гос. техн. ун-т]. Воронеж, 2019. 23 с.
2. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies [Электронный ресурс]. URL: <http://digitalliteraci.es> (дата обращения: 01.10.2020).
3. Евсюков С.Г., Устюжанина Е.В. Цифровизация образовательной среды: возможности и угрозы // Вестник РЭУ им. Г.В. Плеханова, 2018. 1 (97). С. 3–12.
4. Ефимов В.С., Лаптева А.В. Цифровизация в системе приоритетов развития российских университетов [Электронный ресурс]: экспертный

взгляд. Университетское управление: практика и анализ. 2018. № 22(4). С. 52–67. URL: <https://doi.org/10.15826/umpra.2018.04.040> (дата обращения: 01.10.2020).

5. Кудинов В.А. Построение информационной образовательной среды вуза на основе технологий управления знаниями: диссертация доктора педагогических наук: 13.00.02 / В.А. Кудинов. М., 2010. 519 с.
6. Логинова А.В. Цифровое повествование как способ обучения коммуникации на иностранном языке // Молодой ученый. 2015. № 7 (87). С. 805–809.
7. Никулина Т.В., Стариченко Е.Б. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление // Педагогическое образование в России, 2018. № 8. С. 107–113.
8. Сысоев П.В. Лингвистический корпус в методике обучения иностранным языкам // Язык и культура. 2010. № 1(9). С. 99–111.
9. Чернякова Т.А. Методика формирования лексических навыков студентов на основе лингвистического корпуса: дисс. ... к. пед.н. Тамбов, 2012. 149 с.
10. Штеймарк О.В. Повышение качества знаний студентов педагогического вуза средствами цифровых образовательных ресурсов: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Штеймарк Ольга Валентиновна; [Место защиты: Моск. гор. пед. ун-т]. Москва, 2011. 178 с.

## INNOVATIVE RESOURCES FOR DIGITALIZATION OF MULTILINGUAL TRAINING UNIVERSITY STUDENTS

Gerasimenko T.L., Zenina L.V.

Plekhanov Russian University of Economics

The article deals with the implementation of multilingual training of university students who study foreign languages or speak them, in the aspect of the implementation of this training and the process of digitalization of the educational process of the university. The authors focus particular attention on the search for the most optimal innovative resources, the introduction of which will contribute to the intensification of the multilingual training of university students. Analysis of modern trends in foreign language education and the practice of teaching foreign languages at a university in the context of digitalization allowed the authors to create a catalog of innovative digital educational resources, which includes, in particular: an electronic linguistic corpus, digital storytelling and augmented reality using mobile devices. The authors describe in detail the linguodidactic potential of each innovative resource, as well as the methodological and technological aspects of their implementation in the educational process of the university in the segment of multilingual training of students.

**Keywords:** multilingual training of university students; digitalization; digitalization of multilingual training; innovative digital resources.

## References

1. Archakova S. Yu. Management of an innovative environment in the digital economy: abstract of dis. ... candidate of economic sciences: 08.00.05 / Archakova Svetlana Yurievna; [Place of protection: Voronezh. state tech. un-t]. Voronezh, 2019. 23 p.
2. Belshaw D. The Essential elements of digital literacies [Electronic resource]. URL: <http://digitalliteraci.es> (date of access: 01.10.2020).
3. Evsyukov S.G., Ustyuzhanina E.V. Digitalization of the educational environment: opportunities and threats // Bulletin of the PRUE. G.V. Plekhanova, 2018.1 (97). S. 3–12.

4. Efimov V.S., Lapteva A.V. Digitalization in the system of development priorities of Russian universities [Electronic resource]: an expert view. *University Management: Practice and Analysis*. 2018. No. 22 (4). S. 52–67. URL: <https://doi.org/10.15826/umpa.2018.04.040> (date accessed: 01.10.2020).
5. Kudinov V.A. Building an informational educational environment of a university based on knowledge management technologies: dissertation of a doctor of pedagogical sciences: 13.00.02 / V.A. Kudinov. M., 2010.519 p.
6. Loginova A.V. Digital storytelling as a way of teaching communication in a foreign language // *Young Scientist*. 2015. No. 7 (87). S. 805–809.
7. Nikulina T.V., Starichenko E.B. Informatization and digitalization of education: concepts, technologies, management // *Pedagogical education in Russia*, 2018. No. 8. P. 107–113.
8. Sysoev P.V. Linguistic corpus in the methodology of teaching foreign languages // *Language and culture*. 2010. No. 1 (9). S. 99–111.
9. Chernyakova TA Methodology for the formation of lexical skills of students on the basis of the linguistic corpus: diss. ... to. Ped.n. Tambov, 2012.149 p.
10. Shteimark OV Improving the quality of knowledge of students of a pedagogical university by means of digital educational resources: dissertation ... of a candidate of pedagogical sciences: 13.00.01 / Olga Valentinovna Shteimark; [Place of protection: Mosk. mountains. ped. un-t]. Moscow, 2011, 178 p.

# Семантические особенности цветообозначений «синий» и «зелёный» в китайском и английском языках

**Карпенко Сергей Юрьевич,**

к. филол.н., доцент, кафедра образования в области романо-германских языков, Филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске (Школа педагогики)  
E-mail: karpenko\_ne@mail.ru

**Шевчук Оксана Павловна,**

к. филол.н., доцент, кафедра образования в области восточных языков и востоковедения, Филиал Дальневосточного федерального университета в г. Уссурийске (Школа педагогики)  
E-mail: kitaist.uspi@mail.ru

Данная статья посвящена сравнительному анализу семантики цветообозначений 蓝 и 绿 в китайском языке и “blue” и “green” в английском языке. Актуальность темы состоит в том, что сравнительное исследование для вышеуказанных прилагательных проводится на основе разных по своей структуре языков. Несмотря на то, что в языкознании существуют многочисленные сравнительные исследования прилагательных цветообозначения «синий/голубой» и «зелёный» на примере других языков, на примере китайского и английского языка такое исследование проводится впервые. Данное исследование основано на анализе семантики прилагательных 蓝, 绿 и “blue”, “green” в китайском/английском языках. Все выявленные в ходе исследования сходства и различия подкрепляются примерами из анализируемых словарей.

**Ключевые слова:** прилагательные цветообозначения, цвето-восприятие в китайском / английском языке, лингвокультура, значение слова, семантические особенности прилагательных цветообозначения.

Авторы различных теорий цвета выделяют разное количество основных цветов – от одиннадцати у Б. Берлина и П. Кея до четырех по классификации М. Люшера. Последний утверждал, что «психологически первичными» для человека являются желтый, красный, синий и зеленый цвета. Остановим своё внимание на двух последних из них, опираясь на значения соответствующих прилагательных китайского и английского языков.

В лингвистике сопоставительные исследования рассматриваемых в данной работе цветов 蓝 и 绿 в китайском языке и “blue” и “green” в английском языке ранее не выполнялись. Подобный сравнительный анализ проводился авторами данного исследования на примере прилагательных цветообозначения китайского и английского языков 白, 黑, 红 и “white”, “black”, “red” [1].

Целью данного исследования является сравнение семантики “синего” и “зелёного” цветов в английском и китайском языках. Данная цель реализуется при решении следующих задач: дать комплексное описание семантики цветообозначений 蓝 и 绿 в китайском языке и “blue” и “green” в английском языке на основе их словарных дефиниций; выявить их общие сходства и различия, основанные на отличиях двух совершенно разных лингвокультур.

Источниками материала для исследования послужили следующие китайские словари: 汉语词典, 汉语字典, 成语词典, 辞海 и 色彩描写词典. Семантический анализ цветообозначений в английском языке осуществлялся на основе таких словарей, как Collins Cobuild Dictionary, Oxford Dictionary, Oxford Learner’s Dictionary, Оксфордский сборник словарей Lexico.

В современном китайском языке цветообозначение «синий» передается лексемой 蓝, а цветообозначение «зеленый» – лексемой 绿. Однако в древнекитайском языке и синие, и зеленые оттенки обозначались одним иероглифом 青, который позднее приобрел также значение черного цвета. Подобную диффузность китайские ученые объясняют отсутствием практического значения разделения 青 на несколько имен цвета. В сущности, считают они, в цвете индиго есть черный, в свою очередь, черный цвет, так или иначе, отличается зеленью или синевой [2, с. 72].

Цветообозначение 青 сохраняется в лексическом составе современного китайского языка. Например, выражение 青石 имеет английский эквивалент blue stone, а словосочетание 青草 обозначает зеленую траву. В свою очередь, 藏青 – это темно-синий цвет, а 竹叶青 – один из оттенков зе-

ленного, и т.д. Поэтому для нашего дальнейшего анализа будут привлечены все три цветообозначения – 蓝, 绿 и 青.

Интересно отметить, что синий и зеленый цвета обозначаются одной лексической единицей не только в китайском языке, но и в некоторых других, в частности в японском – аво и корейском – p'arat'a. А в киньорском языке (Африка) не существует специального слова ни для одного из этих цветов [3, с. 83].

В современном английском языке цветообозначение «синий» кодируется лексемой «blue», а лексема «green» передаёт цветообозначение «зелёный». Однако, в словарных статьях Oxford English Learner's Dictionary [4] встречается также словосочетание blue-green (досл.: *сине-зелёный*), которое обозначает цвет, промежуточный между синим и зелёным. Впервые сочетание этих двух цветов было использовано в 17 веке путём сложения двух цветов, представленных двумя разными лексемами (blue+green).

Следует отметить, что лексема «blue» также передаёт оттенки «голубой», «голубоватый» и «лазурный».

Обратимся к словарным дефинициям цветообозначения «синий». Англоязычные словари описывают оттенок «blue» как цвет чистого неба или моря в ясный, солнечный день: *the clear blue sky*. В китайском языке наблюдается схожее толкование: *像晴天无云时的天空颜色 цвет неба в безоблачный ясный день* [5]. Однако словарь *新华字典* [6] также трактует прилагательное 蓝 через цвет индигоидного красителя: *用靛青染成的颜色*, таким образом разделяя синие и голубые оттенки. Иероглифом 蓝 в китайском языке обозначается и само индигоносное растение – горец красильный (藍 в древнем написании).

В свою очередь, цветообозначение «голубой» в китайском языке является производным от 蓝 и имеет несколько семантических вариантов: *浅蓝* досл.: *светло-синий*, *淡蓝* досл.: *бледно-синий*, *天蓝色* досл.: *небесно-синий цвет* и т.д. Схожая ситуация наблюдается и в английском языке, когда возникает необходимость показать разницу между цветообозначениями «голубой» и «синий». Поскольку прилагательное «blue» называет оба цвета, то для более точного определения оттенка используются уточняющие определения: *light blue* – досл.: *светло-синий (голубой)*, *dark blue* – досл.: *темно-синий*, а также задействуется образ неба в сочетании *sky blue* досл.: *небесный синий*.

Можно сделать вывод, что для более точного выражения цвета описываемого объекта, необходимо использовать многосложные прилагательные, в том числе с модификаторами, как в китайском, так и в английском языках.

Абсолютно естественно, что синий цвет соотносится со стихией воды в обоих языках. В словосочетании *蓝色农业*, которое означает «*марикультура*» (продукция моря в виде водорослей), он символизирует море. Соответственно в китайском языке можно найти такие цветообозначения, как

*海蓝* цвета синего моря, *海潮蓝* темно-синий, цвета морского прибоя, *水蓝* голубой как вода. В английском языке встречаются следующие оттенки, в которых используется прилагательное цветообозначения «blue» вместе с лексемами морской тематики – *ocean blue* досл.: *океанический синий*; *water blue* досл.: *цвета синей (голубой) воды*, *marine/ultramarine blue* досл.: *морской/ультрамариновый синий*.

В свою очередь прилагательное 青 в своем цветовом значении используется для описания красоты природы, например: *碧海青天* лазурное море под ясным синим небом, *青山绿水* красивый пейзаж (досл.: *зеленые горы и изумрудные воды*), *水秀山青* чудесный пейзаж (досл.: *воды прекрасны и горы зелены*).

Синий цвет в Китае также ассоциируется с ученой сферой. В древности ученых мужей Китая называли одним из двух слов – *青襟* (досл.: *синие полы одежды*) или *青衿* (досл.: *синий воротничок*). А усердное штудирование наук и в современное время можно передать при помощи фразеологизма *青灯黄卷* (досл.: *корпение над свитками в свете синей лампы*). В английском языке так же есть словосочетание *blue collar*, имеющее идентичный перевод (досл.: *синий воротничок*), но его словарным значением является «*рабочий на производстве*».

В составе устойчивых выражений китайского языка лексема 青 может описывать людской талант и сопутствующий ему успех: *丹青妙手* мастер живописи (досл.: *мастер рисования красной и синей красками*), *青出于蓝* ученик превзошел своего учителя (досл.: *синяя краска происходит от индиго*), *平步青云* сделать головокружительную карьеру (досл.: *легкими шагами достичь синих облаков*).

В английском языке прилагательное цветообозначения *blue* употребляется в составе следующих устойчивых выражений, используемых неформально: *out of the blue* (досл.: *из голубого*) в значении *без предупреждения, неожиданно*; *do something until one is blue in the face* (досл.: *делать что-то до тех пор, пока лицо не станет синим*) – *тратить все силы на что-то напрасно*; *blue on blue* (досл.: *синий/голубой на синем/голубом*) – военный термин, используемый в значении *вести случайный огонь по своим*.

Общепризнано, что художественная литература оказывает влияние на язык. Так, одна из сюжетных деталей в произведении Пу Сунлина «*Рассказы Ляо Чжяя о необычайном*» породила существование метафоры *蓝桥* (досл.: *синий мост*), которая означает место встречи влюбленных. Тема любви и дружбы также находит свое отражение в устойчивом выражении *蓝颜知己* близкий друг замужней женщины (или девушки, имеющей пару). *蓝颜* (досл.: *синее лицо*) обозначает в данном случае мужчину, в противоположность словосочетанию *红颜* (досл.: *красное лицо*), описывающему красавицу.

Ещё одной семьей синего цвета является «*благосклонный, милостивый, внимательный*». Данное значение присуще лексеме 青 и реализуется в со-

ставе таких слов, как 青目 (досл.: синие глаза) ясный (прямой) взгляд, как символ внимательности, прямоты, ласки, 青眼 (досл.: синие глаза) прямой, открытый взгляд (в значении “благосклонность, внимание, уважение”), 青睐 (досл.: синий пристальный взгляд) благосклонность, расположение, симпатия.

В то же время психологи отмечают, что по физиологическому воздействию на организм, синий – это самый угнетающий цвет: он понижает кровяное давление, снижает пульс и ритм дыхания. Поэтому не случайно в английском языке существуют выражения “to feel blue” грустить, “to look through blue glasses” смотреть мрачно, пессимистически. Словосочетание “blue devils” означает не только уныние и тоску, но и белую горячку – сравним с русским “напиться до чертиков” [7, с. 209]. Идентичное значение передаёт словосочетание “to drink till all’s blue”.

В китайской лингвокультуре также присутствует негативная коннотация синего цвета. Согласно древнекитайским метафизическим представлениям о пятеричности мироздания все основные цвета имели множество соответствий самого разного свойства. В частности, цветообозначению 青 соответствовало такое чувство как гнев. На этом основании синие и зеленые маски персонажей пекинской оперы символизируют упрямых, вспыльчивых, несдержанных и глупых героев. Фразеологизм 青面獠牙 (досл.: синяя морда, торчащие клыки) имеет значение “злобный, свирепый”. Кроме того, синим цветом в традиционном китайском искусстве раскрашивают лица демонов, что обуславливает существование цветообозначения 鬼脸青 темно-синий, как лицо демона.

Также, по вполне понятным причинам, в истории Китая крайне негативно воспринималась такая аномалия, как наличие голубых глаз, а во времена опиумных войн выражение 蓝眼睛, 黄头发 досл.: голубые глаза, светлые волосы служило метонимическим обозначением иностранных колонизаторов.

При описании внешности человека цвет 青 может указывать на ссадины и кровоподтеки: 青肿 кровоподтек, синяк, 青伤 синяк, фингал, 鼻青眼肿 разбитое лицо (досл.: нос синий, глаза отекающие). Словосочетание blue eyes в английском языке имеет схожие словарные значения: 1) голубые глаза; 2) синяки под глазами.

В английской лингвокультуре с помощью прилагательного “blue” передаются физиологические реакции человека – “посинеть от холода” и “иметь затруднённое дыхание вследствие воздействия холода на организм”: “Her lips were turning blue”, “Her hands were blue with cold”. В китайском языке аналогичное значение реализуется в составе двусложного глагола

发青 (досл.: проявился синий).

Ряд значений синего цвета в обоих языках связан с людским облачением. Например, англо-американская свадебная традиция предписывает невесте надеть “something old, something new,

something borrowed, something blue” (что-нибудь старое, что-нибудь новое, что-нибудь взятое взаймы и что-нибудь синее). Таким образом, на свадьбе у жениха и невесты на одежде нередко можно увидеть ленты синего цвета. Причиной является символика данного цвета, который со времен Средневековья в английской лингвокультуре ассоциируется с верностью. Некоторые исследователи предполагают, что это связано с рифмой в словосочетании “true-blue” (“верный синий/голубой” или “истинно синий”) [8]. Анализ словарных дефиниций словосочетания “true-blue” также показывает, что оно используется в значениях последовательный, ревностный сторонник; стойкий, преданный; лояльный.

В традиционном Китае наряды жениха и невесты были красного цвета, а одежду цвета 青 надевали императорские чиновники в день Личунь – Становления весны, а также для участия в церемониях поклонения небу. Высокопоставленных чиновников по цвету их одежд образно называли 青紫 (досл.: синий и фиолетовый). В языке также сохранились фразеологизмы, где прилагательное 青 ассоциируется со значениями «сановник», «иметь высокий чин»: 纒青拖紫 и 纒青佩紫 (досл.: с синими и фиолетовыми шнурами печатей). Позднее, при династии Цин для метонимического обозначения ранга чиновника, каждому из которых был присущ особый фасон головного убора, стала использоваться лексема 蓝. Так, 蓝翎 синее павлинье перо символизировало чиновников 6-го класса и ниже, а 蓝顶子 голубой шарик был атрибутом чиновников 3 и 4 классов.

В то же время, выражения 蓝缕 (досл. синяя нитка) и 衣冠蓝缕 (досл.: одежда и головной убор из синих ниток) обозначают старую, поношенную, рваную одежду. Данная сема возникла благодаря такому лингвистическому явлению, как омонимия, – прилагательное 蓝 lán синий созвучно и частично совпадает в написании с существительным 褴 lán тряпьё, лохмотья, обноски.

Е.В. Воевода отмечает, что англичане – нация моряков, поэтому в английском языке появилось такое выражение, как “navy blue” (досл.: флотский синий), которое обозначает темно-синий цвет (цвет формы морских офицеров) [8]. В Oxford English Learner’s Dictionary присутствует устойчивое выражение boys in blue (досл.: мальчики в синем/голубом), которое обозначает полицейских.

В китайском языке оттенки синего могут передаваться через указание цвета формы представителей разных профессиональных групп: 海军蓝 синий, цвета военно-морской формы, 警蓝色 синий, цвета формы сотрудников полиции, 公安蓝 синий, цвета формы органов общественной безопасности, 学生蓝 синий, цвета ученической формы.

В свою очередь, в Англии синий цвет выступает символом двух крупных университетов – Оксфордского и Кембриджского, точнее dark blue темно-синий для Оксфорда и light-blue светло-голубой для Кембриджа. Данное различие используется этими университетами с середины

**19 века, в том числе, как цвета, символизирующие спортивную команду университета.** Соответственно в английском языке популярным значением “blue” является значение представителя Оксфордского или Кембриджского университета как участника спортивных соревнований. В Oxford English Learner’s Dictionary можно найти такие примеры, как “He’s an Oxford rugby blue” и “She won a blue for rowing”.

Прилагательное blue также может использоваться в английском языке неформально при описании фильма, шутки или рассказа, которые связаны с порнографическим содержанием. В Oxford Learner’s English Dictionary приводятся следующие примеры данного значения рассматриваемого нами прилагательного: a blue movie (досл.: голубой фильм); “My father never swore in his life or told a blue joke, but he was magic” – a blue joke (досл.: голубая шутка). Ещё одним неформальным значением прилагательного цветообозначения blue является “политически консервативный” – “the successful blue candidate” (досл.: успешный голубой кандидат.) Прилагательное blue также имеет словарное значение “лыжная гонка второго нижнего уровня сложности”, обозначенного голубыми маркерами. В китайском языке последние из вышеперечисленных значений синего цвета отсутствуют.

Зеленый цвет во многих словарях китайского языка описывается как результат смешения синей и желтой красок: 用蓝色和黄色颜料混合而成(青中带黄的颜色). Он также ассоциируется с цветом травы и листвы деревьев: 形容颜色像正在生长的草和树叶一样. В более широком смысле слова, зеленый – это цвет весны, рождения, молодости. Слова 年青 молодой человек и 青年 молодежь дословно означают “годы зеленые”; выражение 青春期 юность, пора возмужания дословно переводится как “период зеленой весны”; фразеологизм 绿肥红瘦 закат весны; уходящая юность имеет дословное значение “листья ещё зелены, а цветы уже увядают”. Показательными также являются примеры 青阳 (досл.: зеленое солнце), которое в книжной речи выступает эквивалентом весны, и 青帝 (досл.: Зеленый император), являвшийся Богом весны в китайской мифологии.

Аналогичной семантикой обладает цветообозначение green в английском языке, однако существуют два отличия: первое – согласно словарным дефинициям, green зеленый обозначает цвет, который располагается на участке спектра между синим и желтым [4], а не является результатом их смешения; второе – система переносных значений данной лексической единицы немного шире, а именно, данный цвет символизирует не только весну и молодость, но и обновление, плодородие, свежесть, надежду и энергичность.

В электронном оксфордском сборнике словарей Lexico [9] значение green также трактуется как “цвет травы или изумруда”. В китайских лексикографических источниках подобная дефиниция нам не встретилась, несмотря на то, что изумруд 绿宝石 – это дословно “зеленый драгоценный ка-

мень”, а в древнекитайском языке лексема 青 могла самостоятельно обозначать зеленые самоцветы: 充耳以青 ... и в уши изумруды вдеть [10, с. 198].

Исходя из прототипического значения, семантика лексических единиц со значением «зеленый» и в английском, и в китайском языках тесно связана с растительной сферой, например: bright green leaves – ярко зелёные листья; green salad – зелёный салат, где green имеет значение “состоящий из свежих, зелёных овощей”. Путём конверсии лексема green используется в этом значении во множественном числе – greens, определяемом в словарях как “зеленые овощи”: “Eat up your greens”, “It’s important to eat fresh greens every day”, и т.д. К указанным овощам будут относиться, например, шпинат и капуста. В китайском языке цветообозначения 青 и 绿 самостоятельного значения «овощи» не имеют, но активно участвуют в словообразовании соответствующей лексики: 青菜 зелень, зеленые овощи; капуста китайская; 青葱 лук-порей; 绿豆 маш, золотистая фасоль, и др.

В редких случаях упомянутые лексемы китайского языка также передают значение «незрелые фрукты/овощи», как, например, в выражении 青杏 незрелый абрикос. Идентичное значение у прилагательного green официально зафиксировано в словарях английского языка и является более употребительным, к примеру, green tomatoes (досл.: зеленые помидоры), green shoots (досл.: зелёные побеги), где green употребляется для обозначения незрелых овощей (фруктов), растений. Словарь Oxford English Dictionary также фиксирует более расширенную трактовку green в значении «незрелый». Например, словосочетание green wood (досл.: зелёный лес) переводится как “сырые дрова”, а green bacon (досл.: зелёный бекон) означает неопечённый бекон и противопоставляется закопчённому бекону на дубовых или сосновых опилках (bacon smoked over oak or pine sawdust). В этом значении green также может использоваться для характеристики материалов: green leather (досл.: зелёная кожа) означает несущённую, недублённую кожу.

Прилагательное green также может использоваться для характеристики памяти или воспоминаний в значениях “сильный/неувядающий”: green memory of Sherlock Holmes (досл.: зелёная память Шерлока Холмса); “The scenes are still green in his memory”.

Словоформа green часто используется в значении покрытый травой, деревьями или другой растительностью: green fields (досл.: зелёные поля) поля покрытые зеленью; green hills (досл.: зелёные холмы) покрытые зеленью холмы. В китайском языке данное значение присуще прилагательному 绿: 绿廊 увитая зеленью галерея, 绿门 увитая зеленью арка, и т.д.

При этом словосочетание green fields (досл.: зелёное поле) в академической среде используется в значении нового инновационного научно-образовательного центра, построенного в «чистом поле» с нуля. Данное значение применимо к таким областям, как бизнес или образование.

Одновременно green может использоваться в функции глагола – “озеленять, засаживать деревьями и другой растительностью”, например: *They will continue greening the many treeless and dusty suburbs* [9]. Эквивалентный китайский глагол является производным от цветообозначения 绿 и образуется при помощи суффикса 化, что позволяет ему употребляться как в вербальной, так и в номинативной функции, например: 政府号召绿化城市 *Правительство призывает озеленять города* и 绿化运动 *Кампания по озеленению*.

В ряде словарей английского языка отмечается, что слово “green” в роли существительного может употребляться в значении “лужайка”, преимущественно в городе или деревне: *Children were playing on the village green* [4]. Аналогичным значением обладает лексическая единица китайского языка 青儿, в которой суффикс 儿 является показателем существительного: 逛青儿 *гулять на лужайке*, 放青儿 *выпустить скот на подножный корм*.

У цветообозначения 绿 сема «луга», «поля» проявляется в составе таких лексических комплексов, как 绿茵 *зеленые просторы* (соответственно, 草地润湿的绿茵 – *сочная зелень лугов*) и 绿野 *зеленые луга, степи*. Интересно отметить, что слово 绿茵 также имеет переносное значение “футбольное поле”, в то время, как в английском языке прилагательное green используется в качестве обозначения площадки для игры в гольф: *Did the ball land on the green?* [4].

В английском языке прилагательное green также имеет сему “связанный с защитой окружающей среды”: green issues (досл.: *зелёные вопросы*) *вопросы защиты окружающей среды*. Лексема green в данном значении может характеризовать какой-то продукт, вещь, здание, которые безопасны для окружающей среды: green products (досл.: *зелёные продукты*), green energy (досл.: *зелёная энергия*), green building (досл.: *зелёное здание*) и т.д. Довольно часто прилагательное green используется для характеристики кандидата в парламент, который в качестве одного из принципов своей избирательной компании использует защиту окружающей среды, например: a Green candidate (досл.: *зелёный кандидат*). В Англии и Уэльсе отдельно существует Партия «зелёных» (Green Party of England and Wales), официально имеющая своих членов в Палате Общин британского Парламента с 2010 года, например: *The Greens won a seat – Партия «зелёных» выиграла место (в Парламенте)*. Словосочетание 绿党 *Партия “зеленых”* в китайском языке является заимствованным. В то же время, выражение 绿色食品 (досл.: *зеленые продукты питания*) указывает на то, что данные продукты относятся к экологически чистым и являются полезными для человека.

Китайский лингвист Чэнь Си отмечает, что красный и зеленый являются самыми насыщенными цветами спектра, поэтому их сочетание ассоциируется с яркостью и красочностью и вызывает радостные ощущения [11]: 桃红柳绿 (досл.: *персики красны, ивы зелены*) употребляется в образном

значении *яркость весенних красок, весенний пейзаж; 红男绿女* означает *нарядные мужчины и женщины, празднично одетые молодые люди; 红红绿绿* переводится *пестрый, яркий, кричащий (например, о расцветке одежды)*. Выражение 穿得花花绿绿的 также имеет значение “одетый в разноцветные

*одежды”* или “*пестро одетый”*.

Необходимо отметить, что в китайской лингвокультуре коннотативная семантика зеленого цвета, так же как и синего, амбивалентна. Ряд оттенков значения соответствующих прилагательных цвета имеют отрицательный смысл. Так, в Древнем Китае зеленый цвет разделял бедных и богатых – данный цвет одежды указывал на низкое происхождение человека. В китайском языке сохранилось устойчивое выражение 绿衣黄里 (досл.: *зеленая (дешевая) одежда на желтой (дорогой) подкладке*), которое употребляется в значении “*ставить низкое на место благородного*”. Ещё один фразеологизм 青黄不接 (досл.: *зеленое и желтое не встретятся*) имеет значение “*нужда*”, “*не сводить концы с концами*” и предполагает, что старого урожая (желтое) не хватит до нового (зеленое).

Негативная коннотация цветообозначения «зеленый» в китайском языке также проявляется в составе устойчивых выражений 酒绿灯红 *погрязнуть в наслаждениях* и 灯红酒绿 *разгульный, развратный* (досл.: *зеленое вино, красные фонари*).

Кроме того, с зеленым цветом у китайцев связана ассоциация с неверностью и изменой, обусловленная историческими фактами: в конце XIII века был издан закон, предписывавший главам семей, в которых женщины являлись певичками или куртизанками, в знак позора повязывать голову зеленым платком. Со временем выражение 戴上绿头巾 *носить зеленый головной платок* трансформировалось в выражение 戴绿帽 *быть обманутым мужем, носить «рога»* (досл.: *носить зеленую шапку*). В следующем примере присутствуют уже известное нам словосочетание с цветообозначением 蓝 – *蓝颜知己*, и прилагательное 绿, которое употреблено именно в этом значении: *不要让你的女友有蓝颜知己, 蓝着蓝着你就绿了. Незачем разрешать своей девушке иметь близкого друга, их чистая дружба рано или поздно увенчает тебя рогами.*

Негласное табу на ношение зеленых головных уборов во избежание насмешек даже оказало влияние на католическую церковь в КНР – изображенная на ее гербе зеленая тиара была перекрашена в этой стране в фиолетовый цвет.

В английской лингвокультуре, в свою очередь, существовала знаменитая зелёная одежда, которая не затерялась в веках – “Lincoln green” – одежда, которая производилась в городе Линкольне, знаменитом своими ткачами и красильщиками. Именно в такой одежде ходили Робин Гуд и его товарищи. Точно так же в Китае в эпоху Западной Хань возникла повстанческая армия, получившая название 绿林好汉 (“герои Зеленого леса”), которая оказывала сопротивление императорской

власти и помогала нищим и обездоленным крестьянам [12].

По утверждениям психологов, зеленый цвет имеет отношение к здоровью человека и его выносливости. Он расслабляет нервную систему, успокаивает глаза, подавляет аппетит и понижает давление. В то же время, при описании внешности человека в китайской лингвокультуре зеленый цвет лица символизирует испуг, волнение или злость: 他气得脸都绿了. *Его лицо позеленело от злости.*

*Анализ словарных дефиниций прилагательного green также выявил ряд негативных значений. Говоря о плохом самочувствии, в английском языке употребляют выражение "to feel/to turn green". Также можно позеленеть от тоски, зависти и ревности: "green with envy". Еще одно значение "green" передает цвет кожи человека и имеет трактовку "бледный, с болезненным видом": Are you all right? You look absolutely green [13]. Кроме того, зеленый цвет используется для передачи значения «неопытный, наивный, слишком доверчивый»: a green recruit fresh from college. Еще в одном из выявленных архаичных значений прилагательное цветообозначения green характеризует «свежую, незажившую» рану.*

Таким образом, в сравниваемых нами языках зелёный цвет ассоциируется с физическим или душевным нездоровьем, ощущением несчастья и недовольством жизнью.

В английском языке существительное card в сочетании с рассматриваемыми в данной статье прилагательными цвета приобретает особое значение. Например, green card (официальное название United States Permanent Resident Card) (досл.: *зеленая карта*, известная также как *Грин карта*) представляет собой идентификационный документ, подтверждающий официальное трудоустройство иностранца в США. Соединённые Штаты ежегодно проводят лотерею по розыгрышу таких карт, в которой могут участвовать до нескольких миллионов иностранцев. По аналогии с этим словосочетанием позже было образовано сочетание blue card (досл.: *голубая/синяя карта*), которое является официальным разрешением на трудоустройство в странах Евросоюза.

Известно, что зеленый цвет является главным цветом религии у мусульманских народов, он считается цветом Аллаха. Из-за сложных отношений с приверженцами ислама в китайском жаргоне появилось презрительное слово 绿绿 (досл.: *зеленый-зеленый*), которое служит обозначением мусульманина.

Интересным фактом является то, что цветообозначение 绿 частично переняло синкретичность цветообозначения 青 – при образном описании внешности человека оно передает черный цвет волос: 绿鬃 *черные волосы (о парне)*, 绿云 *(черные) густые волосы красавицы*, 绿鬃朱颜 *черноволосый и краснощекий*.

Из приведенных в статье примеров можно видеть, что в китайском языке при обозначении си-

него цвета более разветвленной семантикой обладает прилагательное 青, чем 蓝. В то же время, при обозначении зеленого цвета большее количество сем представлено прилагательным 绿, чем 青. Такая ситуация может служить косвенным подтверждением того, что цвет 青 в Древнем Китае был именно синим. Хотя исследователи цветообозначений китайского языка не имеют единого мнения на этот счет, и в разных работах можно найти разные точки зрения. Тем не менее, мы исходим из синкретичности прилагательного 青 и его способности обозначать и синие, и зеленые оттенки.

## Выводы

Проведенный сравнительный анализ словарных значений прилагательных цветообозначения 蓝 и 绿 в китайском языке и "blue" и "green" в английском языке показывает, что все эти прилагательные обладают широким спектром значений. При этом данные прилагательные не только используются для выражения цвета, но также употребляются в переносных смыслах. Все выявленные переносные значения рассматриваемых прилагательных связаны с национально-культурной спецификой обоих языков, отражая, соответственно, восточную и западную лингвокультуры. Выявленные совпадения ряда переносных значений могут определяться взаимовлиянием английского и китайского языков. Однако выявление причин сходства и различия таких значений не входило в задачи данной работы и может быть предметом исследования смежных наук (например, культурологии, истории развития китайского/английского языков).

Проведенное авторами статьи исследование также позволило установить общую тенденцию, характерную для прилагательных 蓝 и 绿 в китайском языке и "blue" и "green" в английском языке – по результатам представленного анализа можно заметить, что семантика цветообозначений «зеленый» в сравниваемых языках в большой степени обусловлена их прототипическим значением и связана с темой растительности, т.е. непосредственно базируется на сем «цвет», в то время, как семантика цветообозначений «синий» включает в себя большое количество переносных сем, имеющих культурную маркированность.

Рассматриваемая в данной статье тема может послужить основой для дальнейших сравнительных лингвистических исследований цветообозначений в китайском и английском языках.

## Литература

1. Карпенко С.Ю., Шевчук О.П. Семантические особенности цветовосприятия в китайском и английском языках на примере красного, белого и чёрного цветов // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2019. Т. 38. № 4. С. 540–550.



2. 张清常. 汉语颜色词 (Чжан Цинчан. Цветообозначения в китайском языке) // 语言教学与研究. 1991年. № 3. 第72页.
3. Москович В.А. Система цветообозначений в современном английском языке // Вопросы языкознания. 1960. № 6. С. 83–87.
4. Oxford Learner's Dictionaries. Available at: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/> (accessed: 11.10.2020).
5. 辞海之家(Словарь Цыхай – Море слов) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cihai123.com/>.
6. 在线汉语字典 (Он-лайн словарь китайских иероглифов) [Электронный ресурс]. URL: <http://xh.5156edu.com/>.
7. Кунин А.В. Англо-русский фразеологический словарь / лит. ред. М.Д. Литвинова. М.: Русский язык, 1984. 944 с.
8. Воевода Е.В. Цветовосприятие и ассоциативные поля в русском и английском языках // Научный Вестник ВГАСУ. 2012. № 2. С. 113–123.
9. Lexico [Oxford Collection of Online English Dictionaries]. [Electronic resource]. URL://www.lexico.com/en.
10. Большой китайско-русский словарь / под ред. И.М. Ошанина; в 4-х томах. Т. 3. М.: издательство «Наука», главная редакция восточной литературы, 1984. 1104 с.
11. Чэнь Си. Цветовая символика в китайском языке // Вестник Московского университета. Серия «Филология». 1992. № 1. С. 48–53.
12. Чубинец А.А. Проблемы перевода основных цветовых обозначений с китайского языка на русский / А.А. Чубинец, У.В. Хоречко, Е.С. Суван-оол, Л.М. Болсуновская // Молодой ученый. 2015. № 8 (88). С. 1194–1197.
13. Oxford Dictionaries: Oxford Dictionaries. Available at: <http://www.oxforddictionaries.com/ru> (accessed: 21.09.2020).
14. Collins COBUILD Dictionary. Available at: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (accessed: 30.09.2020).
15. 汉语词典 (Словарь китайского языка) [Электронный ресурс]. URL: <https://cidian.51240.com/>.
16. 色彩描写词典/章银泉编著 (Словарь цветообозначений / сост. Чжан Иньцюань). 宁夏人民出版社, 1988年. 464页.
17. 在线成语词典 (Он-лайн словарь китайских идиом) [Электронный ресурс]. URL: <http://www.hydc.com/cy/>.

## SEMANTIC FEATURES OF COLOUR PERCEPTION IN CHINESE AND ENGLISH ON THE EXAMPLE OF BLUE AND GREEN COLOURS

Karpenko S. Yu., Shevchuk O.P.

The Branch of Far Eastern Federal University in Ussuriysk (School of Education)

This article is devoted to a comparative analysis of the semantics of the color designations 蓝 and 绿 in Chinese and “blue” and “green” in English. The relevance of the topic lies in the fact that a comparative study for the above adjectives is carried out on the basis of the languages that are different in their structure. Despite the fact that in linguistics there are numerous comparative studies of the adjectives of color designation “blue” and “green” on the example of other languages, such a comparative research for the above colors is carried out for the first time on the example of Chinese and English. This study is based on the analysis of the semantics of the adjectives 蓝, 绿 and “blue”, “green” in Chinese / English. All the similarities and differences revealed during the research are supported by the examples from the analyzed dictionaries.

**Keywords:** colour designating adjectives, colour perception in Chinese / English, linguistic culture, word meaning, semantic features.

### References

1. Karpenko S.Y., Shevchuk O.P. 2019. Semantic features of colour perception in Chinese and English on the example of white, black and red colours. Belgorod State University Scientific Bulletin. Humanities series. 38 (4): 540–550. (in Russian).
2. Zhang Tzinchang. Color coding in Chinese // Language education and philological research. 1991. № 3. p. 72.
3. Moskovich V.A. The system of color designations in modern English // Questions of linguistics. 1960. № 6. p. 83–87.
4. Oxford Learner's Dictionaries. [Electronic resource]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>
5. Tsykhai Dictionary – the Sea of Words. [Electronic resource]. URL: <http://www.cihai123.com>
6. Online dictionary of Chinese characters. [Electronic resource]. URL: <http://xh.5156edu.com>
7. Kunin A.V. English-Russian phraseological dictionary /M.D. Litvinov. M.: Russian language, 1984. 944 p.
8. Voevoda E.V. Color perception and associative fields in Russian and English // Scientific Bulletin of VGASU. 2012. № 2. p. 113–123.
9. Lexico [Oxford Collection of Online English Dictionaries]. [Electronic resource]. URL://www.lexico.com/en.
10. The Big Chinese-Russian Dictionary /Oshainin I.M.; in 4 volumes. Vol. 3. M.: Publishing House “Science”, 1984. 1104 p.
11. Chen Xi. Color symbolism in Chinese // Bulletin of Moscow University. Series «Philology». 1992. № 1. p. 48–53.
12. Chubinets A.A. Problems of translating basic color symbols from Chinese into Russian / A.A. Chubinets, U.V. Horechko, E.S. Suvan-ool, L.M. Bolsunovskaya // Young Scientist. 2015. № 8 (88). p. 1194–1197.
13. Oxford Dictionaries: Oxford Dictionaries. [Electronic resource]. URL: <http://www.oxforddictionaries.com/ru>
14. Collins COBUILD Dictionary. [Electronic resource]. URL: <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english>.
15. The Dictionary of Chinese. [Electronic resource]. URL: <https://cidian.51240.com>
16. Dictionary of color terms / Zhang Yinquan. Ningxia Hui Autonomous Region People's Publishing House. 1988. 464 p.
17. Online dictionary of Chinese idioms. [Electronic resource]. URL: <http://www.hydc.com/cy>

# Содержательная и языковая специфика текстов, отражающих экономическую практику

**Имаева Елена Зайнетдиновна,**

кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Государственного университета управления  
E-mail: imaeva-elena@mail.ru\

**Волкова Надежда Сергеевна,**

старший преподаватель кафедры иностранных языков Института отраслевого менеджмента РАНХиГС  
E-mail: nadwolf@rambler.ru

Важнейшая компетенция, которой должны овладеть студенты – коммуникативная. Одним из методов ее формирования и развития является пересказ текста. Денотатный граф позволяет наглядно представить содержание текста, установить причинно-следственные факторы. Тексты, отражающие экономическую практику, характеризуются игрой оппозиций. Речевая оппозиция становится стержневой основой всего текста. Если в художественном тексте существуют много скрытых траекторий, которые и составляют виртуальный фон произведения, из этого фона они могут выделиться и приобрести смысл. В экономическом тексте пространственно-причинные отношения подчинены законам причинности, и они исчислимы. Средства текстопостроения в текстах, отражающих практику в сфере предпринимательских отношений, выступают как компонент содержания. Содержание явно, и его легко воспроизвести студентам во время устного реферирования текста.

**Ключевые слова:** речевые оппозиции, реферирование, антонимы, содержание, граф.

В текстах, отражающих экономическую практику в сфере финансово-кредитных, налоговых, коммерческих, предпринимательских отношений, содержание текста можно передать с помощью графа в виде дерева. Авторами методики «денотатного графа» являются Г.Д. Чистякова, Н.И. Шелудько, А.И. Новиков и Н.П. Пешкова [3].

Содержание текста помогает раскрыть скрытые от непосредственного наблюдения глубинные содержательные структуры [1]. Тексты, отражающие экономические реалии, обладают некоторой степенью внутренней развернутости. Тема раскрывается или реализуется через ряд подтем, субподтем и микротем. При определении степени развернутости за точку отсчета принималась главная тема текста. Исходя из главного предмета описания, переходя от уровня подтем к уровню субподтем и микротем, рассматриваются три степени развернутости текстового материала. Эти варианты развернутости обозначаются как: 1) максимальный, при котором все введенные в рассмотрение подтемы получают дальнейшее развитие в глубину, каждая из них распадается на ряд субподтем, раскрываемых микротемами, микро-микротемами и т.д.; 2) минимальный вариант развернутости, означающий, что подтемы всего лишь обозначены, названы, но не развернуты в глубину; 3) промежуточный вариант развернутости, соответствующий частичному развитию некоторых из подтем, при этом ряд других остаются не раскрытыми в глубину.

В качестве предметного образца рассмотрим текст, посвященный автомобильным компаниям Форд и Хонда и стратегии их развития: централизованному контролю или децентрализованному управлению [4, с. 9]. Вначале автор дает информацию о компании Форд. Она была организована в Канаде в 1904 году. И мы отображаем это содержание слева. Далее автор пишет о компании Хонда, которая появилась гораздо позже в 1950 году, и производила она в то время мотоциклы. Эти сведения мы располагаем справа.

В следующем абзаце Х. Симонян подробно останавливается на характеристике подразделений компании Хонда. Они создали универсальные команды, которые отвечали за сборку всего автомобиля. То есть здесь нет отдельных подразделений по сборке двигателя или корпуса автомобиля. Команда отвечает за сборку всего автомобиля. Такая работа способствует инновациям в компании. Этот материал мы располагаем далее по схеме.

Компания Форд последовала примеру Хонды и в 2000 году отказалась от функциональных специализированных подразделений в пользу универсальных бригад. Такое наглядное представле-

ние значительно облегчает пересказ текста и служит в качестве средства, механизма, наглядно представляющего основное содержание текста.

Рассмотрим второй текст [4, с. 37]. Он посвящен сравнению стилей руководства в двух странах – Германии и Великобритании. Автор сосредоточил свое внимание на менеджерах среднего звена. Начинает автор статью с характеристики немецких руководителей. По мнению автора, их можно описать как экспертов в своей области деятельности. Далее автор подробно останавливается на британских менеджерах среднего звена, главной функцией которых является работа над реорганизацией подразделений.

Одной из основных черт текста, отражающего экономическую практику, является тенденция к доминированию экспликационности над импликационностью. Скребнев Ю.М. предложил разделить тексты на тексты с экспликационной и импликационной тенденциями текстопостроения, основанными на противоречии между некоторым коллективным нейтральным денотатом и денотатом реципиента, которое может разрешиться его употреблением в экспликационной или импликационной форме. В художественном тексте значение импликационных структур расценивается как «подразумевание многого за одним», «одного за другим», а значение экспликационных структур – как «усмотрение одного и того же за разным», «усмотрение одного за многим», «одного как разного» [2].

Тексты, отражающие экономическую практику, богаты всевозможными антонимами. Контраст создает игру оппозиций, которая всегда, как показывает семиотика, может быть введена в область смыслов.

Участники сферы финансово-кредитных, налоговых коммерческих, предпринимательских отношений помимо парадигматической антонимии широко используют речевую или контекстуальную антонимию, которая, в свою очередь, является важной составляющей всей системы. Члены речевых оппозиций в основном представлены предложениями, сверхфразовыми единствами, в результате чего противопоставляются по смыслу, а не по значению. Члены речевых оппозиций в основном представлены предложениями, сверхфразовыми единствами, в результате чего противопоставляются по смыслу, а не по значению.

В качестве примера рассмотрим текст, посвященный Википедии [5, с. 126]. Здесь противопоставляются традиционные иерархические компании – General Motors, IBM, Wal-Mart – компаниям, использующим коллективный разум: Wikipedia, eBay, Google. В тексте используются контекстуальные антонимы, в которых противопоставленность значений проявляется только в контексте: traditional hierarchical organizations – companies with no central control; new ways of organizing work – work based on risks control; full-time people – freelance contractors, people get paid to do so – people contribute their work for free.

Обратим внимание на заголовок статьи «Looking to Wikipedia for Answers», который имеет

две грани понимания. С одной стороны, Википедия – это энциклопедия, где любой пользователь может найти ответ на свой вопрос. С другой стороны, Википедия выступает сегодня компанией-лидером в области организации высококачественного интеллектуального продукта.

Общие принципы метода изучения понимания экономического текста как процесса (его содержания и языковой специфики) получили достаточно успешное воплощение и продолжение на уроках английского языка в процессе обучения устному реферированию и пересказу.

## Литература

1. Имаева, Е.З. Метатекст как средство понимания текста / Е.З. Имаева // Филологические науки. – 2002. – № 6. – С. 70–78.
2. Оборина М.В. Зависимость подхода к интерпретации текста от плоскости его рассмотрения / М.В. Оборина // Филологическая герменевтика и общая стилистика. – Тверь: Твер. Гос. Ун-т, 1992. – С.28–46.
3. Пешкова Н.П. Типология научного текста: психолингвистический аспект: Монография / Н.П. Пешкова. – Уфа: Изд. Уфимск. гос. авиац. техн. ун-та, 2002. – 261 с.
4. Market Leader Business English: International Management by A. Pilbeam / A. Pilbeam. – L.: Pearson Education, 2010. – 96 p.
5. Market Leader Business English Teacher's Resource Book by Bill Mascull / B. Mascull. – L.: Pearson Education, 2010. – 215 p.

## MEANING AND LINGUISTIC FEATURES OF TEXTS REFLECTING ECONOMIC PRACTICE

Imaeva E.Z., Volkova N.S.

State University of Management, Institute of Industrial Management

The most important competence that students should master is communicative. One of the methods of its formation and development is synopsis. Denotate graph helps to visually represent the meaning of the text, to find out the cause. The texts reflecting economic practice are characterized by oppositions. Speech opposition becomes the core of the entire text. If there are many implied senses in fiction that make up the virtual background of the work, they can stand out from this background and reveal the sense.

In economic text, space-causal relations are subject to the laws of causality, and they are countable. Means of text construction in texts reflecting the practice in the field of entrepreneurial relations become a component of the content. The meaning is clear and easy for students to reproduce when summarizing the text.

**Keywords:** speech oppositions, synopsis, antonyms, meaning, graph.

### References

1. Imaeva, E.Z. Metatext as a means of understanding the text / E.Z. Imaeva // Philological sciences. – 2002. – № 6. – S. 70–78.
2. Oborina M.V. Dependence of the interpretation of the text from the plane of its consideration. Oborina // Philological hermeneutics and general stylistics. – Tver: Tver. State University, 1992. – S.28–46.
3. Peshkova N.P. Typology of scientific text: psycholinguistic aspect: Monograph / N.P. Peshkov. – Ufa: Ed. Ufimsk. state Aviation technical. University, 2002. – 261 p.
4. Market Leader Business English: International Management by A. Pilbeam / A. Pilbeam. – L.: Pearson Education, 2010. – 96 p.
5. Market Leader Business English Teacher's Resource Book by Bill Mascull / B. Mascull. – L.: Pearson Education, 2010. – 215 p.

# Функциональный и системный подходы к изучению морфемики и словообразования

## Никифорова Евдокия Павловна,

д.п.н., профессор, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»  
E-mail: moner@mail.ru

## Дмитриева Евдокия Николаевна,

д.ф.н., профессор, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»  
E-mail: flfrn@mail.ru

## Борисова Лена Павловна,

к.п.н., доцент кафедры начального образования Педагогического института ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»  
E-mail: lebor99@mail.ru

## Макарова Розалия Петровна,

старший преподаватель, ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»  
E-mail: makarovarp@mail.ru

В статье рассматриваются основные функции и системный характер морфемики и словообразования, как особо сложных разделов в методике преподавания русского языка в билингвальной (русско-якутской) школе. Тщательное изучение данных разделов в сопоставлении с родным языком обучающихся и определение методов, приемов и способов обучения помогают осуществить практическую, коммуникативную направленность обучения, выраженную в усвоении словообразовательных норм и правил употребления языковых единиц в речи, что в целом формирует языковое чутье школьников. Кроме этого, знание закономерностей словообразования русского языка, умение определять значение словообразующих морфем способствуют расширению словарного запаса, обогащению грамматического строя речи, уяснению грамматической системы русского языка в целом, а также, в последующем, устранению речевых ошибок в речи обучающихся-билингвов.

Ключевые слова: **морфемика**, словообразование, морфемный анализ слова, словообразовательный анализ слова, морфологический разбор, **словообразовательное гнездо**, **функции префиксов**.

Морфемика и словообразование являются одним из сложных разделов в методике преподавания русского языка в школе и вузе. Как правило, эти разделы представлены сопряженно. Изучение данных разделов дает представление о типах морфем и их функциях, способах словообразования частей речи. Морфемный и словообразовательный анализ каждого слова индивидуален и требует понимания устройства морфемного уровня языка с учетом синхронического устройства, тогда как фонетический и морфологический разборы опираются на определенный навык и алгоритм действий.

В настоящем исследовании мы рассматриваем основные функции и системный характер морфемики и словообразования.

При отборе учебного материала мы основываемся на следующих принципах методики обучения русскому языку: функциональной направленности обучения; учета родного языка обучающихся; системно-деятельностного подхода; культурологической направленности образования и других.

Известно, что основными функциями морфем являются словообразование и формообразование. Например, *род* (преходящее поколение); *природа* (прирожденные свойства всего существующего на земле); *народ* (ряд поколений, происходящих от общего предка); *родить* (произвести на свет представителя, происходящего от общего предка). От корня **род** образуются 192 производные лексемы: 90 – существительных, 43 – глагола, 53 – прилагательных и 5 – наречий. Необходимо отметить действие **закона переменной величины**, объём которого стремится к бесконечности, и **закон фиксатора**, определяющий каждое слово в его конкретном значении, содержание и образование которых индивидуально. Эти законы применяются нами в вузовском и школьном образовании, когда речь идёт о моделировании и раскрытии процедуры морфемного состава слова (табл. 1).

Таблица 1

Род	Родной	Родить
<i>Родство</i>	<i>Родня</i>	<i>Родитель</i>
<i>Родственный</i>	<i>Родные</i>	<i>Родильный</i>
...	<i>Породниться</i>	<i>Родительный</i>
	...	<i>Родительский</i>
		...

Служебные морфемы выполняют самые различные функции, например:

1. Меняют части речи: *кость – костлявый, слу- жить – служба*.
2. Могут менять тип склонения существительных: *мать* (III скл.) – *мачеха* (I скл.), *вещь* (III скл.) – *вещица* (I скл.).
3. При помощи суффиксов различаются лексико-грамматические разряды существительных:
  - а) собирательности: *студент – студентка – сту- денты – студенчество; профессор – профессура; аппарат – аппараты – аппаратура*;
  - б) единичности: *солома – соломина; жемчуг – жемчужина; горох – горошина*;
  - в) взрослости / незрелости: *олень / олененок; медведь / медвежонок, мышь / мышонок; щука / щурёнок*;
  - г) категории пола: *герой – героиня, мастер – мастерица, спортсмен спортсменка*.

Следует обратить внимание обучающихся на то, что суффиксы в русском языке специализи- рованы, дифференцированы, разнообразны, на- пример: *-ость, -ств-, -от-, -ин-, -инз-* и придают сло- ву значение отвлеченного признака: *храбрость, озорство, равенство, доброта, порядочность*.

Суффиксы *-ат-, -аст-* указывают на наличие чего-либо: *бородатый, рогатый, глазастый, очка- стый, цветастый* и т.п. В русском языке у суще- ствительных отмечают более 160 суффиксов.

Морфемика любого языка представляет собой взаимосвязанную систему. Системность морфе- мики можно обосновать на примере префиксов, отсутствующих в тюркских, тунгусо-манчжурских, в том числе в якутском языке, представляющих большую трудность для носителей этих языков. В словах с префиксами необходимо различать главные оттенки смысла (табл. 2).

Таблица 2

Префикс <i>об-</i> + мак корень	Префикс <i>вы-, на-, про-</i> + мак корень
Погружение предмета в жид- кость. <i>Обмакнуть кисть в кра- ску</i> (часть предмета, частич- но).	Обозначает результат воздей- ствия жидкости на предмет, когда предмет мокнет: <i>вы- мокнуть, намочить, промо- кать</i> (полностью, или со всех сторон).

Функции префиксов в русском языке: 1) обра- зуют новые слова; 2) модифицируют значения гла- гол; 3) выступают средством изменения грамма- тической характеристики глагола. Меняют оттенки значений, например, начало и окончание действия: *запеть, заговорить, закончить, завершить*. Префикс *по-* многозначный: *побежать (начало), поработать (непродолжительность), помыть (завершить)*.

Русский язык значительно обогащается за счет глаголов с синонимичными префиксами: *вы- слать – сослать, высмеять – осмеять, выжать – отжать, выискать – разыскать*. Для русского язы- ка характерны парадигматические отношения ан- тонимии, омонимии, лексико-семантические груп- пы префиксов.

Общеизвестно, что префиксы – наиболее употре- бительные служебные морфемы в русском языке и характерны для других частей речи, не только для глаголов: *выступление, сочетание, прочтение, при- косновение, постель, зачинатель, нажим, отрасль, возраст* и т.д. Можно отметить, что префиксы прида- ют словам антонимичные и омонимичные отношения.

Принцип культурологической направленности обучения позволяет обратить внимание на лингво- генез, о чем свидетельствуют сохранившиеся кор- невые морфемы *дн-*: *Днепр, Днестр, Дунай, Дон, Двина, Десна*; известные водные артерии, по сло- вам А. Потта, сохраняют значение *день, свет, юг, текут в сторону юга*. По мнению лингвистов, в кор- нях могут быть сохранены следы исчезнувших ци- вилизаций: *Данай* (царь, т.е. божество, дарящее свет); *Даная* (дочь греческого царя, приносящая свет и тепло), название «данайцы» сохранилось во фразеологизме «дары данайцев». От морфе- мы *-дан-* возникло современное название стра- ны *Дания*. Как свидетельствуют древнегрече- ские историки, скифы называли себя кентаврами (людьми на коне), корень *-кн-* сохраняется в дре- нем названии *Крыма – Таврия*, отсюда *Ставро- поль*, слова *тавро, кельты*, представители скифов, в Европе способствовали возникновению ряда на- званий *акина (конь)*, имя вождя кельтов *Кунабе- лин*, его могила описана У. Шекспиром в трагедии «Цимбелин»; позднее корень сохранился в словах *князь, король, könig* (немецкий), *king* (английский).

Таким образом, для того, чтобы правильно про- извести морфемный и словообразовательный анализы необходимо хорошо знать этимологию, исторические корни слова и корневую морфемы.

Обучающиеся усваивают русское словообра- зование как взаимосвязанную систему и опреде- ленные модели. Словообразовательные цепочки (СЦ), представляющие ряд однокоренных слов, в котором каждое предыдущее слово мотивирует- ся последующими:

1. *Учебник → учебный → учеба → учить* (верши- на цепочки).
2. *Научный → наука → научиться → научить → учить* (вершина цепочки).

Необходимо научить обучающихся: 1) находить общность корня; 2) линейное расположение ком- понентов; 3) последовательную словообразова- тельную выводимость (исходное слово, вершина цепочки).

Словообразовательное гнездо – это совокуп- ность СЦ по горизонтали и словообразовательных парадигм – по вертикали (табл. 3).

Таблица 3. Словообразовательное гнездо

Слово- обра- зова- тель- ные пара- дигмы	Учить	Словообразовательная цепочка
		Выучить – выученный – выучка
		Учитель – учительница – учительство – учительский
		Заучить – заученный
Ученик – ученица – ученичество		

В заключении следует отметить, что в данном исследовании нами рассмотрены только наиболее частотные функции морфем.

Словообразование – это объект другого специального изучения, поэтому мы сфокусировали свое внимание лишь на системных отношениях данного раздела лингвистики. Этот раздел в силу своей сложности и многополярности вызывает большие трудности не только у иностранных обучающихся, но и у носителей языка. Поэтому, на наш взгляд, необходимы специальные лингвистические исследования для того, чтобы они послужили теоретической основой для методических разработок по обучению морфемике и словообразованию русского языка учащихся и студентов, не только российских, но и иностранных.

## Литература

1. Земская Е.А. Словообразование как деятельность. – М.: Изд-во Наука, 1992.– 221 с.
2. Земская Е.А. Современный русский язык. Словообразование: учебное пособие/ Е.А. Земская. – М.: Изд-во Наука, 2007.– 328 с.
3. Карпов А.К. Словообразование современного русского языка: учебное пособие для педагогических вузов /А.К. Карпов. – Изд-во Нижегородского педагогического института, 2000.– 282 с.
4. Лопатин В.В. Русская словообразовательная морфемика. – М.: Изд-во Академия наук, 1977.
5. Милославский И.Г. Вопросы словообразовательного синтеза / И.Г. Милославский. – М., 1980–296 с.
6. Мусатов В.Н. Русский язык: Морфемика, морфология, словообразование: – М.: Флинта: Наука, 2010.– 356 с.
7. Николина Н.А., Фролова Е.А. Литвинова М.М. Словообразование современного русского языка. – М.: Изд-во Академия, 2005.– 100 с.
8. Николина Н.Н. Словообразование современного русского языка: учебное пособие/ Н.А. Николина, Е.А. Фролова, М.М. Литвинова – М.: Академия, 2005.– 159 с.

9. Словообразование: теория, алгоритмы анализа, тренинг: учебное пособие/ Т.А. Гриндина, Н.И. Коновалова. – М.: Флинта: Наука, 2009.– 155 с.

## FUNCTIONAL AND SYSTEM APPROACHES TO LEARNING MORPHEMICS AND WORD FORMATION

Nikiforova E.P., Dmitrieva E.N., Borisova L.P., Makarova R.P.  
M.K. Ammosov North-Eastern Federal University

Russian language teaching methods in bilingual (Russian-Yakut) schools are considered in the article as the main functions and systemic nature of morphemics and word formation as particularly complex sections. A thorough study of these sections in comparison with the native language of students and the definition of methods, techniques and methods of teaching help to implement a practical, communicative orientation of learning, expressed in the assimilation of word-formation norms and rules for the use of language units in speech, which generally forms the language sense of students. Russian language formation patterns and the ability to determine the meaning of word-forming morphemes also contribute to expanding the vocabulary, enriching the grammatical structure of speech, understanding the grammatical system of the Russian language as a whole, as well as, subsequently, eliminating spelling in the speech of bilingual students.

**Keywords:** morphemic, word formation, and morphemic analysis of words, derivational analysis of words, morphological parsing, word-formative nest, the functions of the prefixes.

## References

1. Zemskaya E.A. Word formation as an activity. – M.: Publishing house Nauka, 1992.– 221 p.
2. Zemskaya E.A. Modern Russian language. Word formation: textbook / E.A. Zemskaya. – M.: Publishing house Nauka, 2007.– 328 p.
3. Karpov A.K. Word formation of the modern Russian language: a textbook for pedagogical universities / A.K. Karpov. – Publishing house of Nizhnevartovsk Pedagogical Institute, 2000.– 282 p.
4. Lopatin V.V. Russian derivational morphemics. – M.: Publishing house of the Academy of Sciences, 1977.
5. Miloslavsky I.G. Questions of word-formation synthesis / I.G. Miloslavsky. – M., 1980–296 p.
6. Musatov B.H. Russian language: Morphemics, morphology, word formation: – M.: Flint: Nauka, 2010.– 356 p.
7. Nikolina N.A., Frolova E.A. Litvinova M.M. Word formation of the modern Russian language. – M.: Publishing house of the Academy, 2005.– 100 p.
8. Nikolina N.N. Word formation of the modern Russian language: textbook / N.A. Nikolina, E.A. Frolova, M.M. Litvinova – Moscow: Academy, 2005.– 159 p.
9. Word formation: theory, analysis algorithms, training: textbook / T.A. Grindin, N.I. Konvalov. – M.: Flinta: Nauka, 2009.– 155 p.

# Анекдот как культурный феномен

**Щербина Сергей Юрьевич,**

канд. филол. наук. доц. кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: sherbin.s.u.89@mail.ru

Лингвистика текста является достаточно молодой научной дисциплиной, которая сформировалась в последней четверти XX века. Первоначально предметом ее исследования служили развернутые художественные тексты – романы, новеллы, рассказы. Малоформатные тексты относительно недавно стали предметом внимания лингвистики текста. К ним относятся и анекдот, который первоначально изучали как комический жанр. Позднее внимание исследователей привлекла культурная обусловленность анекдота и средства ее экспликации. Это стало следствием осознания того факта, что все тексты являются культурно обусловленными. При этом в основном предметом изучения в анекдоте служили авто- и гетеростереотипы. Другие средства экспликации культурной специфики исследованы значительно хуже. Поэтому в данной статье предпринимается попытка анализа именно таких средств, которые могут придавать анекдоту неповторимый национальный колорит.

**Ключевые слова:** лингвистика текста, анекдот, жанр, культурная обусловленность, средства экспликации культурной специфики, реалия.

Лингвистика текста как дисциплина начала формироваться в последней трети 20 века преимущественно под влиянием идей немецких лингвистов, в частности Роланда Харвега (1979). В отечественной науке первопроходцами данного направления являются И.Р. Гальперин (1981), О.И. Москальская (1981), З.Я. Тураева (1986). На первом этапе внимание ученых было сфокусировано на письменном, преимущественно художественном тексте. Развернутые тексты романов, новелл, рассказов параллельно изучались в стилистике и литературоведении. Не случайно, что в это время в развитие идей Р. Харвега о прономинализации преимущественно исследовались средства когезии и когерентности в тексте. Несколько позже ученые заинтересовались также текстами малых форм, хотя, справедливости ради, следует отметить, что в Германии первая монография нидерландско-немецкого ученого Андре Йоллеса по данной тематике появилась уже в 1930-е годы и с тех пор многократно переиздавалась (Jolles 1982). По-видимому, такая последовательность изучения текстов разной протяженности связана с внутренней логикой развития науки. Кроме того достаточно взвешенно признаки текстуальности, которые важны для многих малоформатных типов текста (как, например, афоризм) были подробно описаны только в 1980-е годы (Beaugrande 1981: 4–14). Отсутствие подобных теоретических исследований сдерживало в определенной мере и описание текстов малых форм.

В этом плане анекдот не является исключением, хотя и отвечает критериям текстуальности, сформулированным Р. Бограндом и В. Дресслером (Beaugrande 1981: 4–14). Во-первых, существуют разные типы анекдотов, в том числе такие где комичная ситуация бывает «свернута». Генетически анекдот сформировался как устный рассказ, который на каком-то более позднем этапе оформился в письменный текст. Известно, например, что при устном рассказе для привлечения внимания аудитории с целью ее подготовки к восприятию комического используют определенные предтекстовые сигналы. Разумеется, в письменных текстах, например, в сборниках анекдотов они должны как-то «компенсироваться» структурно-семантическими признаками анекдота, которые призваны продемонстрировать, что перед реципиентом именно комический текст.

Не удивляет в данном контексте и тот факт, что первоначально в фокусе внимания исследователей были средства создания комического. Значительно позже – под влиянием идей о культурной окрашенности текста – стали изучать культурную специфику анекдота. Хотя любой лингвист как ми-

нимум в своей практической деятельности сталкивался с культурной окрашенностью анекдота и знает о важности культурного фона для полноценного восприятия и понимания иноязычного юмора.

В лингвистике текста культурную обусловленность («культуральность» или „Kulturalität“) примерно с начала 21 века называют восьмым критерием текстuality, который присущ всем типам текстов (Fix 2001: 477). Для анекдота это особенно принципиально: в нем «проживаются» типичные для определенного социума культурно окрашенные ситуации. Разумеется, что культурная окрашенность каким-то образом должна быть эксплицитно выражена. Это в принципе не исключает схожесть сценариев анекдотов в разных культурных средах («у врача», «полиция», «семья», школа» и т.п.), но средства культурной экспликации по определению должны отличаться в разных культурах. Ведь в языках существуют различные лексико-семантические средства.

В этой статье мы не будем останавливаться на проблематике этностереотипов, так как они достаточно неплохо изучены (Кулинич 1999: 38–42; Шмелева 2002: 47–50). К тому же они отражают только часть культурных представлений социума, так как они весьма многоплановы, а также находятся преимущественно в подсознании социума. Их осознание происходит для большинства представителей социума не вследствие саморефлексии о национально-культурной идентичности, а при столкновении с другой культурной средой или погружением в нее.

Поэтому становится понятным, что описание культурной окраски анекдота является весьма сложной задачей, которую можно решить только постепенно. Анализ экспликации культурно-значимой информации в идеале должен совмещать изучение как релевантных лингвистических (каламбуров), так и экстралингвистических средств. Для этого обратимся к примерам из сборника немецких анекдотов (Die besten Witze von BILD 2004).

(1) *Der Betrunkenen-Witz*

*Allgemeine Verkehrskontrolle*

*„Haben Sie Restalkohol?“*, fragt der Polizist –

*Da lallt der Autofahrer: „Ich verbiete mir diese Bettelei.“*

В Германии проверка на дороге редкое явление, а о днях усиленного контроля – включения камер наблюдения – открыто и заранее предупреждают в СМИ. Кроме того, у немцев разрешено минимальное употребление алкоголя. Пикантность данной ситуации заключается в том, что полицейский хочет выяснить уровень остаточного опьянения („Restalkohol“), а по-настоящему пьяный водитель не только едва ворочает языком („lallt“), но и понимает „Restalkohol“ («остаток алкоголя») буквально и возмущается «попрошайничеству» („Bettelei“) полицейского, так как на семантику глагола „betteln“ («попрошайничать») наслаивается пейоративное значение суффикса „-ei“. К тому же

водитель своим ответом выдает с головой степень своего опьянения.

(2) *Der Soldaten-Witz*

*Musterung beim Bund*

*„Na, was sind Sie denn?“*–

*„Ich bin Komiker.“* –

*„Komiker – na dann zeigen Sie, was Sie können!“*–

*Der Komiker reißt die Tür auf und brüllt raus: „Ihr könnt alle heimgehen! Ich habe die Stelle gekriegt!“*

Немецкая специфика проявляется в использовании разговорного сокращения „Bund“ вместо „Bundeswehr“ («бундесвер»), а комизм ситуации заключается в том, артист-комик, попавший на военную службу, воспринимает слова командира дословно. Вместо того, чтобы продемонстрировать свои номера, он входит в роль командира, «орет» („brüllt“) и якобы отпускает всех по домам. Разговорность усилена также сокращением „raus“ („heraus“) и неформальное обращение „ihr“. Возможно, анекдот подспудно выражает негативное отношение призывников к срочной службе и нежелание ее проходить.

(3) *Der Soldaten-Witz*

*Ein Soldat zum anderen: „Wusstest du, dass die Bundeswehr schon in der Bibel erwähnt wurde?“*–

*„Nee, echt?“*–

*„...und sie hüllten sich in seltsame Gewänder und irrten ziellos umher...“*

Действие данного анекдота тоже разворачивается в бундесвере: один солдат утверждает, что об этой армии речь идет даже в библии. На удивленный вопрос сослуживца, неужели ли это действительно так („Nee, echt?“), он отвечает цитатой из библии «они кутались в странные одежды и бесцельно бродили...». Ирония и комизм проявляются в сравнении униформы со странной одеждой, а также в бессмысленности выполняемых (пере)движений. Как и в предыдущем примере, просматривается негативное отношение к бундесверу и к службе.

(4) *Der Kellner-Witz*

*„Herr Ober, in meiner Suppe schwimmt ein Hörgerät!“* –

*„Hää?“*

Этот анекдот содержит помимо реалии из сферы гастрономии мелиоративное „Ober“ („Oberkellner“), т.е. «старший официант» вместо обычного „Kellner“ («официант»). Посетитель вежлив и использует уважительное „Herr Ober“, но обращает внимание на то, что в его супе слуховой прибор. На что официант отвечает переспросом, имитирующим непонимание, так как он не расслышал вопрос (очевидно, уронив в суп свой слуховой прибор). В анекдоте для краткости и комизма использовано средство просодии междометие „Hää?“

Аналогичные приемы мелиорации и просодии содержит и следующий анекдот из той же сферы, в котором в супе уже не слуховой прибор, а вставная челюсть:

(5) *Der Gebiss-Witz*

*Herr Ober, da schwimmt ein Gebiss in meiner Suppe!“* –



„Waff?“

Последнее обстоятельство подчеркнуто пере-спросом „Waff“, где шамканье беззубого официанта подчеркнуто заменой „s“ в ожидаемом „was“ на „ff“ „Waff“

Для понимания следующего анекдота необходимо разбираться в спорте:

#### (6) Der Radfahrer-Witz

*Ein Radfahrer stellt sein Fahrrad vor der Kneipe ab. Weil er kein Schloss dabei hat, hängt er ein Schild dran: „Nicht stehlen! Gehört Mike Tyson!“.* –

*Als er später die Kneipe verlässt, ist das Fahrrad weg, nur das Schild baumelt noch an einem Zaun. Darauf steht: „Verfolgung zwecklos! Jan Ulrich.“*

Известно, что немцы спортивная нация. Поэтому и велосипед, на котором посетитель приехал в пивнушку, является одним из любимых средств передвижения. Опасаясь кражи и не имея специального защитного замочка, гость оставляет записку с указанием на принадлежность велосипеда известному американскому боксеру Майку Тайсону. Это не спасает его от кражи и ответной записки с указанием, что преследование не имеет смысла, так как велосипед забрал якобы один из наиболее известных немецких велосипедистов Ян Ульрих. Не случайно, что действие связано с пивной („Kneipe“), что эксплицирует роль пива и соответствующих гастрономических учреждений в Германии.

#### (7) Der Büro-Witz

*Der neue Lehrling steht ratlos vor dem Reißwolf. – „Kann ich helfen“, fragt eine freundliche Kollegin? – „Ja, wie funktioniert das Ding hier?“ – „Ganz einfach“, sagt sie, nimmt die dicke Mappe und steckt sie in die Maschine.“ – „Danke“, lächelt der Lehrling erleichtert, und wo kommen die Kopien raus?“*

В культурном плане в анекдоте эксплицирована такая национальная черта немцев как вежливость, которая побуждает коллегу помочь стажеру (ученику). Кстати, немецкое „Lehrling“ не имеет прямого аналога в русском и подразумевает получение специальности с невысокой квалификацией (секретаря, рабочего, мелкого банковского служащего и т.д.). Комизм заключается в том, что вежливая коллега не уточнила, что хочет молодой человек, который стоял перед машинкой для уничтожения бумаг. Поэтому она сложила в нее всю папку с бумагами, которые надо было отксерить. Последнее явствует из вопроса удивленного стажера: «А откуда появятся копии?». Таким образом, (формальная) вежливость „Kann ich helfen?“ («Могу ли я чем-то помочь?») вместо предполагаемого «Что вы хотите сделать/В чем проблема?» приводит к трагикомичному финалу – уничтожению документов.

#### (8) Der Ehe-Witz

*Frau Weber liest in einem Gedichtband. Auf einmal ruft sie: „Du, Theo, stell dir vor, hier hat doch tatsächlich ein gewisser Rilke das Gedicht abgeschrieben, das du vor dreißig Jahren eigens für mich geschrieben hast!“*

В семейном анекдоте высмеивается недалекость и ограниченность жены, которая находит

в томике известного лирика Р.М. Рильке стихотворение, которое она тридцать лет назад получила как собственноручное сочинение мужа. Женщина пренебрежительно называет его «каким-то Рильке» („ein gewisser Rilke“). Подспудно и муж, реакция которого остается за кадром, показан в негативном свете, так как он выдал стихотворение известного поэта за собственное. К культурно окрашенным элементам в тексте относятся общепринятое в немецком культурном социуме

„Frau Weber“ (которое использовано для номинации персонажа, а в других случаях может являться типичным обращением к женщине), а также фамильярное сокращение имени мужа „Theo“ (от „Theodor“ или „Theobald“). Известно, что для немецкой разговорной речи характерно употребление сокращений на „-o“ или „-i“, в том числе личных имен.

#### (9) Der Ehe-Witz

*Meyer bekommt seine Steuererklärung vom Finanzamt zurück. Der zuständige Beamte hat einen Zettel angeheftet: „Bitte ergänzen! Wir vermissen die Einkünfte Ihrer Frau.“ –*

*Meyer schreibt zurück: „Ich auch.“*

Во втором семейном анекдоте находим такую реалию, как финансовое управление Германии („Finanzamt“), которое выполняет функции, сопоставимые с российской налоговой инспекцией. Комизм ситуации в переписке этого ведомства и мужа заключается в том, что финансовому управлению не хватает данных о доходах жены, которые отсутствуют („vermissen“) в налоговой декларации („Steuererklärung“). На что муж отвечает, что у него эти данные также отсутствуют. Комический пуант, видимо, можно понять таким образом, что жена не работает: примерно до начала 1980-х годов женщина в Германии обычно была домохозяйкой и воспитывала детей, а деньги зарабатывал муж.

#### (10) Der Sport-Witz

*Er sitzt vor dem Fernseher und guckt die Sportschau. Sagt seine Frau zu ihm: „Ich würde mich ja auch für den Sport interessieren, aber ich vertrage das viele Bier nicht.“*

Отнесение анекдота к спортивной тематике само по себе комично в контексте происходящего. Муж не занимается спортом, а сидит перед телевизором и смотрит известную спортивную передачу „Sportschau“. При этом он пьет пиво в больших количествах. Здесь эксплицирован интерес немцев к спорту (в том числе в качестве телезрителя) и традиция пить пиво. Жена тоже не прочь посмотреть спортивный обзор, но замечает, что не сможет выпить столько пива, как муж („ich vertrage das viele Bier nicht“).

#### (11) Der Piloten-Witz

*Eine aus Teneriffa kommende Maschine befindet sich im Anflug auf Hamburg. Der Kapitänverabschiedet sich von seinen Passagieren, vergisst dann aber das Mikrofon abzuschalten. In der Kabine bekommen daher alle mit, wie der Kopilot ihn fragt: „Und was steht heute noch so alles bei Ihnen an?“ –*

*„Als Erstes ein schönes kühles Bierchen, danach die neue Stewardess.“ –*

*Die Fluggäste hören gebannt zu, die Stewardess puterrot im Gesicht, rennt durch den Gang vor zum Cockpit, um Schlimmeres zu verhüten. Da hält sie ein älterer Herr am Arm fest und ermahnt sie freundlich: „Nun lassen Sie ihn doch zuvor erst noch sein Bier in Ruhe trinken.“*

В анекдоте про пилотов (командира воздушного судна) помимо известных реалий, как любимое место отдыха немцев, Тенерифе на Канарских островах в Испании, и портовый город Гамбург подразумевается такое святое для немцев понятие, как свободное от работы время. Второй пилот спрашивает капитана корабля: „Und was steht heute noch so alles bei Ihnen an?“ («Чем планируете сегодня еще заняться», т.е. фактически после работы). Комизм заключается в том, что командир забыл выключить микрофон после того, как попрощался с пассажирами (судно заходит на посадку и вот-вот приземлится). Поэтому его ответ, что он сначала хотел бы холодное пиво, а потом новенькую стюардессу, слышат все пассажиры. Стюардесса пытается хоть как-то исправить неловкую для себя ситуацию и бежит в кабину пилотов. Но тут ее перехватывает пожилой немец и просит не торопиться, чтобы дать командиру возможность спокойно выпить пиво. Видимо, с намеком, что любовь подождет. Таким образом, комизм истории только усиливается.

#### *(12) Der Autofahrer-Witz*

*Der hundertste Fahrer auf der neuen Autobahn bekommt von der Polizei tausend Euro und einen Blumenstrauß. Fragt der Polizist: „Was machen Sie mit dem Geld?“-*

*„Erst mal den Führerschein.“ –*

*„Ach, Herr Wachtmeister“, meint seine Frau entsetzt, „wenn mein Mann betrunken ist, redet er nur Blödsinn.“ –*

*Da mischt sich der taube Opa von hinten ein, der vor allem nichts verstanden hat: „seht ihr, ich wusste es ja, dass wir mit einem gestohlenen Auto nicht weit kommen.“*

В последнем анекдоте культурную специфику выражают реалии „Autobahn“ («автобан»), „Führerschein“ («права») и „Euro“ («евро»). Кроме того подчеркнута галантность и/или дружелюбность полицейского, который вручает сотому водителю, выехавшему на автобан, деньги (тысячу евро) и букет цветов. Комизм проявляется в том, что водитель при ответе о планах потратить деньги, необдуманно заявляет, что потратит их на то, чтобы получить права. Усугубляет ситуацию жена, которая, желая исправить произвольную оговорку мужа, заявляет, что он всегда несет вздор, когда пьян. Развязка же наступает, когда тугоухий дедушка признается, что сразу знал, что они не уедут далеко на украденном автомобиле („gestohlenes Auto“).

Анекдот развивается по принципу климаса, когда каждая реплика водителя и пассажиров только усугубляет их ситуацию и доводит ее до абсурда. Фоном для анекдота выступает любовь к отличным дорогам (автобанам) и машинам.

Подведем теперь некоторые результаты наблюдений. Во-первых, все анекдоты в сборнике издательства „Bild“ снабжены заголовками, которые могут повторяться. Если тема последующего анекдота совпадает с темой предшествующего текста, то дополнительно используется нумерация, например, „Ehe-Witz 1“, „Ehe-Witz 2“ и т.д. Это позволяет реципиенту сразу понять тематику ситуации, которая выражена. Во-вторых, фактически наблюдается своеобразная рубрикация, тематическое группирование текстов, но в свободной последовательности. В-третьих, заголовки через рубрикацию свидетельствуют в том числе, что для этого типа текста типичны определенные ситуации и обобщенные персонажи с выраженными языковыми и культурными признаками, которые представители соответствующего социума свободно идентифицируют.

Возвращаясь к культурной окрашенности немецкого анекдота можно сделать предварительный вывод, что для экспликации культурного колорита используются различные средства. К ним в исследованном материале в частности относятся:

1. номинации различных национальных реалий, как, например, населенных пунктов (немецких городов и любимых курортов, типичных обращений и имен, объектов логистики (дороги), валюты (евро), гастрономических заведений,
2. номинации известных телевизионных программ („Spotschau“),
3. имена популярных в немецкой культурной среде спортсменов и поэтов,
4. свободное время, увлечения и досуг: машины и отличные дороги, спорт, посещение гастрономических заведений, любовь к пиву, неравнодушие к красивым женщинам,
5. такая особенность национального характера как вежливость или предупредительность,
6. глупость некоторых социальных групп, например, армейских командиров и домохозяек,
7. средства словообразования, стилистические приемы, элементы просодии для создания в конечном итоге комизма.

Конечно, данное исследование культурной окрашенности немецкого анекдота в силу своего объема не может охватить все релевантные средства ее экспликации, а лишь намечает возможные дальнейшие пути исследований. Думается, что интересным и многообещающим направлением исследования анекдота могли бы послужить специфика каламбура, его модальность, а также общепризнанные в немецком социуме ценности и правила поведения.

## Литература

1. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – Москва: Наука, 1981. – 144с.
2. Кулинич, М.А. Лингвокультурология юмора (на материале английского языка) / М.А. Кулинич. – Самара: Изд-во СамГПУ, 1999. – 180 с.

3. Москальская О.И. Грамматика текста. / О.И. Москальская. М.: Высшая школа, 1981.– 183 с.
4. Тураева З.Я. Лингвистика текста. Текст: структура и семантика. / З.Я. Тураева. М.: Просвещение, 1986.– 127 стр.
5. Шмелева Е.А. Русский анекдот: текст и речевой жанр / Е.А. Шмелева, А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002.– 144 с.
6. Beaugrande, R. Einführung in die Textlinguistik / R. Beaugrande, W. Dressler. – Tübingen: Niemeyer 1981.– 269 S.
7. Die besten Witze von BILD / J. Schumacher, Th. Rosin (Textredaktion). – Hamburg/München: BILD / Ullstein, 2004.– 127 S.
8. Fix, U. Grundzüge der Textlinguistik / Fleischer, W. Kleine Enzyklopädie – Deutsche Sprache / W. Fleischer, G. Helbig, G. Lerchner (Hrsg.). – Frankfurt/M, Berlin Bern, New York, Paris, Wien: Lang, 2001. – S. 470–511.
9. Jolles, A. Einfache Formen. Legende, Sage, Mythe, Rätsel, Spruch, Kasus, Memorabile, Märchen, Witz. / A. Jolles.– 6. Unveränd. Aufl. – Tübingen, Niemeyer, 1982–272 S.
10. Harweg, R. Pronomina und Textkonstitution / R. Harweg.– 2. Aufl. – München: Fink, 1979.– 392 P.

#### ANECDOTE AS A CULTURAL PHENOMENON

Shcherbina S. Yu.  
Pacific state University

Text linguistics is quite a new academic discipline, which developed in the last quarter of the 20<sup>th</sup> century. At first the object of its study

was larger texts – novels, novelettes and short stories. Short type texts have only recently become the object of study of text linguistics. One of them is jokes, which were previously studied as a type of comic texts. Later attention of researchers was drawn to their cultural conditioning and the means of explication of their cultural component. It was a result of understanding that all texts are culturally conditioned. The object of study in this case was auto- and heterostereotypes. Other means of explication of their cultural peculiarities are not thoroughly examined. That is why in this article the author tries to examine such means which add a special cultural coloring to jokes.

**Keywords:** text linguistics, joke, genre, cultural conditioning, means of explication of cultural peculiarities, realia.

#### References

1. Galperin, I.R. Text as an object of linguistic research/ I.R. Galperin. – Moscow: Nauka, 1981.– 144s.
2. Kulinich, M.A. Linguoculturology of humor (on the material of the English language) / M.A. Kulinich. – Samara: samspu publishing House, 1999.– 180 p.
3. Moskalskaya O.I. Grammar of the text. / O.I. Moskalskaya. M.: Higher school, 1981 – – 183 p.
4. Turaeva Z. Ya. Linguistics of the text. Text: structure and semantics. / Z. ya. Turaeva. M.: Prosveshchenie, 1986.– 127 p.
5. Shmeleva E.A. Russian anecdote: text and speech genre / E.A. Shmeleva, A.D. Shmelev. – M.: Languages of Slavic culture, 2002.– 144 p.
6. Bogrand, R. introduction to textual linguistics / R. Bogrand, W. Dressler. – Tübingen: Niemeyer, 1981.– 269 P.
7. Best image jokes / J. Schumacher, T. Rozin (text editor). – Hamburg / Munich: BILD / Ullstein, 2004.– 127 P.
8. Fix, W. Grundzüge Der Textlinguistik / Fleischer, V. Klein Enziklopediya-Deutsche Sprache in / V. Fleischer, G. Helbig, H. Lerchner (ed.). – Frankfurt Am Main, Berlin, Bern, New York, Paris, Vienna: Lang, 2001. – S. 470–511.
9. Jolles, A. Simple Shapes. Legend, Legend, Myth, Riddle, Saying, Case, Memory, fairy Tale, Joke. / A. Jolles.– 6. read only. Dissolution. – Tübingen, Niemeyer, 1982–272.
10. Harweg, R. pronoun and text of the Constitution / R. Harweg.– 2. Ed. – Munich: Fink, 1979.– 392 P.

# Реализация поликультурно-текстоцентрического подхода в образовательном процессе военного вуза

**Макурина Ирина Юрьевна,**

кандидат педагогических наук, доцент 5 кафедры иностранных языков, Филиал ФГКВОУ ВО «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» (г. Воронеж)  
E-mail: Mairine@yandex.ru

Статья посвящена вопросу иноязычного обучения курсантов в рамках реализации поликультурно-текстоцентрического подхода в образовательном пространстве военного вуза. Данный подход рассматривается автором как теоретико-методическая стратегия обучения будущих военных специалистов языку для специальных целей. Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании эффективности применения поликультурно-текстоцентрического подхода в образовательном пространстве военного вуза. В результате выявлены и охарактеризованы педагогические принципы и условия организации иноязычного образования, отражающие современные тенденции и требования, предъявляемые к преподаванию иностранного языка в высшей профессиональной школе. Особое внимание уделено в статье методической системе обучения авиационному английскому языку, которая учитывает основополагающие принципы теории обучения языку для специальных целей (LSP) и особенности профессиональной деятельности авиаспециалистов.

**Ключевые слова:** поликультурно-текстоцентрический подход; язык для специальных целей; педагогические принципы, иноязычное образование, военный специалист.

**Актуальность** темы исследования обусловлена, с одной стороны, общественно-политическими и экономическими факторами, которые на сегодняшний день создают благоприятные условия для эффективной реализации языковой политики в современном обществе. Россия активно участвует во всех мировых интеграционных процессах, а руководство государства создает необходимые условия для образования совместных предприятий и частного бизнеса, развивает международные и международные контакты, в том числе и в военной сфере. Однако, с другой стороны, наблюдается нехватка информации по использованию английского авиационного языка при управлении воздушным движением в военной сфере, существует потребность в научно-методических рекомендациях и практических пособиях для обучения будущих военных специалистов языку для специальных целей (LSP, Т. Хатчинсон и др.). Поэтому **целью** нашего исследования стало теоретическое обоснование эффективности применения поликультурно-текстоцентрического подхода в образовательном пространстве военного вуза.

Для достижения указанной цели исследования необходимо решить следующие **задачи**: во-первых, обосновать применение поликультурно-текстоцентрического подхода как теоретико-методическую стратегию обучения будущих военных специалистов языку для специальных целей; во-вторых, выявить и охарактеризовать принципы и условия организации иноязычного образования в военном вузе, что позволит упорядочить и обогатить методико-технологическое обеспечение иноязычного образовательного процесса в военном вузе. Теоретико-методологический уровень исследования обусловил выбор **комплекса теоретических и эмпирических методов**, а именно: сравнительный анализ нормативно-правовых документов об образовании и правовой базы, регламентирующей деятельность авиации в России и англоязычных странах; системный подход; обобщение передового отечественного и зарубежного педагогического опыта обучения языку для специальных целей; наблюдение; самооценка.

Общей **теоретической базой** исследования явились идеи и положения, определяющие роль иностранного языка в становлении личности (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров, А.А. Миролубов и др.); идеи, разработанные в рамках поликультурного образования (Н.В. Елухина, П.В. Сысоев, Л.Л. Супрунова и др.); теории и методики развития делового и профессионального общения (Л.С. Выготский, Б.Ф. Ломов и др.); теории тек-

стоцентрического подхода (А.А. Веряев, И.В. Докучаева, Т.А. Лопатухина и др.); теории овладения иностранным языком для специальных целей (И.Л. Бим, З.И. Коннова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, А. Уотерс, С.К. Фоломкина, Т. Хатчинсон и др.).

**Практическая значимость** исследования заключается в том, что раскрываемый в статье поликультурно-текстоцентрический подход как теоретико-методическая стратегия обучения языку для специальных целей может быть использован в педагогической деятельности для усовершенствования образовательного процесса в военных вузах. Уточнены принципы и условия организации иноязычного обучения будущих военных авиаспециалистов, способствующие упорядочению теоретико-методологического пространства исследуемой проблемы.

Отметим, что в ходе реализации новой языковой политики в России повышается статус английского языка как средства международного сотрудничества и решения профессиональных задач, создается гибкая система выбора иностранных языков и условий их изучения, разрабатываются комплексы педагогических средств, отражающие современные образовательные траектории по дисциплинам гуманитарного цикла. В Федеральном законе 2012 года «Об образовании в РФ» в разделе «Основные принципы государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования» выдвигается принцип создания благоприятных условий для интеграции системы РФ с системами образования других государств на равноправной и взаимовыгодной основе [21, ст. 3, п. 5]. В иноязычном образовании будущих специалистов вооруженных сил также нашли свое отражение и современные тенденции в методике обучения иностранному языку для специальных целей, и строгая регламентация большинства сторон жизни и деятельности военнослужащих. Профессиональная направленность иноязычного обучения в военном вузе на сегодняшний день – один из важных способов повышения профессионализма и профессиональной компетентности современных выпускников, которые «...должны быть способны применять современные коммуникативные технологии, в том числе на иностранном языке, для академического и профессионального взаимодействия» [16, с. 10].

Изучение научно-методических работ в области иноязычного образования (И.Л. Бим, З.И. Коннова, Р.Т. Мильруд, В.В. Сафонова, Е.И. Пассов и др.) позволило сопоставить традиционные и инновационные подходы, учесть особенности обучения и оценить результаты собственной деятельности в образовательном пространстве военного вуза [2, 8, 12, 14]. В результате проделанной работы в качестве теоретико-методологической стратегии обучения будущих военных специалистов языку для специальных целей был применён поликультурно-текстоцентрический подход, базирующийся на следующих положениях: «...форми-

рование личности происходит на рубеже культур» [3, с. 27]; образовательное пространство военного вуза включает в себя общечеловеческие, национальные и индивидуальные ценности; преподаватель иностранного языка, являясь посредником между культурой (региональной, родной страны, мировой) и курсантами, передает способы изучения, адаптации и успешного участия будущих специалистов в межкультурной коммуникации. Особую значимость в процессе обучения языку для специальных целей приобретает текст, знание различных видов которого и всесторонний учет их семантико-структурного строения – необходимое условие эффективного иноязычного обучения [11, с. 13–14].

Иноязычная образовательная деятельность строится «в рамках соизучения культур» [17], а текстоцентрический компонент характеризует её содержательный аспект. Мы согласны с мнением ученых (И.В. Докучаева, Т.А. Лопатухина и др.), которые считают текст оптимальной основой для организации иноязычного образовательного процесса в военном вузе [9, 10]. Знание классификаций текстов, развивающих профессиональную компетентность военного специалиста, их дифференциальные признаки и овладение законами их порождения позволяют, по данным проведенных исследований, подготовить будущих специалистов к профессиональной коммуникации в иноязычной сфере [11]. Участие текста в информационном общении предполагает «такой набор и такую организацию языковых средств, которые в определенной ситуации профессионального общения при соблюдении современных языковых норм и этикета позволяют обеспечить наибольший эффект в достижении коммуникативных задач» [6, с. 112]. Мы разделяем это положение и в своей профессиональной деятельности обучаем курсантов различным стратегиям понимания и обработки оригинальных текстов по военным специальностям, способам расширения своего активного и пассивного словарного запаса профессиональной терминологии, развиваем умение пользоваться различными источниками получения профессионально значимой информации. Таким образом, текстоцентрический подход представляет собой совокупность процессуально методических действий преподавателя иностранного языка и обучающегося, при котором обеспечивается такая организация процесса иноязычного обучения, где предлагаемый к изучению материал становится предметом активных мыслительных и практических действий каждого, закладывая основы иноязычной коммуникативной готовности к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере [11, с. 16]. Лингвистический анализ военных текстов, а также собственные исследования особенностей иноязычного чтения, включённого в сферу военно-профессиональной деятельности будущих авиаспециалистов, позволили определить, что особый интерес для курсантов авиационного вуза представляют собой следующие тексты согласно клас-

сификации Г.М. Стрелковского: военно-научные, военно-технические, военно-информационные и военно-публицистические тексты, нормативные и военно-деловые тексты [18]. По функциональному предназначению перечисленные тексты разделяются ученым на следующие группы: тексты информационного содержания, сообщающие читателю новую информацию в сфере военной деятельности, и нормативные тексты, регламентирующие разные аспекты военной жизни и деятельности. Лингвистический анализ перечисленных выше текстов позволил определить их основные характеристики, а именно: социальную направленность, информативность, сжатость, предметность, структурированность изложения [9, 11, 18, 22].

На основании описанных выше поликультурного и текстоцентрического компонентов мы определяем поликультурно-текстоцентрический подход как стратегию обучения будущих военнослужащих языку для специальных целей, которая рассматривает обучающегося как равноправного субъекта образовательного процесса познания и созидания культуры на основе использования интеллектуальной информационной и коммуникативной составляющих текста, и предоставляет ему свободное творческое пространство для принятия самостоятельных решений, нахождения разнообразных форм, способов и средств самовыражения и культурной идентификации в процессе приобретения личностных смыслов и опыта межкультурного взаимодействия [11, с. 16].

На основе поликультурно-текстоцентрического подхода нами разработана специальная педагогическая система обучения будущих военных специалистов языку для специальных целей. Анализ научной литературы (М.М. Бахтин, Е.М. Верещагин, А.А. Веряев, П.В. Сысоев и др.), обобщение передового педагогического опыта позволили сформулировать принципы эффективного функционирования данной системы, к числу которых мы относим: поликультурность, профессионально ориентированную направленность, коммуникативность, диалогическое общение [1, 3, 4, 20]. Принцип поликультурности, среди перечисленных, представляется нам ведущим принципом, соблюдение которого способствует развитию будущих специалистов как поликультурных языковых личностей (П.В. Сысоев), «... способных анализировать и учитывать разнообразие культур в процессе межкультурного взаимодействия» [16, с. 10]. Применение данного принципа предполагает наполнение приобретаемых курсантами знаний в профессиональной области социокультурным содержанием (Е.М. Верещагин) и учитывает их личный опыт и индивидуальные потребности.

Поликультурно-текстоцентрический подход требует определенного расположения текстовой информации, определения средств отбора и её организации на основе следующих критериев: информативность, профессиональная направленность, тематическая связь с военными науками,

учёт функционально-стилистических проявлений английского авиационного языка [9, 11]. Для достижения поставленной цели на кафедре иностранных языков Военного учебно-научного центра ВВС «Военно-Воздушная Академия» (филиал в г. Челябинске) в рамках изучения дисциплины Авиационный английский язык (ААЯ) по специальности 25.05.04 «Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов» преподавателями кафедры был разработан учебно-методический комплекс, отвечающий профессиональным запросам обучающихся и учитывающий особенности профессиональной деятельности авиаспециалистов. Учебные издания, такие как *Aviation English for Pilots and ATCOs*; *Aviation English through Dialogues*; *Авиационный английский для авиаспециалистов*; *Практикум по предлогам английского авиационного языка* представляют собой специальные учебно-методические пособия и практикумы с чётко обоснованной структурой и грамотно подобранной системой тренировочных упражнений, моделирующих специфические особенности реальной коммуникации авиаспециалистов. Одной из основных целей таких изданий является формирование, развитие и совершенствование навыков и умений, необходимых современному специалисту в профессиональной деятельности, а именно: запрашивать и принимать основные компоненты аэродромной информации (АТИС, прогноз погоды, информацию об условиях выхода из контрольной зоны и т.п.), сообщать о летных происшествиях, авариях, нестандартных ситуациях, влияющих на безопасность воздушного судна или людей, находящихся на борту, понимать различные акценты, исправлять текст сообщения, докладывать о своих намерениях и т.д. Таким образом, в зависимости от этапа прохождения дисциплины Авиационный английский язык (этапа полёта) перечисленные учебные издания позволяют преподавателям иностранного языка варьировать предъявляемые к изучению материалы, применять разнообразные формы и методы обучения (аннотирование, реферирование, дискуссия на профессионально значимые темы, аудирование или просмотр видео сюжета, выполнение диалогических упражнений в режиме «пилот-диспетчер», организация ролевых игр и т.п.) активно пользоваться различными ТСО, осуществлять индивидуализацию иноязычного обучения на практических занятиях по ААЯ.

Выстраивая методическую систему обучения, преподавателю необходимо «... увязать процесс обучения с условиями и содержанием будущей информационной деятельности специалиста» [8, с. 136]. Обобщение педагогического опыта (И.Л. Бим, Ж.Л. Витлин, З.И. Коннова, Н.А. Щетинина и др.) и учет основных принципов теории обучения LSP, собственный опыт позволили определить, что следующие педагогические условия будут способствовать эффективной подготовке будущих военных специалистов к межкультурному взаимодействию в профессиональной сфере:

1) применение системы иноязычных профессиональных коммуникативных задач; 2) специальное построение текстового материала; 3) использование учебных возможностей аудио/видео материалов; 4) осуществление дифференциации иноязычного образования; 5) применение эффективных педагогических технологий [11, с. 20].

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование, собственный опыт работы преподавателем английского языка в военном вузе позволили прийти к следующим **выводам**. Роль иностранного языка как учебного предмета в системе высшего профессионального образования возрастает. Иноязычное обучение будущих военных специалистов должно не только развивать навыки и умения практического владения языком, но и способствовать профессиональному развитию личности. Применение поликультурно-текстоцентрического подхода позволяет сделать процесс иноязычного образования более эффективным, обеспечивающим всестороннее развитие и становление профессиональной личности «на рубеже культур».

## Литература

1. Бахтин М.М. Собр. соч.: в 7 тт. – М.: Рус. Слово, 1997. – Т. 5. – 731 с.
2. Бим И.Л. Некоторые актуальные проблемы современного обучения иностранным языкам // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 4. – С. 5–7.
3. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: Лингвострановедение в преподавании иностранного языка как иностранного. – М.: Рус. яз., 1990. – 246 с.
4. Веряев А.А. Семиотический подход к образованию в информационном обществе: дис... д.п.н. Барнаул, 2000. – С. 3–196.
5. Витлин Ж.Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке // Иностр. языки в школе. – 2001. – № 2. – С. 23–29.
6. Дридзе Т.М. Язык и социальная психология. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
7. Елухина Н.В. Роль дискурса в межкультурной коммуникации и методика формирования дискурсивной компетенции // Иностр. языки в школе. – 2002. – № 3. – С. 9–13.
8. Коннова З.И. Развитие профессиональной иноязычной компетенции будущего специалиста при многоуровневом обучении в современном вузе: дис... д.п.н. Тула, 2003. – 358 с.
9. Лопатухина Т. Текстцентрический подход в профессионально ориентированном образовании курсантов военно-технического вуза // монография. – Р-н-Д: РГУ, 2002. – 200 с.
10. Лопатухина Т.А., Докучаева И.В., Рябова М.В. Интенсивное обучение иностранному языку при подготовке специалиста в военном инженерном вузе. – Ростов н/Д, 2000. – С. 18–49.
11. Макурина И.Ю. Развитие профессионально ориентированного общения студентов вуза:

автореф. дис. ... к.п.н. – Екатеринбург, 2005. – 29 с.

12. Мильруд Р.П. Современные концептуальные принципы коммуникативного обучения иностранным языкам // Иностр. яз. в школе 2000. – № 5. – С. 24–26.
13. Миролубов А.А. История отечественной методики обучения иностранным языкам. – М.: Инфра-М, Ступени, 2002. – 446 с.
14. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. – М.: Русский язык. 1991. – 223 с.
15. Полат Е.С., Бухаркина М.Ю. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования. – М.: Академия, 2010. – 368 с.
16. Приказ Минобрнауки России от 21.08.2020 года № 1083 Об утверждении ФГОС ВО – специалитет по специальности 25.05.04 Летная эксплуатация и применение авиационных комплексов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-21082020-n-1083-ob-utverzhenii/> (дата обращения: 25.10.2020).
17. Сафонова В.В. Социокультурный подход в обучении иностранному языку как специальности: автореф. дис... д.п.н. – Москва, 1993. – С. 10.
18. Стрелковский Г.М. Теория и практика военного перевода. – М.: Воениздат, 1979. – С. 99–122.
19. Супрунова Л.Л. Поликультурное образование в современной России: поиск стратегии // Magister. – 2000. – № 3. – С. 77–81.
20. Сысоев П.В. Культурное самоопределение обучающихся в условиях языкового поликультурного образования // Иностр. яз. в школе. – 2004. – № 4. – С. 14–20.
21. «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
22. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе. – М.: Высшая школа, 2005. – 253 с.
23. Щетинина Н.А. Коммуникативные особенности англоязычного дискурса радиообмена гражданской авиации: автореф. дисс ... к.ф.н. – Тверь: ТГУ, 2013. – 19 с.
24. Hutchinson T. English for specific purposes: a learning-centered approach. – Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 183 p.

## IMPLEMENTATION OF MULTICULTURAL TEXT-CENTERED APPROACH IN THE EDUCATIONAL SPACE OF HIGHER MILITARY SCHOOLS

Makurina I.Yu.

Air Force Scientific Training Center, Air Force Academy

The article is dedicated to the question of foreign language training of cadets in the framework of the implementation of the multicultural text-centered approach in the educational space of higher military schools. This approach is considered by the author as a theoretical and methodological strategy for teaching future military specialists the language for specific purposes. The scientific novel-

ty of the research lies in the theoretical justification of the effectiveness of the multicultural text-centered approach in the educational space of higher military schools. As a result, principles of teaching and conditions for the organization of foreign language teaching in a non-linguistic institutions are specified and characterized based on the current trends and demands to the foreign language teaching in higher professional schools. Special attention is paid to the teaching methodology of Aviation English taking into account the essential principles of LSP training theory and the peculiarities of air military specialists' duties.

**Keywords:** multicultural text-centered approach, language for specific purposes, principles of teaching; foreign language teaching; military specialist.

#### References

1. Bahtin M.M. *Sobr. soch.:* v 7 tt. – Moskva, 1997. – T. 5. – 731 p.
2. Bim I.L. Some Actual Problems of Modern Foreign Language Teaching // *Foreign Languages at School.* – 2001. – № 4. – С. 5–7.
3. Vereshchagin E.M., Kostomarov V.G. *Language and Culture: Linguistics in Another Language Teaching as a Foreign Language.* – Moskva, 1990. – 246 p.
4. Veryaev A.A. *Semiotic Approach to Education in the Information Society: Thesis of Doc. of ped.sci.* Barnaul, 2000. – P. 3–196.
5. Vitlin Zh.L. Evolution of Foreign Language Teaching Methods in the XX Century // *Foreign Languages at School.* – 2001. – № 2. – С. 23–29.
6. Dridze T.M. *Language and Social Psychology.* – Moskva, 1980. – 224 p.
7. Eluhina N.V. The Role of Discourse in Cross-Cultural Communication and method Discursive Competence Formation Method // *Foreign Languages at School.* – 2002. – № 3. – p. 9–13.
8. Konnova Z.I. Development of Professional Foreign Language Competence of a Future Specialist in Multi-level Training in a Modern University: Thesis of Doc. of ped.sci.. – Tula, 2003. – 358 p.
9. Lopatukhina T.A. Text-centered Approach in a Professionally-Oriented Education of Military-Technical Institutes' Cadets // monograph. – Rostov n/Don, 2002. – 200 p.
10. Lopatukhina T.A., Dokuchaeva I.V., Ryabova M.V. Intensive Foreign Language Training of Specialists at a Military Engineering Institute. – Rostov n/D, 2000. – P. 18–49.
11. Makurina I.Y. Development of Professionally-Oriented Communication in Higher Schools: Abstract of thesis of Ph.D. in Pedagogics. – Ekaterinburg, 2005. – 29 p.
12. Milrud R.P. Modern Conceptual Principles of Communicative Foreign Language Teaching // *Foreign Languages at School.* – 2000. – № 5. – P. 24–26.
13. Mirolyubov A.A. *The History of Russian Foreign Languages Methods of Teaching.* – Moskva, 2002. – 446 p.
14. Passov E.I. *Communicative Method of Foreign Language Speaking.* – Moskva, 1991. – 223 p.
15. Polat E.S., Bucharkina M.Y. *Modern Teaching and Information Technologies.* – Moskva, 2010. – 368 p.
16. Prikaz Minobrnauki Rossii dated 21.08.2020 № 1083 Ob utverzhdenii FGOS VO – specialitet po special'nosti 25.05.04 Letnaya ekspluatatsiya i primeneniye aviacionnykh kompleksov. Available at: <http://www.legalacts.ru/doc/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-21082020-n-1083-ob-utverzhdenii/> (accessed date: 25.10.2020).
17. Safonova V.V. Socio-cultural Approach to Teaching a Foreign Language as a Specialty: Abstract of thesis Doc. of ped.sci.. – Moskva, 1993. – P. 10.
18. Strelkovskij G.M. *Theory and Practice of Military Translation.* – Moskva, 1979. – P. 99–122.
19. Suprunova L.L. *Multicultural Education in Modern Russian: Search for a Strategy // Magister.* – 2000. – № 3. – P. 77–81.
20. Susoev P.V. Cultural Self-Determination of Students in the Frame of Multicultural Education // *Foreign Languages at School.* – 2004. – № 4. – P. 14–20.
21. «About Education in Russia»: Federal Law dated 29 December 2012. № 273-FZ. Available at the search system «Consultant-Plus».
22. Folomkina S.K. *Teaching How to Read in a Foreign Language in a Non-Linguistic Insitute.* – Moskva, 2005. – 253 p.
23. Shchetinina N.A. *Communicative Features of Aviation English Language Discourse in Civil Aviation: Abstract of thesis of Ph.D. in Linguistics.* – Tver, 2013. – 19 p.
24. Hutchinson T. *English for specific purposes: a learning-centered approach.* –Cambridge: Cambridge University Press, 1994. – 183 p.



# Эвфемизмы сферы сексуального в художественной литературе: переводческий аспект (на материале романа Д.Г. Лоуренса “Lady Chatterley’s lover” и его переводов на русский язык)

**Москаленко Ольга Александровна,**

к. филол.н., доцент кафедры «Теория и практика перевода»,  
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»  
E-mail: kerulen@bk.ru

**Бармина Евгения Александровна,**

к. филол.н., доцент кафедры «Теория и практика перевода»,  
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»  
E-mail: mar.indigo@mail.ru

**Скидан Ольга Геннадьевна,**

к. филол.н., доцент кафедры «Теория и практика перевода»,  
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»  
E-mail: skidan\_ua@mail.ru

**Местанко Наталья Анатольевна,**

ст. преподаватель кафедры «Теория и практика перевода»,  
ФГАОУ ВО «Севастопольский государственный университет»  
E-mail: nat.mestanko@yandex.ru

Статья посвящена изучению проблемы эвфемизации художественного англоязычного текста и анализу разных переводческих стратегий при передаче эвфемизмов «образов телесного низа» на русском языке. Подчеркивается разница в восприятии одних и тех же лексических единиц англоязычным и русскоязычным читателем: английская лексика эротического ряда в русском языке часто относится к обценной и жестко табуированной, что требует особого внимания при поиске переводческого решения. На основе методологии сопоставительного анализа и с учетом художественного своеобразия романа Д.Г. Лоуренса «Lady Chatterley’s Lover» авторами выделены основные группы эвфемизмов сферы сексуального в тексте: эвфемизмы, используемые для обозначения совершения полового акта; эвфемизмы, обозначающие достижение оргазма; эвфемизмы, используемые для номинации женских половых органов; эвфемизмы, используемые для номинации мужских половых органов – и проанализированы способы их передачи на русский язык в трех разных переводах.

**Ключевые слова:** эвфемизм, художественный перевод, эротическая литература, лексика, табуированные слова

## Введение

Хотя эвфемизмы относятся к исследованным проблемам, до сих пор их функционирование и перевод в эротической литературе являет трудность для переводчиков, что позволяет говорить о востребованности изучения эвфемизмов в сопоставительном, а именно, переводческом, аспекте, о необходимости определения способов их передачи и исследования трансформаций, происходящих при воспроизведении эвфемистических выражений и слов. Вышесказанное обуславливает актуальность темы данной статьи. На материале романа Д.Г. Лоуренса «Lady Chatterley’s Lover» [1], и его переводов на русский язык Т. Лещенко-Сухомлиной («Любовник леди Чаттерлей» [2], 1932), И. Багрова и М. Литвиновой («Любовник леди Чаттерли» [3], конец 80-х-начало 90-х годов), В. Чухно («Любовник леди Чаттерлей» [4], 2000) мы ставим целью выявить специфику воспроизведения эвфемизмов сферы сексуального при переводе на русский язык художественной литературы, для чего необходимо обозначить основные сложности при переводе эротической художественной прозы; охарактеризовать такое языковое явление, как «эвфемизация речи», раскрыть сущность понятия «эвфемизм» и определить основные типы эвфемизмов; рассмотреть способы выражения эвфемизмов в текстах оригинала и переводов. Научная новизна исследования состоит в том, что впервые осуществляется систематический анализ языковых средств, используемых для репрезентации эвфемизмов, обозначающих совершение полового акта, а также применяемых для номинации половых органов и физиологических процессов в романе Д.Г. Лоуренса «Lady Chatterley’s Lover», и основных приёмов их передачи в переводах на русский язык, относящихся к разным периодам.

## Основные сложности перевода эротической прозы

Поиски переводческих решений для адекватной передачи интимных сцен составляют особую трудность, так как тема секса в литературе долгое время считалась табуированной, а сцены интимного характера при переводе художественной литературы значительно сокращались, если не опускались вовсе. Тем не менее, эротическая лексика является литературным явлением, а не «грязным потоком», который льётся со страниц низкопробных романов. Считаем, что главная задача переводчика на современном этапе – донести основную мысль, избе-

гая недосказанности, передать раскрепощающий смысл, но без использования грубой обсценной лексики, если только это не предусмотрено авторским замыслом. Не каждому переводчику удаётся передать атмосферу и настроение, не опошляя при этом произведение, далеко не каждый может «вписать» так называемые образы «телесного низа» в общую картину художественного произведения, в его сюжет. Тем не менее, следует отметить, что литературная эротика бывает разной – не только эмоциональной, сентиментальной и эстетически утонченной, но и грубой. В зависимости от посыла, который закладывает писатель, подбирается необходимая лексика [5].

То, что в западной культуре воспринимается как эротика, для русского языка оказывается грубой непристойностью. Это объясняется лексическим составом языка. Такую точку зрения высказывает Е. Костюкевич – переводчик Умберто Эко: сексуальный акт и эротические ситуации будут описаны гораздо откровеннее на английском языке, чем на русском, так как русская лексика, которая определяет специфику эроса, до сих пор считается обсценной и неприличной [6]. А. Богдановский поднимает вопрос о передаче обсценности в эротической и порнографической литературе, объясняя, что для осуществления перевода на русский язык тяжело найти нужные ресурсы. Переводчик делит лексику эротического характера на две группы: анатомия из учебника и обсценные слова, так называемая «площадная» речь. Он также отдельно подчеркивает, что в процессе передачи эротики на русский язык нужно избегать бесстрастных описаний полового акта, механического описания ласк. В отличие от русского языка, английский насчитывает гораздо большее количество слов, обозначающих названия половых органов или самого полового акта [7]. Как отмечают в своей работе «Forbidden Words» К. Аллен и К. Берридж, такая лексика имеет крайне богатый синонимический ряд. Так, слово «penis» в английском языке насчитывает около 1000 синонимов, «vagina» – 1200, а «copulation» имеет почти 800 синонимичных ему слов [8, с. 243]. Но и русский язык является «неиссякаемым кладезем», а поиск необходимой лексики вовсе не является неосуществимой задачей [7]. А. Петрова условно классифицирует сложности, которые возникают при переводе, выделяя особое влияние эпохи: на сегодняшний день эротическая литература становится «обыденной, каждодневной и бесцензурной» [9, с. 257].

Роман «Любовник леди Чаттерли» уже почти целое столетие бросает вызов переводчикам. Главная переводческая трудность состоит в том, чтобы передать «лоуренсовское повествование», а не создать абсолютно новый текст.

### Эвфемия в эротической литературе

Эвфемизмом называют эмоционально нейтральное слово или словосочетание, служащее в определённых условиях для обозначения понятий и явлений,

которые представляются говорящему нежелательными, не вполне вежливыми или слишком резкими. Они используются для косвенного, скрытого и смягчённого обозначения предметов, избегая их прямого названия [10, с. 265]. Причиной появления эвфемизмов стало чувство стыда и неловкости. Функцией использования эвфемизмов является косвенное наименование предметов и явлений из табуированной сферы и смягчение высказывания в целом.

Способы образования эвфемизмов изучались Б.А. Лариным, А.А. Реформаторским, Л.П. Крысиным, Б. Уорреном и другими. В классификация В.П. Москвина в работе «Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка» включены следующие способы: *метонимическая номинация; метафорическая номинация; использование синекдохи; прономинализация; паронимическая замена; использование книжных слов и выражений, в частности, терминов; употребление иноязычных слов; перенос «с рода на вид» и перенос «с вида на вид»; перифраз; антономазия; мейозис; эллипсис; аббревиация* [11, с. 70–74].

### Роман Д.Г. Лоуренса «Любовник Леди Чаттерли»: художественное своеобразие и история перевода

Переводчица Т.И. Лещенко-Сухомлина отмечала, что роман поражает целомудренностью и честным отношением к любви и воспринимается как «увесистая пощёчина английскому лицемерию» [12, с. 4]. Лоуренс выразил протест английским и американским обывателям, которые в то время гордились своей сексуальной беспорочностью и называли секс самым грешным и преступным действием. Считается, что своим романом Лоуренс открыл новый литературный жанр, так как взял на себя смелость подробно и откровенно описать физическую сторону полового акта. Как утверждал сам автор, половой акт – это то, от чего есть всё человечество, от чего зародилась на земле жизнь и благодаря чему она будет продолжаться. Он называл секс величайшим чудом и счастьем, божьим благословением – как физическим, так и духовным. Неприкрытая эротика, повествование открытым текстом о физической близости мужчины и женщины является одной из главных особенностей романа, на которую следует обратить особое внимание [13, с. 11]. Но Д. Лоуренс не ставит целью описание как можно большего количества интимных сцен со всеми откровенными подробностями. Его эротические сцены представляли собой заинтересованное, страстное, поэтическое изображение непростого и мучительного пути, в конце которого герои обретают способность не только к радостному соитию, но и к подлинному союзу и единению, а также душевной гармонии. Эротические описания в романе можно сравнить с живописью, с изображением обнажённой натуры. Д. Лоуренс всячески отрицал, что книгу можно отнести к порнографии, так как все физиологические подробности описаны поэтично, а взаимоотношения между любовниками преисполнены большой

нежностью. В своей статье он даёт чёткое разграничение между эротикой и порнографией, отмечая, что сам подвергал бы её строжайшей цензуре, так как она во всех без исключения случаях оскорбительна – как для секса, так и для самого человека. Он называет порнографию попыткой осквернить сексуальную природу человека, замарать её грязью [14, с. 32–47].

«Любовник леди Чаттерли» вызывал большой интерес не только у зарубежных, но и отечественных переводчиков. Впервые роман был переведён в 1932 году, в России, переводчицей Татьяной Ивановной Лещенко-Сухомлиной, которая долгое время скрывала тот факт, что роман перевела именно она. Она отмечала, что первое впечатление от романа у неё было ошибочным, позже она подчёркивает, что в романе присутствуют целомудренность и чистота. Ее поразило честное, искреннее отношение к любви. Роман, переведённый Т. Лещенко-Сухомлиной, получил русское название «Любовник леди Чаттерлей», а фамилия автора была переведена как Лоренс [12, с. 2]. Перевод был выполнен в 30-е годы прошлого века. В советской переводческой школе того времени существовали два принципиально разных подхода: технологически-точный и творческий перевод. Переводчица придерживалась первого подхода, согласно которому главным стремлением было соблюдение элементов формы оригинала. Форма оригинала в её переводе воспроизводится слишком прямолинейно, таким образом, требования русского языка учитываются не всегда. Она старалась воссоздать язык писателя со всеми изъятиями и погрешностями, в результате чего перевод кажется архаичным и несовершенным [15, с. 43].

В конце 1980-х – начале 1990-х годов перевод романа был осуществлён в соавторстве И. Багровым и М. Литвиновой. Книга вышла под названием «Любовник леди Чаттерли». Переводчики применили большое количество трансформаций, а также компенсировали все табуированные лексические единицы. В данном переводе отсутствует буквализм, так как переводчики стремятся передать атмосферу и раскрепощающий смысл произведения, воссоздавая его на русском языке и, таким образом, придерживаясь правил русского языка. Однако, придерживаясь определённого настроения и динамики, переводчики опускают некоторые фрагменты интимных отношений главных героев.

Перевод В. Чухно был выполнен в 2000 году. Как и Т. Лещенко-Сухомлина, он перевёл название как «Любовник леди Чаттерлей». В данном варианте перевода мы замечаем особый стиль переводчика, который заключается в использовании повторов, а также сохранении повторов автора, и использовании параллельных конструкций. Таким образом, повествование и описание действий становится шире, а диалоги героев – длиннее.

Английские эвфемизмы, используемые для обозначения совершения полового акта. Уже с третьей страницы романа «Lady Chatterley's Lover» автор открыто размышляет о сексе и об от-

ношении к сексу людей той эпохи, умело чередуя эвфемистические выражения и прямые наименования полового акта в зависимости от ситуации и цели высказывания: «*Both Hilda and Constance had had their tentative love-affairs by the time they were eighteen. The young men with whom they talked so passionately and sang so lustily and camped under the trees in such freedom wanted, of course, the love connection. The girls were doubtful, but then the thing was so much talked about, it was supposed to be so important. And the men were so humble and craving. Why couldn't a girl be queenly, and give the gift of herself*» [1, с. 3]? (здесь и далее подчёркивание выделено нами).

В данном отрывке мы наблюдаем примеры метонимической номинации, то есть вместо связей сексуальных мы видим любовные, однако, исходя из контекста, мы понимаем, что Д. Лоуренс говорит о сексе. Выбор таких эвфемистических выражений как *love-affairs* и *love connection* объясняется тем, что речь идёт о молодых невинных девушках, до этого ничего не знавших об интимной стороне жизни и не понимавших её важности. О лишении невинности Д. Лоуренс пишет используя метафору (*give the gift of herself*), что также же подчёркивает юный возраст дам. О робости дам свидетельствуют также слова *it* и *thing* – примеры прономинализации.

Т.Л.-С.: *И Хильда и Констанция вскоре пережили свои пробные любовные связи. Молодые люди, с которыми они так страстно спорили и так весело пели и бродили по лесам, – конечно желали любви. Девушки вначале не решались, но об этом так много говорились, это считалось таким важным, и мужчины так смиренно жаждали этого. Почему же девушка не могла сделать царский подарок и подарить себя кому хотела* [2, с. 11]?

Т. Лещенко-Сухомлина в своем переводе говорит о любви и любовных связях героинь, опуская интимные отношения и придерживаясь дословной передачи на русский язык всех слов и действий героев. Мы также отмечаем сохранение прономинализации и добавление местоимения *этого* в третьем случае, что подчёркивает важность интимных отношений и всецело передаёт основную мысль Д. Лоуренса. Переводчик расширяет фразу до *сделать царский подарок и подарить себя кому хотела*. Однако, подчёркивая серьёзность и важность такого шага, как потеря девственности, переводчик подобрал неподходящее определение. Слово *царь* уходит корнями в древнерусскую и древневосточную историю, и появление его в данном контексте нарушает общее настроение повествования и воспринимается несколько иронично. Более того, обращаясь к оригиналу, мы видим риторический вопрос, адресованный молодым девушкам мужчинами, то есть автор, таким образом, говорит о том, чтобы девушки были снисходительнее по отношению к юношам, которые как можно скорее хотят вступить в интимные отношения.

И. Б. и М. Л.: *К восемнадцати годам и Хильда, и Констанция уже познали мужчин. Конечно же, их*

спутники, с которыми они так неистово спорили, так ладно пели, ночевали под раскидистыми деревьями, добивались близости с девушками. И те, поколебавшись, уступили. Ведь о половой жизни столько говорят. Значит, это и впрямь нечто важное. Да и мальчишки ведут себя достойно, сдерживая страсть. Так почему же девушке не проявить воистину царскую щедрость и не одарить поклонника своим телом [3, с. 8]?

В переводе И. Багрова и М. Литвиновой мы также видим метонимические эвфемизмы, однако исчезает абстрактность и недосказанность, так как, благодаря подобранным лексическим единицам, не происходит смешения понятий *любовь* и *секс*. Эвфемизм французского происхождения *love-affair* переводчик заменяет на глагол *познать*, который в русском языке является метонимическим эвфемизмом. Также переводчик опускает при этом определение *tentative*, который, исходя из дальнейшего повествования, указывает на неудачный первый опыт. Таким образом, в данном варианте перевода констатируется тот факт, кто к определённом возрасту девушки уже успели заняться любовью, в то время, как Д. Лоуренс пишет о том, что в восемнадцатилетнем возрасте девушки лишились невинности, однако после старшая сестра разлюбила мужчину, а младшая ощущала лишь ненависть, ведь он вторгся в её личное пространство. Таким образом, их опыт можно назвать лишь попытками познать противоположный пол.

Эвфемизм, образованный с помощью местоимения *it*, также заменён на эвфемизм *половая жизнь*. В случае с эвфемизмом *give the gift of herself* мы видим, что переводчик конкретизирует понятие используя слово *тело*. Помимо этого, согласно толковому словарю, слово *одарить* означает наделить кого-либо дарами или наделить чем-либо с избытком, в данном же контексте речь идёт о первом сексуальном опыте. Таким образом, данная фраза вместе с *царской щедростью* могут, как мы отмечали ранее, восприниматься иронично.

В. Ч.: *К восемнадцати годам Хильда и Констанция приобрели свой первый любовный опыт. Молодые люди, с которыми они столь страстно спорили на самые щекотливые темы, с которыми так дружно распевали песни и так часто ночевали в палатках под деревьями, естественно, мечтали о физической близости. В начале девушки не очень-то хотели им уступать, но на этот предмет говорилось так много, что, должно быть, он действительно имел большое значение. А, кроме того, молодые люди вели себя очень сдержанно, хотя и мечтали, чтобы девушки им отдались. Так почему же не быть великодушными и не подарить им самих себя* [4, с. 17]?

В данном переводе мы видим, что В. Чухно придерживается оригинала, используя эвфемизм *любовный опыт* для номинации половых отношений. Помимо этого, мы считаем удачным использование метонимического эвфемизма *физи-*

*ческая близость*, так как он является более чувственным по восприятию и отвечает английскому *love connection*. Следует также отметить, что переводчик сохраняет прономинализацию, то есть абстрактное наименование действия, таким образом, он переводит *thing* как *этот предмет*. Говоря об особенностях перевода, выполненного В. Чухно, следует уделить внимание тому, что переводчик расширяет предложения путём добавления фраз и целых предложений. В качестве примера можно рассмотреть предпоследнее предложение, где В. Чухно, используя описательный перевод, объясняет прилагательное *craving*. Мы видим, что переводчик добавляет сложноподчинённое предложение и эвфемизм *отдаться*.

Эвфемизмы, обозначающие достижение оргазма. Выбор лексической единицы во многом определяется динамикой описываемых в произведении процессов. Рассмотрим такой фрагмент: «*He was the trembling excited sort of lover, whose crisis soon came, and was finished*» [1, с. 22].

Слово *crisis* в английском языке можно встретить в эротических произведениях Викторианской эпохи, где оно относилось к возвышенной лексике, но на сегодняшний день эвфемизм является стёртым.

Т. Л.-С.: *Он был дрожащим, взволнованным любовником, его кризис скоро наступил и быстро кончился* [2, с. 38] – Лещенко-Сухомлина обращается к архаичному варианту, но и ее перевод романа в целом отличает некая архаичность.

И. Б. и М. Л.: *Ласкал он её трепетно, возбуждение его быстро нарастало, но так же быстро кончалось* [3, с. 40].

В переводе И. Багрова и М. Литвиновой отражены причинно-следственные связи, показан процесс, а не результат, о котором идёт речь в оригинальном тексте. Помимо этого, мы замечаем замену прилагательного *trembling* на наречие *трепетно*, что не совсем отвечает тому послышу, что хотел донести автор. Далее Д. Лоуренс описывает Микаелиса, сравнивая его с щуплым подростком, который неспособен удовлетворить женщину. Он вызывал в Констанции жалость, но в русском языке слово «трепетно» имеет позитивную коннотацию. В данном контексте чрезмерная «трепетность» излишня, так как речь идёт не о двух людях, которые слились в акте любви. Писатель противопоставляет данные отношения отношениям с Оливером Меллорсом.

В. Ч.: *Микейлис оказался легко возбудимым, нетерпеливым любовником – он так же стремительно достигал высшей точки, как и успокаивался после этого* [4, с. 46].

У В. Чухно мы наблюдаем пример метафорической номинации, то есть перенесение названий на основе сходства. Однако следует помнить, что данный эвфемизм в русском языке имеет положительную коннотацию, а в данном фрагменте автор хочет сделать акцент на скорость, с которой герой достигает «удовлетворения», а не на степени удовольствия. Первая часть предложения, на наш

взгляд, передана более удачно, чем в предыдущем варианте перевода, так как данные качества как раз характеризуют мужчину, как ненасытного подростка. Данную мысль стремится донести Д. Лоуренс.

На примере следующего отрывка мы увидим, как, несмотря на синонимичный ряд выражений в английском языке, переводчики придерживаются лишь одного варианта перевода. Мы видим, что в первом случае Д.Г. Лоуренс использует фразовый глагол *to go off*, а далее *to bring somebody off*. Оба этих выражения отмечены во фразеологическом словаре как табуированные: «*When at last he drew away from her, he said, in a bitter, almost sneering little voice: 'You couldn't go off at the same time as a man, could you? You'd have to bring yourself off! You'd have to run the show'*» [1, с. 45].

Обратимся, в первую очередь, к переводу Т. Лещенко-Сухомлиной:

Т. Л.-С.: *Когда он отодвинулся от неё, он сказал горьким, насмешливым тоном:*

– *Что же это вы не могли кончить в одно время со мной? Вы должны непременно кончить по-своему* [2, с. 68].

В обоих случаях переводчик воспользовался эвфемизмом *кончать*, который, согласно словарю эвфемизмов русского языка Е.П. Сеничкиной, на современном этапе стёрся. Иными словами, он прошёл процесс деэвфемизации и больше не является эвфемизмом в чистом виде, так как получил широкое распространение в прессе, художественной литературе и повседневной речи.

И. Б. и М. Л.: *Но вот их тела разъялись, Мик отстранился и обиженно, даже чуть насмешливо сказал:*

– *Ты что же, не умеешь кончить одновременно с мужчиной?! Придётся научиться! Придётся подчиниться!* [3, с. 73].

На примере данного перевода мы видим, что переводчик опускает повтор одного и того же действия, однако сохраняет параллельную конструкцию, используя безличные предложения.

В. Чухно, в свою очередь, также сохраняет повтор слова *кончать*:

В. Ч.: *Спустя некоторое время он отстранился от нее и произнёс горьким, чуть ли не язвительным тоном:*

– *Ты, что не можешь кончить вместе с мужчиной? Тебе нравится продолжать самой и кончать в своё удовольствие? Так сказать, брать бразды в свои руки?* [4, с. 79]

Допущена смысловая ошибка. В. Чухно использует вопросительные предложения, начинающиеся с обращения, тем самым получается, что Микейлис (в переводе В. Чухно) упрекает Констанцию, в то время, как в оригинале он призывает её к тому, что придётся научиться кончать одновременно с мужчиной.

Выбор эвфемизма *кончать* тремя переводчиками можно аргументировать тем, что он является стёртым и наиболее удачным синонимом, который используется в русском языке в разговорной речи,

а в данном отрывке мы наблюдаем диалог двух героев.

Эвфемизмы, используемые для номинации женских половых органов. Рассмотрим наиболее распространённые варианты номинации женских половых органов в английском языке, а также способы их передачи на русский язык: «*By God, you think a woman's soft down there, like a fig. But I tell you the old rampers have beaks between their legs, and they tear at you with it till you're sick*» [1, с. 177]. Д. Лоуренс использует метонимическую номинацию. Выражение *down there* в английском языке считается табуированным и, таким образом, требует обязательной компенсации при переводе.

Т. Л.-С.: *Думаешь, что женщина там вся нежная и мягкая, но я скажу вам, что есть такие, у которых между ногами клюв, и они клюют и клюют человека, пока он чуть не падает в обморок* [2, с. 252] – Т. Лещенко-Сухомлина в своём переводе прибегает к замене понятия путём использования местоименного наречия, то есть, здесь мы наблюдаем такую разновидность эвфемизма, как прономинализация.

И. Б. и М. Л.: *Господи, считается, что женщина внутри нежная, как цветок. Но поверь, у некоторых мерзавок между ногами костяной клюв, и они рвут тебя на куски, так что становится тошно* [3, с. 275] – переводчики прибегают, с одной стороны, к нейтрализации эвфемизма, а, с другой, к конкретизации понятия. Такая замена кажется нам удачной, так как в данном отрывке речь идёт о динамике во время полового акта и использование наречия *внутри* отражает основную мысль автора.

В. Ч.: *Бог ты мой, почему это считается, что женщина там, внизу, мягкая, как нежный цветок? Могу тебя уверить – у некоторых дамочек между ног не что иное как клюв, и они им терзают мужчину, рвут его на куски, пока не доконают его* [4, с. 276] – В. Чухно прибегнул к дословному переводу и уточнению понятия. Как и Т. Лещенко-Сухомлина, переводчик обращается к прономинализации, однако, дополняет её наречием, таким образом, стремится передать образность путём описательного перевода. Анализируя данный вариант перевода, мы замечаем, что в большинстве случаев переводчик использует добавления и часто строит повествование на повторах и параллельных конструкциях. Также мы видим появление слова *доканают* в данном переводе, которое более удачно передаёт задумку автора, так как он говорит об интенсивности полового акта и «дикости» женщины, о чём свидетельствуют слова *tear* и *sick*.

Эвфемизмы, используемые для номинации мужских половых органов. Рассмотрим эвфемизм, который встречается в романе наиболее часто и является иноязычным словом греческого происхождения: «*The sun through the low window sent in a beam that lit up his thighs and slim belly and the erect phallos rising darkish and hot-looking from the little cloud of vivid gold-red hair*» [1, с. 184].

Т. Лещенко-Сухомлина в своём переводе использует слово латинского происхождения *пе-*

нис, однако оно прошло процесс дезэфемизации и на сегодняшний день является общеупотребительным.

Т. Л.-С.: *Солнечный луч, проникший сквозь низкое окно, сиял на его животе и бедрах и на стоящем пенисе, который подымался тёмный и пламенный из облачка ярко-золотых волос* [2, с. 262].

Далее мы видим, что переводчик использует дословный перевод при передаче на русский язык определений, однако, на наш взгляд, таким образом, теряет в образности.

И. Б. и М. Л.: *Солнце, ворвавшееся в низкое оконце, озарило его бёдра, поджарый живот и тёмный, налитый горячей кровью фаллос, торчащий из облачка рыжих вьющихся волос* [3, с. 286] – прямой перенос английского эвфемизма на русский язык. Но, следует заметить, что переводчики объединили две характеристики *hot-looking* и *erect* в выражение *налитый горячей кровью*.

В. Ч.: *Яркий солнечный луч, пробившийся в низкое слуховое окно, осветил его бёдра, плоский живот и его восставшую плоть – темноватый, налившийся жаркой кровью фаллос, поднимавшийся из золотистых, ярко-рыжих волос* [4, с. 287] – в переводе В. Чухно мы замечаем свойственные ему повторы. Так, он использует иноязычный эвфемизм *фаллос* как уточнение к слову *плоть*. Таким образом, употребив слово *плоть*, переводчик совершает такую лексическую трансформацию как генерализация, чтобы после разъяснить понятие.

Благодаря повторам автор намеренно отмечает то, что пенис Меллорса эрегирован. В данном отрывке мы видим сразу три определения, которые свидетельствуют об этом: *восставший, налившийся жаркой кровью, поднимавшийся*. Таким образом, появляется избыточность.

## Заключение

При анализе эвфемизмов в тексте художественного перевода и при выборе переводческой стратегии необходимо учитывать тот социально-культурный фон, на котором возникает необходимость использования эвфемизмов. В ходе анализа обнаружено, что эвфемистические выражения, наряду с дисфемизмами [16] являются одним из самых распространённых способов описания действий во время совершения полового акта, привнося образность и воссоздавая картину на основе ассоциаций. Кроме того, выбор эвфемизма во многом определяется авторской идеей. Таким образом, при описании действий, совершаемых влюблёнными, преобладают метонимические и метафорические эвфемизмы, в то время как, для передачи механических и бесстрастных движений, автор обращается к эвфемизмам грубым и табуированным

## Литература

1. Lawrence D.H. *Lady Chatterley's lover*. A novel. – London: Wordsworth Editions Limited, 2007–277 p.

2. Лоренс Д. *Любовник леди Чаттерлей*. Роман: Пер. с англ. Т. Лещенко-Сухомлина. – Свердловск: Уральский рабочий, 1991. – 381 с.
3. Лоуренс Д.Г. *Любовник леди Чаттерли*. Роман: Пер. с англ. И. Багрова, М. Литвиновой. – М.: АСТ: Астрель, 2010. – 411 с.
4. Лоуренс Д.Г. *Любовник леди Чаттерлей*. Роман, рассказы: Пер. с англ. В. Чухно. – М.: ЗАО Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. – 592 с.
5. Николаева П. Что французами воспринимается как эротика, для русского языка оказывается грубой непристойностью // Московский книжный журнал. – 2012. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://morebo.ru/tema/segodnja/item/1348046657551>
6. Костюкевич Е.А. Цензура в России всегда была и будет // Телеканал «Екатеринбург-ТВ». – 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [http://ekburg.tv/novosti/razvlechenija/elena\\_kostjukovich\\_cenzura\\_v\\_rossii\\_vsegda\\_byla\\_i\\_budet](http://ekburg.tv/novosti/razvlechenija/elena_kostjukovich_cenzura_v_rossii_vsegda_byla_i_budet)
7. Богдановский А.С. Чем сильнее на тебя давят, тем лучше делаешь своё дело // Сетевое издание Москва-24. – 2015. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.m24.ru/articles/78908>
8. Allan K. *Forbidden words. Taboo and censoring of Language* / K. Allan, K. Burrige. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006. – 314 p.
9. Петрова А.Д. Французский эротический роман: некоторые особенности жанра // Иностранная литература. – 2012. – № 7. – С. 257.
10. Крысин Л.П. Русское слово, своё и чужое: Исследования по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 888 с.
11. Москвин В.П. Эвфемизмы в лексической системе современного русского языка. – М.: ООО «ЛЕНАНД», 2007. – 260 с.
12. Чесноков С.В. Насмотритесь про запас... Татьяна Лещенко-Сухомлиной // Вечерняя Москва. – № 20. – С. 4–6.
13. Андреева И. С. «О крылатом эросе» // Лоуренс Д. *Любовник леди Чаттерли*. – Свердловск: Уральский рабочий, 1991. – С. 3–11.
14. Лоуренс Д.Г. Психоанализ и бессознательное. Порнография и непристойность. – М.: Изд-во Эксмо, 2003. – 480 с.
15. Степура С.Н. Специфика перевода эпохи модернизма в России в 20–30-е годы XX века // Молодой учёный. – 2011. – № 10. – С. 42–47.
16. Москаленко О.А. Дисфемизмы в переводе эротической прозы с английского языка на русский // Переводческий дискурс: междисциплинарный подход. Материалы II международной научно-практической конференции. – Симферополь, 2018. – С. 396–400.

## SEX-RELATED EUPHEMISMS IN FICTION: PROBLEM OF TRANSLATION (BASED UPON LADY CHATTERLEY'S LOVER BY H. LAWRENCE)

Moskalenko O.A., Barmina E.A., Skidan O.G., Mestanko N.A.  
Sevastopol State University

The article is devoted to the study of the problem of euphemisation of literary English-language text and the analysis of various translation strategies used to represent sex-related euphemisms in Russian. The difference in the perception of the same lexical units by the English-speaking and Russian-speaking readers is emphasized: English erotic words series are often obscene and strictly tabooed in Russian, which requires special attention when searching for a translation solution. Based on the methodology of comparative analysis and taking into account the artistic originality of the novel «Lady Chatterley's Lover» by D.G. Lawrence, the authors have identified the main groups of sex-related euphemisms in the text: euphemisms used to denote sexual intercourse; euphemisms used to denote reaching orgasm; euphemisms used to nominate female genital organs; euphemisms used for the nomination of male genital organs – and analyzed the ways of their representation in Russian in three different translations.

**Keywords:** euphemism, literary translation, erotic literature, lexicon, taboo words

#### References

1. Lawrence D.H. *Lady Chatterley's lover. A novel* / D.H. Lawrence. – London: Wordsworth Editions Limited, 2007–277 p.
2. Lawrence D. *Lady Chatterley's Lover: translated from English* by T. Leshchenko-Sukhomlina. – Sverdlovsk: Ural worker, 1991.– 381 p.
3. Lawrence D.H. *Lady Chatterley's Lover: translated from English* by I. Bagrov, M. Litvinova. – M.: AST: Astrel, 2010.– 411 p.
4. Lawrence D.H. *Lady Chatterley's Lover. Novel, stories: translated from English* by V. Chukhno. – Moscow: ZAO Publishing House EKSMO-Press, 2000. 592 p.
5. Nikolaeva P. What is perceived by the French as eroticism for the Russian language turns out to be gross obscenity // Moscow book magazine.– 2012. [Electronic resource]. – Access mode: <http://morebo.ru/tema/segodnja/item/1348046657551>
6. Kostyukevich E.A. Censorship in Russia has always been and will be // TV channel “Yekaterinburg-TV.– 2015. [Electronic resource]. – Access mode: [http://ekburg.tv/novosti/razvlechenija/elena\\_kostjukovich\\_cenzura\\_v\\_rossii\\_vsegda\\_byla\\_i\\_budet](http://ekburg.tv/novosti/razvlechenija/elena_kostjukovich_cenzura_v_rossii_vsegda_byla_i_budet)
7. Bogdanovskiy A.S. The more pressure you are put on, the better you do your job // Network edition Moscow-24. –2015. [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.m24.ru/articles/78908>
8. Allan K. *Forbidden words. Taboo and censoring of Language* / K. Allan, K. Burridge. – Cambridge: Cambridge University Press, 2006.– 314 p.
9. Petrova A.D. French erotic novel: some features of the genre // *Foreign literature.*– 2012. No. 7. P. 257.
10. Krysin L.P. Russian word, one's own and someone else's: Research on modern Russian language and sociolinguistics. – Moscow: Languages of Slavic culture, 2004. 888 p.
11. Moskvina V.P. Euphemisms in the lexical system of the modern Russian language. – Moscow: OOO “LENAND”, 2007. 260 p.
12. Chesnokov S.V. Take a look in reserve... Tatyana Leshchenko-Sukhomlina // *Evening Moscow.* No. 20. P. 4–6.
13. Andreeva I. S. “On the winged eros” // Lawrence D. *Lady Chatterley's lover.* – Sverdlovsk: Ural worker, 1991. – S. 3–11.
14. Lawrence D.G. *Psychoanalysis and the unconscious. Pornography and obscenity.* – Moscow: Eksmo Publishing House, 2003.– 480 p.
15. Stepura S.N. Specificity of translation of the epoch of modernism in Russia in the 20–30s of the XX century // *Young scientist.* 2011. No. 10. P. 42–47.
16. Moskalenko O.A. Dysphemisms in the translation of erotic prose from English into Russian // *Translation discourse: an interdisciplinary approach. Materials of the II International Scientific and Practical Conference.* – Simferopol, 2018. P. 396–400.

# Общие требования к разработке схем оценивания развернутых ответов

**Муратова Ирина Анатольевна,**

кандидат педагогических наук, доцент кафедры  
медиалингвистики факультета журналистики  
МГУ имени М.В. Ломоносова  
E-mail: imur@mail.ru

Главным преимуществом использования тестовых технологий оценки считалась объективность оценивания, основой которой, является его надежность. Одним из условий обеспечения объективности и надежности является применение заданий закрытого типа, но, очевидно, применение таких задания с точки зрения обеспечения валидности измерения имеет определенные ограничения. В лингводидактическом тестировании это особо относится к оцениванию умений в таких видах речевой деятельности как письмо и говорение. И одним из главных средств объективизации оценки выполнения таких заданий, наряду с адекватной формулировкой задания и специальной подготовкой оценивающих, является подготовка эффективных схем оценивания.

В статье рассматриваются самые общие требования, предъявляемые к разработке оценки развернутых ответов в тестовых инструментах, в том числе лингводидактических тестах. Дается определение понятия схем оценивания, их типов, описывается порядок их разработки. Особое внимание уделяется вопросам обеспечения валидности и надежности оценивания развернутых ответов. Руководствуясь ими, возможно существенно повысить качество оценивания умений испытуемых в продуктивных видах речевой деятельности.

**Ключевые слова:** схема оценивания; холистическое оценивание, аналитическое оценивание, критерии, валидность оценочных схем, надежность оценочных схем.

Традиционно, главным преимуществом использования тестовых технологий оценки считалась объективность оценивания, основой которой, является его надежность. Одним из условий обеспечения объективности и надежности является применение заданий закрытого типа, но, очевидно, применение таких задания с точки зрения обеспечения валидности измерения имеет определенные ограничения. В лингводидактическом тестировании это особо относится к оцениванию умений в таких видах речевой деятельности как письмо и говорение. Здесь важно применение заданий с развернутым, свободно формулируемым ответом. И одним из главных средств объективизации оценки выполнения таких заданий, наряду с адекватной формулировкой задания и специальной подготовкой оценивающих, является подготовка эффективных схем оценивания.

На формирование высококвалифицированного кадрового состава существенное влияние оказывает качественный отбор и обеспечение непрерывного профессионального обучения на протяжении прохождения службы или осуществления соответствующих полномочий, с учетом лучших мировых практик и отечественных традиций. Проблема объективного оценивания уровня профессиональной компетентности во время отбора и прохождения обучения актуальна сегодня. Инструментарием такого оценивания могут быть стандартизированные тесты.

Анализ последних исследований. Наиболее известными в мире являются стандартизированные тесты SAT, erst, GMAT, LSAT, MCAT, TOEFL, CISCO и т.д. Общая проблема стандартизированного оценивания, в частности тестирования, в России находится на начальном этапе развития. Отдельные аспекты проблемы компьютерного тестирования профессиональной компетентности были предметом исследования ряда отечественных и зарубежных ученых, которые сосредоточили свое внимание на тестовых продуктах, тестовых процессах и организаторах, и разработчиках тестирования. Основные результаты исследований создают научную основу для дальнейшего изучения и внедрения стандартизированного компьютерного тестирования профессиональной компетентности студентов-филологов.

Цель статьи заключается в определении методических подходов к конструированию стандартизированных тестов для компьютерного оценивания уровня профессиональной компетентности студентов-филологов на примере лингвопедагогических тестов.

Профессиональная компетентность студента-филолога проявляется в его способности к анали-



тической, организационно-управленческой и контролирующей деятельности и способности принимать решения и выполнять адекватные действия в реальных ситуациях управления общественным развитием и государственными процессами. Экспериментально доказано, что при измерении уровня профессиональной компетентности, где упор делается на когнитивном домене, метод тестирования по критериям качества имеет лучшие показатели чем любой другой метод.

Инструментом измерения профессиональной компетентности является тест, составленный из тестовых заданий, ключевыми критериями качества которого являются валидность, объективность, надежность, точность. Стандартизированный тест – инструмент оценки, который измеряет стандартный набор широко определенных результатов обучения, использует стандартные инструкции и стандартную методику оценивания, а также дает возможность сравнивать результат отдельного тестируемого с результатами других тестируемых, выполнявших тот же самый тест при аналогичных условиях.

При создании стандартизированных тестов полезным будет учесть опыт в этой сфере лингвистической сфере. Стандартизация процедуры создания, организации и проведения тестирования регламентируется Положением о системе компьютерного тестирования внутри вуза, которым определены виды тестирования и шкалы оценивания, в частности:

тестирование по профессиональным программам повышения квалификации (входное, текущее(тематическое), рубежное (модульное), итоговое, само тестирование): 85–100% правильных ответов – отлично; 70–84% правильных ответов – хорошо; 55–69% правильных ответов – удовлетворительно; до 55% правильных ответов – неудовлетворительно;

тестирование по программам семинаров, тренингов, спецкурсов (текущее, итоговое, само тестирование), дистанционное тестирование профессиональной компетентности: 70–100% правильных ответов – зачтено (успешно сдали); 55–69% правильных ответов – зачтено (достаточный уровень); до 55% правильных ответов – не зачтено.

Основные требования к конструированию тестов. Для обеспечения объективности определения уровня профессиональной компетентности используются тестовые задания закрытого типа следующих форматов:

- А) один правильный ответ из 4-х вариантов;
- Х) два-три правильных ответа из 5 вариантов;
- В) тестовые задания логических пар или определения соответствия (3–5 логических пар); тестовые задания с выбором альтернативного ответа (да или нет); тестовые задания на упорядочение или определение последовательности (4–6 вариантов).

Рекомендуемая структура стандартизированного теста: формат А-50%; формат Х-30%; другие форматы – 20%.

Рекомендуемая сложность тестовых заданий стандартизированного теста: 60% – тестовые за-

дачи средней сложности; 20% – легкие тестовые задания; 20% – сложные тестовые задания. Длина текущего (тематического) теста – 10–20 тестовых заданий; рубежного (модульного) теста – 30–40 тестовых заданий; итогового теста (входного, выходного, зачетного) – 50–60 тестовых заданий. Банк тестовых заданий стандартизированного теста должен иметь соотношение длины теста не менее 2 к 1. Оптимальное соотношение 5 к 1.

Структура содержания теста формируется пропорционально количеству учебных часов, предусмотренных на изучение тем, модулей, разделов, составляющих учебных программ. Длительность выполнения теста определяется количеством тестовых заданий в зависимости от их объема и сложности в расчете 1–1,5 мин. на одно тестовое задание.

Этапы конструирования тестов. В процессе разработки стандартизированных тестов следует выделить следующие этапы:

- 1) определение целей тестирования;
- 2) определение категории работников и описание домена профессиональной компетентности;
- 3) отбор содержания учебного материала;
- 4) выбор форматов, создания тестовых заданий и их экспертиза;
- 5) формирование теста;
- 6) определение процедуры тестирования и оценки результатов;
- 7) апробация тестовых заданий;
- 8) выбраковка заданий и формирования теста;
- 9) апробация теста;
- 10) построение окончательного варианта теста;
- 11) проведение тестирования;
- 12) обработка и анализ результатов, определение валидности тестирования.

Основные принципы создания тестовых заданий. Содержание тестовых заданий формируется на основе учебной программы. Каждое тестовое задание должно оценивать достижение важной и существенной учебной цели различных уровней познавательной деятельности и усвоения знаний; быть функционально завершенным, то есть проверять конкретное знание, умение или навык. Информация, содержащаяся в одном тестовом задании, не должна давать ответ на другое тестовое задание.

Тестовое задание должно быть сформулировано ясно и четко; содержать в условии всю необходимую для ответа информацию; не допускать двусмысленного толкования и способствовать формулированию правильного ответа; чтобы претенденты смогли дать ответ без предоставленных вариантов ответов. Время, выделенное на тестовое задание, должно быть потрачено на поиск ответа, а не на понимание условия вопроса. Желательно использовать простую, грамматически правильную утвердительную форму вопроса в виде одного предложения из 5–20 слов. Повторяющиеся слова и словосочетания в вариантах ответов должны быть исключены и перенесены в основную часть условия. У слушателя не должно возникать вопрос по уточнению условия тестового задания или дистрактора в процессе поиска правильного ответа.

В тестовом задании избегать подсказок, таких как: грамматическое несоответствие между условием и вариантами ответов; повтор в правильном ответе слов из условия; использование примеров из пособия или лекции в качестве тестовых заданий; самый длинный правильный ответ; наиболее подробный правильный ответ; дистракторы, которые исключают друг друга. Избегать неоднократного использования отрицания, что приведет к противоречиям в его понимании. Не следует употреблять таких слов или словосочетаний: «всегда», «иногда», «обычно», «в основном», «часто», «не всегда», «при определенных условиях» «все», «ни один», «никогда», «все названные», «из названных ни один», «все из вышеуказанного», «большой», «небольшой», «малый», «много», «меньше», «больше» и тому подобное.

Технология составления тестовых заданий. Тестовые задания разрабатываются преподавателями тем в стандартизированных форматах. Выбор формата тестового задания зависит от его возможности оценить достижение соответствующих учебных целей темы. При формулировании условия и вопросы тестового задания рекомендуется использовать ключевые слова в зависимости от уровня усвоения знаний. Включить в условие достаточно информации для экзаменуемого, чтобы сгенерировать область ответа и продвигаться от факта к гипотезе. Использовать шаблоны и моделирование тестовых заданий.

Создание вариантов ответов. Представить условия задачи и правильного ответа в виде миниатюрной структуры знаний и затем использовать ошибки в разных элементах этой структуры для генерации неправильных вариантов ответов (дистракторов). Таким образом, дистракторы будут вероятными при ложном толковании исходных положений. Произвольный и в определенной степени интуитивный подбор дистракторов авторами тестовых заданий: подбор среди возможных, но несоответствующих категорий; использование ложных ассоциаций или ложного толкования причинных связей, самые частые ошибки из опыта работы.

Методическая экспертиза тестовых заданий осуществляется в соответствии с протоколом контроля разработчиком самостоятельно с целью самоконтроля и ответственными работниками ведомственных учебных заведений с целью обеспечения надлежащего их качества. После устранения выявленных дефектов тестовых заданий они включаются в базу тестовых заданий по соответствующему курсу.

Оценивание качества тестов и тестовых заданий. Оценивание качества тестов и тестовых заданий основывается на экспертных оценках и статистических методах анализа результатов тестирования. Основными показателями качества теста в целом являются валидность, сложность, асимметрия распределения результатов.

Валидность теста определяется путем экспертной оценки соответствия содержания тестовых заданий учебной программе (программе тестирова-

ния). Валидность содержания и соответствия теста может быть количественно определена через коэффициент валидности, который рассчитывается опосредованно как коэффициент корреляции между результатами тестирования и результатами других измерений, осуществленных на той же группе с того же курса другим методом. Результат тестирования можно считать валидным при коэффициенте корреляции большем чем 0,6.

Сложность теста определяется общей средней оценкой и распределением результатов. В профессионально разработанных нормативно ориентированных тестах типичным является результат, когда примерно 70% экзаменуемых выполняют правильно от 55 до 85% заданий теста, а чаще всего встречается результат 70%. Оптимальным является симметричное распределение результатов количества правильных ответов в группе. Описывается распределение результатов одновременного дистанционного тестирования всех работников на знание основных положений законодательства, который свидетельствует о том, что тест составлен профессионально, а оптимальное время должно быть из расчета 1 мин. на одно тестовое задание.

Основными показателями качества тестовых заданий являются сложность, дискриминантность, результативность дистракторов. Сложность тестовых заданий определяется индексом легкости. При значении индекса легкости более 90% и менее 20% тестовые задания подлежат исключению из теста. При значении индекса легкости 76–90% тестовые задания считаются легкими; 3675% – средней сложности; 20–35% – сложные.

Дискриминантность (распределительная способность) тестового задания определяется индексом дискриминации. Значение индекса дискриминации: 35% и выше – отлично составленное тестовое задание; 25–34% – хорошо составленное тестовое задание; 15–24% – удовлетворительно составленное тестовое задание; ниже 15% – плохо составленное тестовое задание, его стоит пересмотреть или заменить.

Стандартизированные тесты могут быть эффективным инструментом объективного оценивания уровня профессиональной компетентности студентов-филологов во время отбора и прохождения к практической деятельности.

Для того чтобы оценочный инструмент выявлял показатели, согласующиеся с целью, авторы (2) рекомендуют пронумеровать предполагаемые задачи в определенном оценивании, а затем обозначать соответствующим номером вопрос или задание, которые будут соответствовать данной задаче. Таким образом станет четко видно те задачи, которые не нашли отражение в оценивании. Этот метод оценки адекватности инструмента может быть применен по отношению к схеме оценивания.

Во-первых, четко изложить цель и задачи оценивания. Затем, определить критерии, соотносимые с каждой задачей. Если какая-либо из задач не нашла отражения ни в одной из оцениваемых категорий схемы, она вряд ли предоставит необхо-

димые свидетельства, для решения соответствующей задачи. Если какие-либо оценочные критерии не соотносятся ни с одной из задач оценивания, точно также можно будет поставить под сомнение адекватность представленной схемы.

Шаги в оценке **адекватности оценочных категорий заявленной цели** можно представить следующим образом:

определить цель и задачи оценивания



определить критерий для каждой задачи



проверить:

Все ли сформулированные задачи измеряются представленными критериями?

Есть ли критерии, которые не связаны ни с одной из задач?

Размышление о цели и задачах оценивания должно привести к выбору того, какие формы показателей – содержательные, конструктивные и/или критериальные – следует рассмотреть. Например, если в задачи оценивания входит получение свидетельства об умениях испытуемого в рамках определенной содержательной области, например, умение дискутировать на определенные темы, следует рассмотреть приемлемость содержательного показателя. Если инструмент предназначен для измерения способности к рассуждению или другим внутренним процессам и требующим косвенного исследования, следует рассмотреть приемлемость конструктивных показателей. Если цель оценивания определить то, как испытуемый будет действовать вне учебных условий или в иной ситуации, рассмотрению подлежит приемлемость критериальных показателей.

Осознание в ходе всего процесса разработки схемы оценивания существования разных типов показателей, поддерживающих валидность, вполне вероятно повысит адекватность интерпретаций, когда схема будет использована. Показатели валидности могут быть исследованы после того, как будет представлен предварительный вариант схемы. Ниже в таблице представлен список вопросов, которые могут оказаться полезными в оценке адекватности представленной схемы оценивания в отношении заявленной цели. Эта таблица разделена в соответствии с типом рассматриваемого показателя.

Надежность оценивания соотносится с последовательностью в результатах оценивания. Например, при использовании надежного теста испытуемый вправе полагать, что его результат не будет зависеть от времени выполнения теста, времени его проверки, личности проверяющего...

В случае ненадежного экзамена результат испытуемого может варьироваться в зависимости от факторов, никак не связанных с его целью.

Две формы надежности, которые наиболее связаны с оценочными схемами, основаны на надежности оценивающего. Надежность оценивающих связана с тем, насколько последовательно несколько оценивающих оценивают одну работу, или как один оценивающий в разное время оце-

нивает одну и ту же работу. Первый тип надежности в англоязычной литературе принято называть «inter-rater reliability», в то время как второй тип – «intra-rater reliability».

Содержательные	Конструктивные	Критериальные
Относятся ли критерии к какому-либо нерелевантному элементу содержания? Отражены ли в оценочной рубрике все предполагаемые аспекты содержания? Есть ли какой-либо элемент содержания, отраженный в задании, но не отраженный в оценочной схеме, хотя должен быть отражен в ней?	Все ли важные фасеты конструкта оцениваются предложенными критериями? Является ли какой-либо из предложенных критериев оценивания нерелевантным по отношению к заявленному конструкту?	Как критерии оценивания отражают компетенции, наличие которых связано с успешностью в соответствующей деятельности в будущем или в сходных условиях? Какие важные компоненты будущей деятельности могут быть оценены с помощью данного инструмента? Как критерии оценивания измеряют важные компоненты будущей деятельности? Есть ли фасеты будущей деятельности, которые не нашли отражение в критериях оценивания?

«Inter-rater reliability» связана с той проблемой, что результат испытуемого может варьироваться от оценивающего к оцениваемому. Учащиеся часто критикуют экзамены, в которых их результат кажется им зависимым от субъективных суждений оценивающего. Например, одним из способов анализа экзамена в форме эссе является прочтение работы и вынесение суждения о качестве умений письма испытуемого и качестве представленного текста. Двое независимых оценивающих, не опираясь на набор критериев, направляющих процедуру оценивания, часто по-разному оценивают представленную работу. Каждый из них опирается на собственную систему критериев. Оценочные схемы решают эту проблему, формализуя критерии на каждом оцениваемом уровне. Хотя они полностью не способны устранить вариации между оценивающими, хорошо разработанная схема способна значительно сократить расхождения.

Факторы, являющиеся внешними по отношению к цели оценивания, могут влиять на то, как конкретный оценивающий оценивает работы испытуемых. Например, он может устать от процедуры оценивания и меньше уделять времени анализу каждой последующей работы. Так некоторые работы могут быть оценены иначе, если бы их оценивали в более раннее время. Настроение оценивающего в конкретный день или знание им автора проверяемой работы могут также повлиять на процедуру оценивания. Хорошая работа ученика, считающегося слабым может быть оценена строже, чем идентичная работа «сильного» учащегося. «Intra-rater reliability» относится к каждой ситуации, в которой манера оценивания конкретного оценивающего меняется во времени в разных направлениях. Непоследовательность в оценках определяется причинами присущими оцениваемому, а не истинным различиям в качестве представленных ра-

бот. Качественные схемы оценивания помогают в решении проблемы «Intra-rater reliability» заранее предоставляя описания оценочных критериев. На протяжении всей процедуры оценки оценивающему следует возвращаться к ним для того, чтобы поддерживать последовательность решений.

Иногда в процессе оценивания оценивающие осознают, что начинают пользоваться имплицитными критериями, отсутствующими в схеме оценивания. Всегда, когда возможно, необходимо знакомить испытуемых со схемами оценки, чтобы они могли строить ответ таким образом, чтобы предоставить убедительное свидетельство того, что их работа соответствует критериям. Если испытуемых заранее ознакомили со схемой оценки, они не должны нести ответственность за отсутствие в своем ответе невыполнение необозначенного в схеме критерия. Выявление имплицитных критериев поможет в уточнении рубрик.

Установление надежности является условием установления валидности. Хотя валидное оценивание считается по определению надежным, то надежная оценка не обязательно является валидной. Схема оценивания может привести к невалидным интерпретациям тогда, например, критерии оценки сфокусированы на элементе ответа, который не связан с целью оценивания. В то же время этот критерий может быть так четко сформулирован, что оценка по нему будет в высокой степени надежна и не зависеть от оценивающего.

Схемы оценивания призваны описывать общие, синтезированные критерии, проявляющиеся в большом числе индивидуальных ответов и, таким образом, не в состоянии отражать уникальные характеристики каждого ответа.

Представленные выше тезисы, обозначают самые общие требования к разработке схем оценивания развернутых ответов и обеспечению валидности и надежности их применения. Руководствуясь ими, возможно существенно повысить качество оценивания умений испытуемых в продуктивных видах речевой деятельности.

## Литература

1. Полежаева М.В., Симкин В.Н. Разработка подходов к оцениванию итогового сочинения образовательными организациями высшего образования. Педагогические измерения № 1, 2018.
2. Moskal, Barbara M. & Jon A. Leydens. (2000). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7(10).
3. Мидова В.О. Акмеологическая продуктивность авторских систем деятельности преподавателей в оценке студентов: дисс. ... канд. психол. наук / Российская академия государственной службы при Президенте Российской Федерации. Москва, 2004
4. Мидова В.О. Современные методики повышающие эффективность обучения иностранным языкам // В сборнике: Профессионально-ориентированное обучение иностранному язы-

ку и переводу в ВУЗе. Материалы Пятой ежегодной международной конференции, посвященной 50-летию Российского университета дружбы народов. 2010. С. 350–352.

5. Минасян Е.Т., Мидова В.О. Грамматика как одна из ключевых компетенций освоения языка // Русский Лингвистический Бюллетень. 2016. № 3 (7). С. 107–108.
6. Midova V.O. The value of developing cross-cultural competence // Сборник научных статей VI Международной научно-практической конференции студентов, аспирантов, магистрантов и молодых ученых. ФГБОУ ВО «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» / Под редакцией М.Н. Кулапова, М.А. Пonomарева, С.Ю. Старостина. 2016. С. 237–240.

## GENERAL REQUIREMENTS FOR THE DEVELOPMENT OF SCORING SCHEMES FOR EXTENDED RESPONSES

**Muratova I.A.**

Moscow State University named after M.V. Lomonosov

The main advantage of using test assessment technologies was considered the objectivity of assessment, the basis of which is its reliability. One of the conditions for ensuring objectivity and reliability is the use of closed-type tasks, but, obviously, the use of such tasks from the point of view of ensuring the validity of the measurement has certain limitations. In linguodidactic testing, this especially applies to the assessment of skills in such types of speech activities as writing and speaking. And one of the main means of objectifying the assessment of the performance of such tasks, along with an adequate formulation of the task and special training for assessors, is the preparation of effective assessment schemes.

The article discusses the most general requirements for the development of an assessment of detailed answers in test instruments, including linguodidactic tests. The definition of the concept of assessment schemes, their types is given, the order of their development is described. Particular attention is paid to the issues of ensuring the validity and reliability of the assessment of detailed answers. Guided by them, it is possible to significantly improve the quality of assessing the skills of subjects in productive types of speech activity.

**Keywords:** grading scheme; holistic assessment, analytical assessment, criteria, validity of assessment schemes, reliability of assessment schemes.

## References

1. Polezhaeva M.V., Simkin V.N. Development of approaches to the assessment of the final essay by educational institutions of higher education. Pedagogical measurements # 1, 2018.
2. Moskal, Barbara M. & Jon A. Leydens. (2000). Scoring Rubric Development: Validity and Reliability. Practical Assessment, Research & Evaluation, 7 (10).
3. V.O. Midova Acmeological productivity of the author's systems of teachers' activities in the assessment of students: diss. ... Cand. psychol. Sciences / Russian Academy of Public Administration under the President of the Russian Federation. Moscow, 2004
4. Midova V.O. Modern methods that increase the efficiency of teaching foreign languages // In the collection: Professionally-oriented teaching of a foreign language and translation at the university. Materials of the Fifth Annual International Conference dedicated to the 50th anniversary of the Peoples' Friendship University of Russia. 2010.S. 350–352.
5. Minasyan E.T., Midova V.O. Grammar as one of the key competencies of language acquisition // Russian Linguistic Bulletin. 2016. No. 3 (7). S. 107–108.
6. Midova V.O. The value of developing cross-cultural competence // Collection of scientific articles of the VI International scientific-practical conference of students, graduate students, undergraduates and young scientists. FSBEI HE "Russian Economic University named after G.V. Plekhanov" / Edited by M.N. Kulapova, M.A. Ponomareva, S. Yu. Starostin. 2016.S. 237–240.

# Семантическая характеристика японских интернет-неологизмов в социальных сетях Facebook, Instagram, Twitter

**Попов Айаал Сергеевич,**

магистрант, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова  
E-mail: ayaalpopov96@mail.ru

**Пермякова Туйара Николаевна,**

доцент, кандидат филологических наук, Институт зарубежной филологии и регионоведения, Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова  
E-mail: ptuiara@mail.ru

Статья посвящена выявлению лексико-семантической специфики японских интернет-неологизмов в социальных сетях Facebook, Instagram, Twitter. В статье проводится теоретический обзор научно-категориального аппарата по теме исследования, а также приведен семантический анализ японских интернет-неологизмов в социальных сетях Facebook, Instagram, Twitter. Интернет-неологизм - это новая лексическая единица или заимствование из другого языка, сохраняющая все общие черты новых лексических единиц, семантическая составляющая которых формируется в прямой связи со структурой сервисов Глобальной сети Интернет, в том числе с социальными сетями. Авторы приходят к обоснованным выводам, что большинство новых слов в социальных сетях Facebook, Instagram, Twitter занимают интернет-неологизмы, обозначающие структуру, инструменты и функции социальных сетей. Кроме того, в прямой связи с целью обеспечения коммуникации в онлайн-платформах используются интернет-неологизмы с коммуникационным компонентом и направляющие на другой ресурс.

**Ключевые слова:** интернет-дискурс, интернет-неологизмы, семантический анализ, социальные сети, Facebook, Instagram, Twitter

Термин «социальная сеть» впервые был введен социологом из Манчестерской школы Джеймсом Барнсом. В его работе «Классы и собрания в норвежском островном приходе» 1954 г. «социальная сеть» означает социальную структуру, состоящую из группы узлов, являющимися социальными объектами, такими как человек, индивид, личность, социальная группа, общность. Данная структура объединена социальными отношениями (дружба, родство, религия). Позже, с созданием и становлением Глобальной сети Интернет, термин стал использоваться в сфере интернет-коммуникации как платформа, на основе которой пользователи могут устанавливать контакты друг с другом [1, с. 178].

Американские исследователи Д. М. Бойд и Н. Б. Элисон считают социальной сетью веб-сервис, который позволяет пользователям создавать открытые или закрытые профили пользователя, сформировать собственный список пользователей для коммуникации, просматривать собственный список связей и других участников социальной сети [2].

По мнению Е. Д. Патаркина социальные сети - это платформы, на базе которых участники могут устанавливать отношения друг с другом [3, с. 505].

Сайты, обладающие элементами социальной сети, начинают набирать популярность с 2002-2003 гг., чему во многом поспособствовали такие успешные проекты как LinkedIn, Myspace, Facebook [4, с. 112].

На сегодняшний день наиболее популярными социальными сетями в мире являются Facebook (2,196 млрд пользователей на осень 2018 г), Instagram (1,1 млрд.), Google+ (540 млн.), LinkedIn (500 млн.), Twitter (336 млн.), ВКонтакте (500 млн.), Одноклассники (300 млн.). Касательно Японии наиболее популярными платформами выступают Instagram, Facebook, Twitter, Mixi, Ameba.

В данном исследовании социальные сети будут рассматриваться как вид интернет-дискурса, который представляет собой общение в глобальной сети интернет и процесс создания текста в совокупности с прагматическими, социокультурными, психологическими факторами. Рассмотрение социальных сетей в прямой связи с интернет-дискурсом позволит прийти к конкретным и четким выводам о семантических особенностях японских интернет-неологизмов.

Слово «неологизм» происходит от греческого языка и дословно означает «новое слово». В словаре-справочнике лингвистических терминов Розенталя Д. Э. и Теленковой М. А. неологиз-

мом выступает слово или оборот речи, созданный для обозначения нового предмета или выражения нового понятия. Отмечается при этом, что после вхождения слова во всеобщий оборот оно перестает быть неологизмом [5]. Брагина А. А. пишет о том, что неологизмы – это новые единицы лексической системы языка, которые возникли в силу общественной потребности дать имя новому предмету или выразить новое понятие и которые функционируют в речи в качестве готовых, воспроизводимых единиц [6, с. 6]. Куликова В.И. пишет о том, что неологизмы – это слова новые по форме, или содержанию, при этом отдельно выделяя близкие по значению трансформации (новое слово со значением, которое раньше было в другой форме) и семантические инновации (смена семантической составляющей у существующего слова) [7, с. 12]. Согласно Михайловичи А., неологизм – это новое слово, обладающее такими лингвистическими критериями как: однозначность (отображение определенного понятия), простая форма (краткость, лаконичность), адаптация (приспособляемость к правилам лингвистической системы) и прозрачность (ясность, четкость). Автор в своей работе уделяет большое внимание разграничению лексических неологизмов от неонимов (новые слова-термины, специально создающиеся в научных, технических и официальных текстах) и других близких понятий, говоря о пяти дифференцирующих факторах неологизмов:

- спонтанность (средство обогащения и модернизации языка);
- синонимия (возможность появляться на разных уровнях языка);
- форма (краткость слов);
- происхождение (заимствование из других языков, процесс лексической креативности на основе морфологических или синтагматических средств);
- распространение (ограниченность использования, существование исключительно в пространстве, где они были созданы) [8, с. 255].

Н. З. Котелова выделяет 3 конкретизатора, которые дают нам представление о сущности неологизма:

1. Конкретизатор по признаку «время». По данному конкретизатору, к неологизмам относятся слова, которые существуют в определенный период языка и не существовавшие в ранний период. Например: неологизмы X I X в., неологизмы 40–х гг. XX в., неологизмы 2010–2014 гг.

2. Конкретизатор по параметру «языковое пространство» (сферы и жанры употребления языка). Здесь учитываются показатели новизны слова:

- новое для многих (всех или некоторых) языков;
- для данного национального языка;
- для литературного языка;
- для конкретного подязыка (определенной терминосистемы, жаргона, диалекта и т.п.);
- для языка, речи.

3. Конкретизатор типа новизны языковой единицы. Слово или фразеологизм могут являться

семантическим неологизмом (новое значение слова), неологизмом – синонимом (новая форма существующего слова), собственно неологизмом [9, с. 11]. Неологизм по Н. З. Котеловой – это новые слова, впервые образованные слова или заимствованные из других языков; слова известные в языке ранее, которые были в ограниченном употреблении, ставшие широко используемыми; производные слова, образованные недавно.

Данное исследование опирается на конкретно-историческую теорию Н. З. Котеловой. Данная теория принимает во внимание тот момент, по которому многие новые слова мгновенно усваиваются в языке, ввиду чего ощущение новизны практически не учитывается, сразу стираясь. Н. З. Котелова пишет о том, что новизна – это признак характеризующий, а не определяющий.

Японские неологизмы носят название 新語 (shingo), однако, как и неологизмы русского языка имеют ряд смежных понятий. Среди них особо выделяются 流行語 (ryu: ko: go) «модные слова». 流行語 (ryu: ko: go) – это популярные слова или трендовые фразы, которые вошли в активный обиход в определенный промежуток времени, благодаря оригинальному звучанию. По мнению японского лингвиста Акихико Ёнэкава 流行語 (ryu: ko: go) не всегда является неологизмом. Такое мнение поддерживает Йошихико Инагаки в своей работе «Современные новые слова и выражения» [10].

Определение, которые дают японские исследователи неологизму, схоже с русскими лингвистами. Так, например, в Большом словаре японского языка, неологизм – это недавно появившееся в языке слово, которое было создано для обозначения существующих понятий или явлений, наделение новым смыслом слова, которое не существовало в данном языке ранее и признающееся обществом [11].

Исследователь Акихико Ёнэкава считает неологизмами слова, которые недавно появились в обществе и делит их на 3 типа:

- 新造語 (shinzo: go) – новые слова и слова, используемые с другим значением;
- 新用語 (shinyo: go) – слова с новым значением;
- 新出語 (shinsyutsugo) – слова-жаргоны, перешедшие в общепотребительную лексику [12].

Причинами появления неологизмов в японском языке, как и в других языках, являются социально-экономические, культурные, психологические причины. Еще одной причиной появления новых лексических единиц является Интернет и как следствие, появление интернет-неологизмов.

Японский лингвист Тиаки Ивамото в своей работе «Новые слова и связанные с ним темы в Интернете» отдельно выделяет интернет-неологизмы, отмечая Интернет, как одну из сфер образования новых слов. Тиаки Ивамото делит интернет-неологизмы на всеобщие и специальные. Под всеобщими интернет-неологизмами понимаются слова, обозначающие устройства и сервисы Интернета, а под специальными слова исключительно интернета [13].

Максимова О. Б. отмечает то, что интернет-неологизмы призваны обозначить новые реалии компьютерных технологий, употребление аббревиатур и жаргонизмов, широкое применение вне-текстовых средств в экспрессивных целях для компенсации эмоционального компонента общения, построение текста по правилам разговорной речи [14, с. 76].

Булатова А. Р., Жукова В. В. придерживаются общепринятого определения «интернет-неологизм», по которому интернет-неологизм – это новое, заимствованное слово, которое возникает во время развития интернет-коммуникации, получает развитие в определенной сфере и воспринимается в данный период большинством носителей языка среди пользователей социальных сетей [15, с. 13].

Критериями отнесения слова к интернет-неологизмам являются:

- **Время.** Существование интернет-неологизма в определенный период развития общества;
- **Языковое пространство.** Глобальная сеть Интернет, точнее социальные сети;
- **Вид новизны.** Семантически новая лексическая единица или добавление дополнительной семантики в уже существующем слове;
- **Количество пользователей,** употребляющих интернет-неологизм [15, с. 14].

Интернет-неологизм – это новая лексическая единица или заимствование из другого языка, сохраняющая все общие черты новых лексических единиц, семантическая составляющая которых формируется в прямой связи со структурой сервисов Глобальной сети Интернет, в том числе с социальными сетями. Параллель с теорией Н. В. Котеловой связана с тем, что «время» при определении интернет-неологизма, как и при определении неологизма будет не определяющим, а характеризующим фактором. Основываясь на теоретический аспект исследования в практической части был проведен лексико-семантический анализ 155 интернет-неологизмов, отобранных методом сплошной выборки на основе японоязычного сегмента социальных сетей Facebook, Instagram, Twitter за 2010-2020 гг.

Традиционным способом для выявления лексико-семантических особенностей выражений языка является их деление на тематические группы, т.е. на семантические категории.

Опираясь на общие предметные значения, японские интернет-неологизмы были классифицированы по следующим семантическим категориям (рис. 1):

1. Интернет-неологизмы, обозначающие **самую социальную сеть**;
2. Интернет-неологизмы, обозначающие **статус пользователя** социальных сетей;
3. Интернет-неологизмы, обозначающие **общую структуру** социальных сетей;
4. Интернет-неологизмы, обозначающие **инструменты** социальных сетей;

5. Интернет-неологизмы, обозначающие **функции** социальных сетей;
6. Интернет-неологизмы, обозначающие **доступ к профилю** (личные данные);
7. Интернет-неологизмы, направляющие на **другой ресурс**;
8. Интернет-неологизмы, обозначающие **установление связи** между людьми;
9. Интернет-неологизмы с **коммуникационным компонентом**;
10. **Другое.**

Классификация японских интернет-неологизмов по семантическим категориям

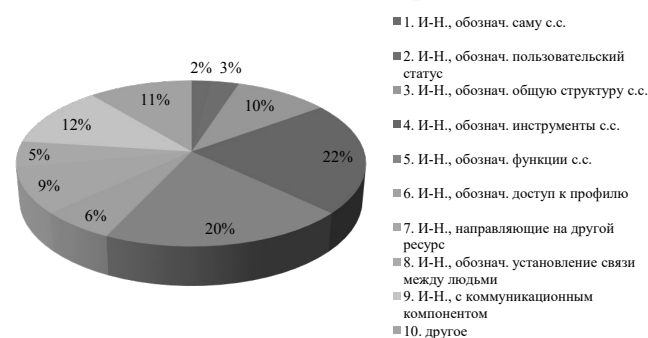


Рис. 1

Некоторые интернет-неологизмы были отнесены одновременно к нескольким категориям, в силу своей многокомпонентности. Ниже будут рассмотрены семантические категории и их особенности, приведены примеры.

1. Интернет-неологизмы, обозначающие самую социальную сеть.

- インスタグラムのキャンペーン。ガーゼの手作りマスクが届きました。とてもありがたいです!! #コロナに負けるな#FRITE

**Insutaguramu** no kyanpēn. Gāze no tedzukuri masuku ga todokimashita 😊❤️ totemo arigataidesu!! #korona ni makeruna# FRITE

Кампания в **Instagram**. Я получила марлевую маску ручной работы 😊❤️ Большое спасибо! #Не проиграй коронавирусу #FRITE; (здесь и далее перевод наш)

- ツイッターから拾い画像

**Tsuittā** kara hiroi gazō

Изображение взято из **Twitter**.

К данной группе относятся такие интернет-неологизмы, как: **インスタグラム** (Insutaguramu) «инстаграм», **ツイッター** (tsuittā) «твиттер», **フェイスブック** (feisubukku) «фейсбук».

К семантической категории интернет-неологизмов, обозначающих самую социальную сеть относятся новые слова, которые значат название собственно социальных сетей. Всего данная семантическая категория составляет лишь 2% и является самой малочисленной группой. Это объясняется тем, что материалом для выявления структурно-семантических особенностей японских интернет-неологизмов послужили 3 социальные сети Instagram, Facebook и Twitter, названия которых в японском языке являются интернет-неологизмами.

2. Интернет-неологизмы, обозначающие пользовательский статус.

-みすみさん！インスタグラマー。可愛い綺麗と思ったらRT

Misumi-san! **Insutaguramā**. Kawaii kirei to omottara RT

Мисуми-сан! **Инстаграмщица**. Если думаешь, что она милая и красивая ретвитни;

-アスパラ豚巻き。相方氏「ツイドルのひとつでこれ啜ってる写真撮るんでしょ？」

Asupara buta-maki. Aikata-shi: «**Tsuidoru** no hitotte kore kuwaeteru shashin torun desho?»

Свиной рулет со спаржей. Господин Аиката: «**Популярный пользователь твиттера** сфотографирует это держа в зубах, ведь так?».

Примерами слов, входящих в состав данной категории являются: ユーザー (yūzā) «пользователь», ブロガー (burogā) «блогер», メンバー (menbā) «участник», インスタグラマー (insutagurama) «инстаграмщик», ツイドル (tsuidoru) «популярный пользователь твиттер».

Интернет-неологизмы, обозначающие пользовательский статус с интернет-неологизмами, обозначающими саму социальную сеть являются одной из самых малочисленных семантических категорий и составляют всего 3% новых слов.

Статус в данном случае понимается не как короткая емкая фраза, размещенная пользователями в своей «анкете» в социальной сети, а состояние пользователя относительно других участников платформы.

К данной семантической группе относятся слова, которые описывают состояние человека, который пользуется социальными сетями и отвечает на вопрос «кем он является в данном сервисе Интернета?».

Интернет-неологизмы, обозначающие пользовательский статус (3%) и обозначающие доступ к профилю (6%), речь о которых будет далее, являются новыми словами, касающимися исключительно пользователя социальной сети. Наличие интернет-неологизмов, обозначающие пользовательский статус, свидетельствуют о том, что обладатели аккаунтов могут нести различные роли: начиная от обычного рядового пользователя, участника определенной группы по интересам до популярного пользователя социальных сетей, блогера.

Все люди, которые имеют аккаунт в социальных сетях, являются его ユーザー (yūzā) «пользователями». Однако пользователи также имеют дополнительный статус: статус пользователей конкретных социальных сетей **インスタグラマー** (insutagurama) «инстаграмщик»; статус человека, который ведет блог **ブロガー** (burogā) «блогер»; статус «популярного пользователя твиттер» **ツイドル** (tsuidoru), который имеет тысячи подписчиков; статус «участника группы» по интересам **メンバー** (menbā) и т.д.

3. Интернет-неологизмы, обозначающие общую структуру социальных сетей.

- アccount間違えたけど気にしないでw

**Akkaunto** machigaeta kedo kinishinaide w

Перепутала **аккаунты**, но не беспокойтесь лол; Интернет-неологизмы, обозначающие общую **структуру** социальных сетей занимают 10% японских интернет-неологизмов. К данной группе относятся новые слова: プロフィール (puroffiru) «профиль»; フォロワー (forowā) «подписчики»; フォロウ中 (forō-chū) «подписки»; アccount (akkaunto) «учетная запись»; メディア (media) «медиа»; グループ (gurūpu) «группы»; ニュースフィード (nyūsufīdo) «лента новостей»; コミュニティ (komyuniti) «сообщество».

Большинство социальных сетей имеют общую структуру, которая состоит из профиля пользователя, стены записей, друзей, подписчиков и подписок, различного рода групп и т.д. Новые слова, означающие составные части данной структуры являются интернет-неологизмами, обозначающими общую структуру социальных сетей.

4. Интернет-неологизмы, обозначающие инструменты социальных сетей.

- 初めて自分のホームページを作りました。作りました！！

Hajimete jibun no **hōmupēji** o tsukurimashita. Tsukurimashita!!

Впервые сделала свою собственную **домашнюю страницу**. Я сделала это!!

Интернет-неологизмы, обозначающие инструменты социальных сетей являются самой многочисленной семантической группой и составляет 22% новых слов. В данную группу входят интернет-неологизмы: コンテンツ (Kontentsu) сохр.публикации; ヘルプ (herupu) «помощь»; アプリ (apuri) «приложение»; ストーリーズ (sutōrīzu) «сториз»; アクティビティ (akutibiti) «активность»; ホーム (hōmu) «главная» и др.

Интернет-неологизмы, обозначающие инструменты социальных сетей, представляют собой средства онлайн-платформ с помощью которых происходит деятельность пользователя сети. Данные действия могут быть направлены на добавление, изменение или дополнение информации в профиле пользователя, коммуникацию с другими участниками социальной сети, на поиск и сохранение определенного контента (аудио, видео, приложений и др.) и т.д. Т.о. данные интернет-неологизмы обозначают инструменты, предназначенные для выполнения различного рода действий внутри социальной сети.

5. Интернет-неологизмы, обозначающие функции социальных сетей;

- 懐かしいアイス！知っている人シェア

Natsukashī aisu! Shitte iru hito **shea**

Дорогое сердцу мороженое! **Поделитесь** с теми, кто узнал;

- ミンスニTVアップロードのお知らせです！いつも見ていただきありがとうございます。^0^

Minsuni TV **appurōdo** no oshirasedesu! Itsumo mite itadaki arigatōgozaimasu. ^0^

Это уведомление о **загрузке** Минсуни ТВ! Как всегда спасибо за просмотр.. ^0^

Интернет-неологизмы, обозначающие функции социальных сетей наряду с интернет-



неологизмами, обозначающими инструменты социальных сетей является одной из самых многочисленных семантических категорий. Данная группа составляет 20% интернет-неологизмов японских социальных сетей. Примеры: シェア (shea) «поделиться»; キャンセル (kyanseru) «отмена»; アップロード (appurōdo) «загрузить»; コピーる (kopīru) «копировать»; ブロック (burokku) «заблокировать»; タップ (tappu) «нажать»; ホーム (hōmu) «главная»; ミュート (myūto) «игнорировать (замутить)»; スキップ (sukippu) «пропустить»; 友達になる (tomodachi ni naru) «добавить в друзья»; チェックイン (chekkuin) «отметить»; オンにする (on' nisuru) «включить».

Интернет-неологизмы данной группы обозначают функции отдельных инструментов социальных сетей или онлайн платформы в целом.

Интернет-неологизмы, обозначающие структуру (10%), инструменты (22%) и функции (20%) социальных сетей занимают половину новых слов.

Большой процент интернет-неологизмов, входящих в данные 3 семантические категории, объясняется тем, что социальные сети обеспечивают пользователю возможности к коммуникации, поиску информации, просмотру медиа контента и т.д. Все это происходит благодаря инструментам социальных сетей и их функциям, вследствие чего наблюдается высокое количество данных новых слов.

6. Интернет-неологизмы, обозначающие доступ к профилю.

- 前のアカウントパスワード忘れたから新しく作りました

Mae no akauntopasuwādo wasuretakara atarashiku tsukurimashita

Я забыл свой предыдущий **пароль учетной записи**, поэтому я сделал новый.

В состав данной семантической категории входят 6% японских интернет-неологизмов японских социальных сетей. Примерами новых слов, относящихся к данной группе являются: データ (dēta) «основные данные»; ライバシー (purai bashī) «конфиденциальность»; パスワード (pasuwādo) «пароль»; セキュリティ (sekyuriti) «безопасность»; ログイン (roguin) «войти»; ログアウト (roguauto) «выйти».

Интернет-неологизмы, обозначающие доступ к профилю обозначают возможности касательно исключительно учетной записи. Так пользователи социальных сетей могут зарегистрироваться в онлайн платформе, входить и выходить из аккаунта, настраивать основные данные, условия конфиденциальности и безопасности учетной записи.

7. Интернет-неологизмы, направляющие на другой ресурс.

- 5/9 21:00 にdiscordの抽選専用リンクをツイートします。

5/ 9 21: 00 Ni discord no chūsen sen' yō rinku o tsūito shimasu.

9 мая в 21 ч. твитну **ссылку** дискорда где будет проводиться розыгрыш лотереи.

Интернет-неологизмы, направляющие на другой ресурс занимают 9% новых слов социальных сетей. Примерами таких слов выступают: リンク (rinku) «ссылка»; タグ (tagu) «тэг»; ハッシュタグ (hasshutagu) «хэштег»; スポット (supotto) «место»; ブックマーク (bukumāku) «закладки»; キーワード (kīwādo) «ключевое слово»; トレンド (torendo) «актуальная тема (тренд)»; ソース (sōsu) «источник»; スレッド (sureddo) «ветка».

Интернет-неологизмы данной группы обозначают возможность социальной сети, благодаря которому пользователи могут найти предметы под общим показателем: места, времени, актуального тренда и т.д. С помощью этих показателей пользователи могут переходить с одной страницы социальной сети на другую, или же на другой ресурс Глобальной сети Интернет.

8. Интернет-неологизмы, обозначающие установление связи между людьми.

- フェイスブックで私をフォローする

Feisubukku de watashi o forō suru

**Следуй** за мной в Facebook.

Интернет-неологизмы, обозначающие установление связи между людьми составляют 5% интернет-неологизмов. Примерами данной семантической категории являются: フォローする (forō suru) «подписаться»; 友達になる (tomodachi ni naru) «добавить»; フォロー (forō) «читать»; リクエスト (rikuesuto) «запрос» и др.

Данные интернет-неологизмы используются пользователями социальных сетей, когда они преследуют цель познакомиться, следить за обновлениями, читать посты, публикации другого «юзера». Однако данные действия в большинстве случаев не означает реальное становление дружеских отношений. Так 友達になる (tomodachi ni naru) вне виртуальной реальности означает «стать друзьями», однако в социальных сетях это синонимично с интернет-неологизмом フォローする (forō suru) «подписаться».

9. Интернет-неологизмы с коммуникационным компонентом

- あなたの懐かしかったのを紹介しませんか? メッセージにいらしてください。

Anata no natsukashikatta no o shōkai shimasen ka? **Messēji** ni irete kudasai.

Не познакомите ли вы с тем, что было дорого вашему сердцу? Пожалуйста, напишите в **сообщении**.

Интернет-неологизмы с коммуникационным компонентом занимают значительную часть новых слов японских социальных сетей, а именно 12%. В состав данной группы входят слова: コメント (komento) «комментарий», シェア (shea) «поделиться»; メッセージ (messēji) «сообщение»; ツイート (tsūito) «твит»; ミュート (myūto) «игнорировать (замутить)»; ダイレクトメッセージ (dairekutomesseji) «директ-сообщение»; チャット (chatto) «чат»; リツイート (ritsūito) «ретвит»; リプ (ripu) «ответить»; 拡散希望 (kakusan kibō) «пожалуйста, поделитесь или ретвитите информацию»;

レビュー (rebyū) «отзывы»; チャット (chatto) «чат»; デスカッション (desukasshon) «обсуждение» и др.

Интернет-неологизмы с коммуникационным компонентом – это слова, которые включает в свой состав словообразования, значащие инструменты, который позволяют пользователям социальных сетей коммуницировать между собой.

Главной целью любой социальной сети является обеспечение коммуникации между пользователями. В прямой связи с этой целью в онлайн платформах используются интернет-неологизмы обозначающие установление связи между людьми (5%), с коммуникационным компонентом (12%) и направляющие на другой ресурс (9%). Данные интернет-неологизмы в социальных сетях способствуют установлению контактов, т.е. используются для подписки на пользователей и на различные группы; позволяют общаться в беседах или тет-а-тет; отграничивают от нежелательного общения; предоставляют возможность поиска нужных контактов и актуальных тем для обсуждения.

#### 10. другое.

- ついすてアカ作っ…た

Tsui **suteaka** tsuku~tsu…た

Сделал **фейковую страницу** в Твиттере;

- 頂上決戦 (パクツイ)

Chōjō kessen (**pakutsui**)

Решающее сражение на высшем уровне (**стыранный твит**);

Последней семантической группой являются интернет-неологизмы не вошедшие в предыдущие 9 семантических категорий ввиду отсутствия общих предметных значений. Часть данных слов является интернет-сленгами, которые не создаются редакторами социальных, а образуются благодаря самим пользователям. Данное явление свидетельствует о высокой словообразовательной способности японских социальных сетей.

В данную семантическую категорию входят те интернет-неологизмы, которые не имеют общих предметных значений с предыдущими 9 группами: オンライン (onrain) «онлайн»; プライベートグループ (puraiβetogurūpu) «закрытая группа»; サムネイル (samuneiru) «миниатюрные изображения»; 本店アカ (motoaka) «настоящий аккаунт»; すてアカ (suteaka) «фейковый аккаунт». В данную категорию также входят некоторые интернет-сленги, которые одновременно являются интернет-неологизмами, т.к. образованы в прямой связи со структурой социальных сетей и с их свойством символичности: 草 (lol) «лол»; ばえる (baeru) «выделяющееся»; パクツイ (pakutsui) «тырить чужие твиты»; w (wara) «смеяться»; グぐる (guguru) «гуглить»; 炎上 (enjō) «загореться в социальных сетях»; バズる (bazuru) «шуметь в Интернете».

В результате лексико-семантического анализа были выявлены следующие особенности интернет-неологизмов японских социальных сетей:

- Семантическая составляющая японских интернет-неологизмов находится в прямой связи с устройством социальных сетей;

- Половину новых слов занимают интернет-неологизмы, напрямую связанные с устройством онлайн-платформы: интернет-неологизмы, обозначающие структуру (10%), инструменты (22%) и функции (20%) социальных сетей.
- В прямой связи с целью обеспечения коммуникации в онлайн платформах используются интернет-неологизмы обозначающие установление связи между людьми (5%), с коммуникационным компонентом (12%) и направляющие на другой ресурс (9%).
- Японские социальные сети обладают высокой словообразовательной способностью, о чем свидетельствуют интернет-неологизмы образованные собственно пользователями онлайн платформ.

## Литература

1. Юрина И.А. Бородулина Н.Ю. Макеева М.Н. Исследование социальных сетей в контексте лингвистики новых медиа // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 11 (77). – С. 178–181
2. Boyd D., Ellison N.B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. – № 13(1), 2007
3. Патаракин Е.Д. Педагогический дизайн социальной сети Scratch // Образовательные технологии и общество (Educational Technology & Society). – 2013. – Т. 16. – № 2. – С. 505–528
4. Винник Д.В. Социальные сети как феномен организации общества: сущность и подходы к использованию и мониторингу // Философия науки. – 2012. – № 4. – С. 110–126
5. Словарь-справочник лингвистических терминов [Текст]: Пособие для учителей / Д.Э. Розенталь, М.А. Теленкова. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва: Просвещение, 1976. – 543 с.
6. Брагина А.А. Неологизмы в русском языке / Пособие для студентов и учителей. – М.: Просвещение, 1973. – 224 с.
7. Куликова В.И. Образование неологизмов в английском языке в результате семантического переосмысления // Вопросы романогерманской филологии. Калининград: Калининградский гос. университет, 1976. С. 12.
8. Косович О.В. Неологизм vs неоним. Терминологический инструментарий неологии // Вестник Брянского государственного университета. 2015. – С. 255–258.
9. Попова Т.В. Неология и неография современного русского языка [Текст]: учебное пособие: [для студентов, аспирантов, преподавателей-филологов] / Т.В. Попова, Л.В. Рацибурская, Д.В. Гугунава. – 2-е изд., стер. – Москва, Флинта: Наука, 2011. – 165 с.
10. 稲垣吉彦. 『現代の新語・流行語』 // 佐藤喜代治編 『講座日本語の語彙第7巻現代の語彙』. -明治書院. 1982. -pp.153-174.

11. 国語学会. 『国語学大辞典』. -東京堂. 1980.
12. 米川明彦. 『新語と流行語』. -南雲堂. 1989.
13. 岩本千秋. 『インターネットにおける新語とその周辺』 // 『日本語学』臨時増刊号20-4. 明治書院. 2009. - pp.99-107.
14. Максимова О. Б. Язык в интернет-коммуникации: общие закономерности и национально-культурные особенности (на материале русского и английского языков) // Вестник РУДН. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. - С. 2010. - С. 74-90.
15. Булатова А.Р., Жукова В. В. Использование неологизмов в интернет коммуникациях // Актуальные вопросы лингвистики в современном профессионально-коммуникативном пространстве. - 2019. - С. 12-17.

### SEMANTIC CHARACTERISTICS OF JAPANESE INTERNET NEOLOGISMS IN SOCIAL NETWORKS FACEBOOK, INSTAGRAM, TWITTER

Попов А.С., Пермякова Т.Н.

North-Eastern Federal University in Yakutsk (NEFU)

The article describes detections of the semantic specifics of Japanese Internet neologisms in social networks of Facebook, Instagram, Twitter. The article provides a theoretical overview of the scientific categorical meanings on the research topic, and also provides a semantic analysis of Japanese Internet neologisms in social networks of Facebook, Instagram, Twitter. Internet neologisms are a new words or borrowing words from another language that retains all the common features of new lexical units, the semantic component of which is formed in direct connection with the structure of the services of the Internet, including social networks. The authors come to reasonable conclusions that the majority of new words are occupied by Internet neologisms denoting the structure, tools and functions of social networks. In addition, in direct connection with the aim of ensuring communication in online platforms, Internet neologisms are used with a communication component and directing to another resource.

**Keywords:** Internet discourse, Internet neologisms, semantic analysis, social networks, Facebook, Instagram, Twitter.

### References

1. Yurina I. A. Borodulina N. Yu. Makeeva M. N. Research of social networks in the context of new media linguistics // Philological sciences. Questions of theory and practice. - 2017. - No. 11 (77). - P. 178-181
2. Boyd D., Ellison N. B. Social Network Sites: Definition, History, and Scholarship // Journal of Computer-Mediated Communication. - No. 13 (1), 2007
3. Patarakin ED Pedagogical design of the social network Scratch // Educational Technology & Society. - 2013. - T.16. - No. 2. - P. 505-528
4. Vinnik D. V. Social networks as a phenomenon of the organization of society: essence and approaches to the use and monitoring // Philosophy of Science. - 2012. - No. 4. - P. 110-126
5. Dictionary-reference book of linguistic terms [Text]: A manual for teachers / D. E. Rosenthal, M. A. Telenkova. - 2nd ed., Rev. and add. - Moscow: Education, 1976. - 543 p.
6. Bragina A. A. Neologisms in Russian / A guide for students and teachers. - M.: Education, 1973. - 224 p.
7. Kulikova V. I. Formation of neologisms in the English language as a result of semantic rethinking // Questions of Romano-Germanic philology. Kaliningrad: Kaliningrad state University, 1976, p. 12.
8. Kosovich OV Neologism vs neonym. Terminological tools of neology // Bulletin of the Bryansk State University. 2015. - S. 255-258.
9. Popova T. V. Neology and neography of the modern Russian language [Text]: textbook: [for students, graduate students, teachers-philologists] / T. V. Popova, L. V. Ratsiburskaya, D. V. Gugunava. - 2nd ed., Erased. - Moscow, Flint: Science, 2011. - 165 p.
10. 稲垣吉彦. 『現代の新語・流行語』 // 佐藤喜代治編 『講座日本語の語彙 第7巻現代の語彙』. - 明治書院. 1982. - pp. 153-174.
11. 国語学会. 『国語学大辞典』. -東京堂. 1980.
12. 米川明彦. 『新語と流行語』. -南雲堂. 1989.
13. 岩本千秋. 『インターネットにおける新語とその周辺』 // 『日本語学』臨時増刊号20-4. 明治書院. 2009. - pp.99-107.
14. Maksimova O. B. Language in Internet communication: general patterns and national-cultural features (based on the Russian and English languages) // Bulletin of RUDN. Series: Theory of language. Semiotics. Semantics. - S. 2010. - S. 74-90.
15. Bulatova A.R., Zhukova V. V. The use of neologisms in Internet communications // Actual problems of linguistics in the modern professional and communicative space. - 2019. - S. 12-17.

# Философская проблематика и выразительность художественной речи в публицистике М. Уэльбека

**Тищенко Мария Владимировна,**

соискатель, Московский городской педагогический университет  
E-mail: machyn@bk.ru

В статье речь пойдет о Мишеле Уэльбеке, известном французском авторе, откровенность которого впечатляет. В своих эссе он анализирует проблемы современного общества массового и зачастую бездумного потребления. Эссе М. Уэльбека наполнены философскими и научными рассуждениями. Его эссе помогают честно относиться к жизни и оценивать ее объективно. Автор показывает нам мироустройство таким, какое оно есть, без прикрас и преувеличений. В статье проанализировано, как М. Уэльбек оценивает события, происходящие в любимой стране и мире, и рисует удручающую картину последнего. Эссеистические тексты автора близки к поэтическим, своей акцентуацией того, что сложно услышать и увидеть в современном мире: любовь, мораль, трепетное отношение к красоте. Эссе М. Уэльбека имеют метафизический, философский фон, но используют реалистичные детали индустриального общества.

**Ключевые слова:** философская проблематика, выразительность художественной речи, Мишель Уэльбек, философская эстетика.

Основоположник эссеистического жанра М. Монтень заложил традицию сильного эмоционального воздействия на читателя. Которую М. Уэльбек успешно продолжает. В его эссе всегда преобладает личностный характер восприятия проблемы и ее осмысления. Автор специализируется на исторических и психологических наблюдениях. Кажется, что его умозаключения очевидны и лежат на поверхности, но в тоже время, они впечатляют точностью наблюдений. Откровенность М. Уэльбека подкупает читателя. В своих эссе М. Уэльбек поднимает проблемы нашего общества массового потребления. Он успешно пишет в различных литературных жанрах.

В своих эссе он обличает упадок современной цивилизации, они подобны идейному или духовному манифесту, по словам Ж. Рансьера. Жанр эссе отличается от основной литературной традиции своей «утопической перспективой». Он позволяет экспериментировать с самыми разнообразными темами и сюжетами. Данный жанр позволяет автору экспериментировать с разнообразными сюжетами и мотивами.

М. Уэльбек обличает многие рекламно-рыночные тенденции, направленные на деградацию и декаданс культуры и литературы. Тональность его произведений насмешлива. Изменения в обществе отражаются в эссе автора. Он глубоко обеспокоен тенденциями развития современного общества, и они пугают его. Равнодушие и индивидуализм скрываются за красивой «упаковкой» нашего общества. Он искренне полагает, что решение проблем западного мира можно искать в литературе. Литература, которая требует размышлений, которую хочется перечитать, и к которой хочется вернуться. Литература, которая является утешительным убежищем перед лицом современных тревог. Дискурс М. Уэльбека предельно честен и оптимистичен. Правда лежит в центре его размышлений о собственном искусстве, она как компас, который помогает ему ориентироваться и направлять своего читателя. Мы видим, что данная стратегия прекрасно работает. Жаркие дебаты, спровоцированные произведениями М. Уэльбека, являются тому доказательством.

Реальность М. Уэльбека имеет эмоциональную составляющую. Его мир рождается из разнообразных дискурсивных рассуждений, к которым, однако, приплюсовываются некоторые центральные темы. В эссе М. Уэльбека рассказчики и персонажи эмоционально реагируют на «реальное», то есть в глазах рассказчиков этих книг мир заслуживает презрения или вызывает у них моральное

или эстетическое отвращение. Иногда кажется, что автор использует сатирическую призму, чтобы позволить читателю увидеть мельчайшие подробности. Интересен тот факт, что М. Уэльбек ставит под сомнения новые формы: «La plupart des formes neuves se produisent non pas en partant de zéro, mais par lente dérivation à partir d'une forme antérieure» (Большинство новых форм появляются не с нуля, а из-за медленного вывода из более ранней формы) [Houellebecq 1991: 15].

В эссе М. Уэльбека «Мир как супермаркет», опубликованном впервые в 1997 году, автор выделяет то, что он называет «poésie du mouvement arrêté» (поэзией остановленного движения), которое представляется ему формой сопротивления обществу потребления: «Chaque individu est cependant en mesure de produire en lui-même une sorte de révolution froide, en se plaçant pour un instant en dehors du flux publicitaire. C'est très facile à faire; il n'a même jamais été aussi simple qu'aujourd'hui de se placer, par rapport au monde, dans une position esthétique: il suffit de faire un pas de côté. Et ce pas lui-même, en dernière instance est inutile. Il suffit de marquer un temps d'arrêt; d'éteindre la radio, de débrancher la télévision; de ne plus rien acheter, de ne plus rien désirer acheter. [...] Il suffit, littéralement, de s'immobiliser pendant quelques secondes» (И все же каждому отдельному человеку по силам совершить в себе самую тихую революцию, на миг выключившись из информационно-рекламного потока. Это очень просто. Сегодня даже легче, чем когда-либо в прошлом, занять эстетическую позицию по отношению к механическому ритму нашего мира – достаточно сделать шаг в сторону. Хотя в конечном счете не надо даже шага. Достаточно выдержать паузу, выключить радио, выключить телевизор, ничего больше не покупать, не хотеть больше ничего покупать... Достаточно буквально того, чтобы на несколько секунд замереть в неподвижности) [Houellebecq 1998: 80]. Эта иммобилизация предполагает дистанцирование.

В сборнике эссе «Мир как супермаркет» М. Уэльбек обличает современный мир, подчиняющийся логике супермаркета и навязывания стереотипов и ложных желаний. Мировоззренческая, психологическая и научная катастрофа угрожает западной цивилизации.

Этот небольшой сборник, своего рода диалог, в который хочется вмешаться, о животрепещущих проблемах. Эссе вызывает желание открыть для себя те истории, на которые автор только намекнул, узнать их лучше, разобраться прежде самому, т.е. читателю. Это эссе включает в себя набор статей, написанных в разное время. В начале книги речь идет главным образом об искусстве – в том числе и о кино. М. Уэльбек пишет, что с появлением звука кино испортилось. Появление телевидения обесценило музыкальное искусство. Прогресс в какой-либо из областей ведет к регрессу в другой области. Однако, примечательно, что литература никогда не утратит своей актуальности, книга будет жить всегда, пока есть слово. В этом

эссе сплелось все, и социология, и поэзия, и наука, и живопись, и архитектура. Автор демонстрирует свою осведомленность при помощи анализа весьма специфичной литературы и авторов. Литература, поэзия, физика, философия и жизнь в этом эссе неразрывно связаны.

Автор видит своего читателя как всесторонне развитого и начитанного человека. Диалогичность является одной из характерных черт эссеистического жанра. М. Уэльбек ведет увлекательный диалог со своим читателем, направляя и подталкивая его к самостоятельным размышлениям. Он видит в своем читателе единомышленника. М. Уэльбек направляет читателя при помощи местоимений первого лица множественного числа nous «À l'évidence, nous sommes devenus beaucoup plus intelligents» (Очевидно, мы стали намного умнее) [Houellebecq, 1998: 5]; у него часты притяжательные прилагательные notre, nos «Les concepts qu'il a mis en place peuvent encore se reconnaître dans la trame de nos vies ...» (Концепции, которые он выдвинул, все еще могут быть признаны в ткани нашей жизни) [Там же: 96]; **неопределенно-личное местоимение on** «Il portait une casquette et fumait des Gauloises; on le confond parfois avec Jean Gabin» (Он носил кепку и курил Gauloises; мы иногда путаем его с Жаном Габеном) [Там же: 2].

Когда автор разделяет свою точку зрения с общепринятым, он употребляет предложения с подлежащими, выраженными неопределенными, отрицательными и обобщающими местоимениями «Toute personne vivant en France connaît Chirac» (Любой, кто живет во Франции, знает Ширака) [Houellebecq 2009: 160]. «Isomorphe à l'homme, le roman devrait normalement pouvoir tout en contenir. C'est à tort par exemple qu'on s'imagine les êtres humains menant une existence purement matérielle» (Аморфный человеку роман обычно должен содержать все. Например, неправильно представлять людей, ведущих чисто материальное существование) [Там же: 3]. «Le grand public, on le sait, n'aime pas l'art contemporain» (Широкая публика, как мы знаем, не любит современное искусство) [Там же: 14]. В таких случаях читатель является активным соучастником диалога.

Чтобы охарактеризовать авторское отношение к содержанию высказывания, описать личный опыт автору удается, когда он высказывается от своего имени, т.е. использует личное местоимение первого лица единственного числа «je»: «J'ai observé ce trait dans toutes les classes de la société, y compris les plus humbles, et jusqu'aux plus élevées» (Я наблюдал эту черту во всех классах общества, начиная с самых скромных и вплоть до самых высоких) [Houellebecq 1998: 4]; «Je ne dis pas que ce soit impossible, je dis que ça me paraît très difficile» (Я не говорю, что это невозможно, я говорю, что это кажется мне очень трудным) [Там же: 5]. Для передачи личного опыта автор использует притяжательные прилагательные первого лица (ma, mon, mes) «Moi aussi j'ai eu des problèmes, mais ma position était plus forte» (У меня тоже были пробле-

мы, но моя позиция была сильнее). [Там же: 56]; «Ma thèse en réalité est que ce n'est pas Philippe Muray qui va de travers, mais le monde» (В действительности мой тезис заключается в том, что не Филипп Мурай идет наперекосья, но мир) [Houellebecq 2009: 34].

Употребляемые им чаще всего глаголы (оценка фактов и событий): *devoir, croire, regretter*. «... mais il est vrai que la chanson est comme on dit un genre mineur, et que l'intellectuel, lui aussi, doit se détendre» (но это правда, что песня как второстепенный жанр, и что интеллигент тоже должен расслабиться) [Houellebecq, 1998: 62]; «Plus généralement, toute l'architecture contemporaine doit être considérée comme un immense dispositif d'accélération et de rationalisation des déplacements humains» (В целом, вся современная архитектура должна рассматриваться как огромное устройство для ускорения и рационализации человеческих движений) [Houellebecq, 1998: 82]; «Je crois que les masses rêvent effectivement du modèle occidental» (Я считаю, что большинство действительно мечтает о западной модели) [Houellebecq 2009: 195].

Так же к показателями субъективности можно отнести модально-вводные слова и выражения: *peut-être, sans doute, certainement, effectivement, vraiment* «Un film rare, vraiment» (Редкий фильм, правда) [Houellebecq 1998: 12]. Таким образом, мы видим, что, несмотря на то что, иногда автор дистанцируется, в целом его глубоко волнует то, о чем он пишет. Тексты М. Уэльбека завораживают читателя своей глубиной. Попадая под влияние их монологической манеры, читатель освобождается от инерции общепринятого и получает возможность углубить свои знания и расширить эстетические горизонты.

Жанр эссе позволяет автору выразить свои глубокие раздумья и переживания о судьбах Франции и мира, поделиться с читателем своими наблюдениями, подталкивая его тем самым к дальнейшим самостоятельным рассуждениям.

Для автора эссе – это не только жанр, но и метод познания окружающей действительности. Читатель имеет возможность освоить опыт культуры с помощью личного осмысления. Литературно-художественное эссе с научным посылом побуждает к познанию, помогая тем самым осознать читателю свою индивидуальность, развить личностное самосознание читателя путем преодоления стереотипов массового мышления и сознания. С другой стороны, эссе служит и стимулом для автора. Стимулом к непрерывному, непрекращающемуся развитию, самопознанию.

## Литература

1. Дмитриевский А.Л. Жанр эссе: к проблеме теории [Текст] / Дмитриевский А.Л. // Челябинский гуманитарий, 2013.– № 3. С. 37–51
2. Рансьер Ж. Разделяя чувственное [Текст] / Рансьер Ж. // Пер. с фр. В. Лапицкого, А. Шестакова. СПб.: Изд-во Европейского университета в Санкт-Петербурге, 2007. – С. 25.
3. Тимашева О. В. «От Рабле до Уэльбека» [Текст] / Тимашева О.В.// СПб, Алетея, серия «Историческая книга», 2014. – С. 335.
4. Houellebecq M. Interventions. – P.: Flammarion [Text] / Houellebecq M//, 1998.– 149 p.
5. Houellebecq M. Interventions 2: traces [Text] / Houellebecq M // . – P.: Flammarion, 2009.– 285 p.
6. Houellebecq M. Rester vivant. – P.: Flammarion [Text] / Houellebecq M//, 2016.– 192 p.

## PHILOSOPHICAL PROBLEMS AND EXPRESSIVENESS OF ARTISTIC SPEECH IN M. HOUELLEBECQ'S JOURNALISM

Tishchenko M.V.

Moscow City Pedagogical University

The article focuses on Michel Houellebecq, a famous French author whose frankness is impressive. In his essays, he analyzes the problems of modern society of mass and often mindless consumption. M. Houellebecq's essays are filled with philosophical and scientific reasoning. His essays help you to be honest about life and evaluate it objectively. The author shows us the world order as it is, without embellishment and exaggeration. The article analyzes how M. Houellebecq assesses the events taking place in his beloved country and world, and paints a depressing picture of the latter. The author's essay texts are close to poetic ones, with their accentuation of what is difficult to hear and see in the modern world: love, morality, reverent attitude to beauty. M. Houellebecq's essays have a metaphysical, philosophical background, but use realistic details of an industrial society.

**Keywords:** philosophical problems, expressiveness of artistic speech, Michel Houellebecq, philosophical aesthetics.

## References

1. Dmitrovskiy A.L. Genre of essays: to the problem of theory [Text] / Dmitrovskiy A.L. // Chelyabinsk Humanities, 2013. – no. 3. Pp. 37–51
2. Rancier J. Sharing the sensual [Text] / rancier J. // Per. with FR. V. Lapitsky, A. Shestakov. SPb.: Publishing house of European University in Saint-Petersburg, 2007. – P. 25.
3. Timasheva O. V. "From Rabelais to Houellebecq" [Text] / O.V. Timashev//. St. Petersburg, Aletheia, series "history book", 2014. – S. 335.
4. M. Houellebecq Interventions. – P.: Flammarion [Text] / Houellebecq M//, 1998.– 149 p.
5. Houellebecq M. Interventions 2: traces [Text] / Houellebecq M // . – P.: Flammarion, 2009.– 285 p.
6. Houellebecq M. Rester vivant. – P.: Flammarion [Text] / Houellebecq M//, 2016.– 192 p.

# Формирование дискурсивно-переводческих умений у бакалавров-лингвистов, изучающих китайский язык: лингводидактические аспекты

**Чжан Шумань,**

аспирант кафедры иностранных языков и лингводидактики,  
Санкт-Петербургский государственный университет  
E-mail: nature3210@126.com

Глобальные социально-экономические и политические процессы определяют значимое место переводческой деятельности в современном обществе. Перевод можно считать средством межъязыковой коммуникации, т.е. «языковым посредником, когда один оригинальный текст передается на другие языки, причём на языках перевода создаётся текст, в полной мере равноценный по коммуникативно-прагматической и информационной насыщенности» [7].

Следовательно, чрезвычайно актуальной педагогической проблемой оказывается разработка типологии дискурсивно-переводческих умений, которая послужит основой для системы упражнений, направленных на формирование и развитие умений, необходимых переводчику.

В статье представлена общая характеристика процесса профессиональной деятельности переводчика письменных текстов с китайского языка на русский и с русского языка на китайский; ведётся повествование об особенностях предпереводческого анализа; даётся обзор эффективных переводческих стратегий, которые подлежат формированию в процессе подготовке бакалавров-лингвистов.

По итогам статьи автором сделан вывод о том, что формирование и развитие приведённых выше дискурсивно-переводческих умений позволит бакалаврам-лингвистам, изучающим китайский язык, приобрести компетенцию, достаточную для успешного выполнения переводов с китайского языка на русский и с русского языка на китайский. Выделяемые в статье языковые, речевые, социокультурные, социолингвистические и дискурсивные умения позволяют разработать эффективную систему обучения переводу.

**Ключевые слова:** обучение переводу, переводческая стратегия, дискурсивно-переводческие умения.

Несмотря на то что в настоящее время не существует единого стандарта оценки качества перевода вообще и письменного перевода в частности, в большинстве существующих школ перевода разработаны критерии, составляющие системы профессиональной оценки работы переводчика [13]. Согласно В.В. Сдобникову [14] и В.Н. Комиссарову [7], качество перевода зависит от профессиональной компетенции переводчика и представляет собой совокупность характеристик, подтверждающих соответствие выполненного перевода нормам языка и выполнение коммуникативно-функциональных задач. Таким образом, формирование и развитие дискурсивно-переводческих умений в процессе обучения бакалавров-лингвистов направлено именно на совершенствование профессиональной компетенции будущих переводчиков, причём как в сфере иностранного, так и в области родного языка.

Владение дискурсивно-переводческими умениями позволяет переводчику выполнять три роли: 1) получателя сообщения на исходном языке; 2) перекодирующего звена (промежуточного звена между отправителем и получателем); 3) косвенного отправителя сообщения на переводящем языке [17]. Причём, выполняя адекватный перевод, этот «косвенный отправитель сообщения» не должен становиться «автором» текста, должен обладать умением сохранить его авторское своеобразие, этому способствует развитые дискурсивно-переводческие умения не только на иностранном для переводчика, но и на родном для него языке, так как чрезвычайно важным является умение переводчика находить соответствия оборотам языка оригинала в языке перевода, а не копировать текст или заменять стилистически маркированный оборот нейтральным [6, с. 481]. Обладая дискурсивно-переводческими умениями, автор перевода способен корректно и адекватно передать содержание текста, несмотря на некоторые семантические потери [5, с. 39]. Особенно это проявляется в переводе текстов с отклонениями от нормы или с использованием языковой игры [5, с. 302].

При анализе процесса перевода выделяют несколько этапов.

Первый этап – предпереводческий анализ текста – является самым важным, так как от правильного понимания содержания текста, интенций автора и контекста в целом зависит последующая адекватность или неадекватность перевода в целом. Для достижения адекватности (и, по возможности, эквивалентности перевода) первый этап

процесса перевода должен состоять из предпереводческого анализа.

Исследователи (например, И.С. Алексеева, М.П. Брандес [1; 3]) сходятся в том, что предпереводческий анализ направлен на подготовку к созданию текста перевода, то есть является первым этапом на пути к адекватному переводу, позволяя переводчику определить:

- ориентиры в переводе;
- переводческую стратегию;
- доминанты перевода;
- тип текста, особенности внутренней и внешней формы текста;
- информативную ценность отрезков текста [12, с. 98].

Существование такого инструмента анализа, как «переводческая стратегия», доказывает, что процесс перевода невозможен без выработки особого плана, даже если это происходит на подсознательном уровне [15, с. 177]. Это позволяет говорить о предпереводческом анализе как об одном из важнейших этапов деятельности переводчика.

Для начала необходимо рассмотреть, что же есть «стратегия» в целом. Так, И.С. Алексеева понимает под «стратегией перевода» «порядок и суть действий переводчика при переводе конкретного текста» [1, с. 329]. В.Н. Комиссаров говорит о том, что в её основе лежит ряд установок, которыми сознательно или нет пользуется переводчик [8, с. 195]. Однако определение В.В. Сдобникова является, на наш взгляд, одним из самых полных и содержательных, и именно на него мы и будем опираться в дальнейшем:

Стратегия перевода – это программа осуществления переводческой деятельности, формирующаяся на основе общего подхода переводчика к выполнению перевода в условиях определенной коммуникативной ситуации двуязычной коммуникации, определяемая специфическими особенностями данной ситуации и целью перевода и, в свою очередь, определяющая характер профессионального поведения переводчика в рамках данной коммуникативной ситуации [14, с. 172].

При этом И.С. Алексеева разграничивает понятия «переводческое действие» и «переводческая стратегия». В первом случае подразумевается вся совокупность возможных действий переводчика в процессе перевода, а во втором – «осознанно выбранный переводчиком алгоритм этих действий» [1, с. 330].

При определении стратегий перевода в научной литературе общими являются следующие:

#### 1. Ориентирование в ситуации.

В качестве примера возьмём два предложения из исторического документа – открытого письма Н.Д. Зелинского [19]. Первое предложение: «*Люби и живи одной жизнью со своим народом, со своей Родиной*». Для адекватного перевода этого несложного предложения на китайский язык переводчик должен точно знать, кто такой Н.Д. Зелинский и каков исторический фон написания данного

открытого письма. Дословный перевод «*жить одной жизнью*» на китайский язык таков: «*过同一种生活*» (*жить одинаковой жизнью*). Данный перевод не содержит семантических ошибок, однако не является адекватным, так как в нём отсутствует выражение воодушевления, призыва к действию, теряется патриотический энтузиазм, присутствующий в оригинале и являющийся одним из ключевых компонентов открытого письма. Корректный, адекватный перевод должен передавать не только лексические и синтаксические единицы, но и выражать интенцию, заложенную автором оригинального текста. Следовательно, адекватным будет такой перевод на китайский язык:

*要热爱自己祖国、自己的人民，要同祖国和人民同甘苦，共命运*

Здесь вместо слабого выражения «*жить одинаковой жизнью*» используется «*разделять радость и горе, разделить судьбу, иметь общую судьбу*».

Приведённый пример иллюстрирует важность выражения интенций автора оригинала, перенесение истинного содержания высказывания на язык перевода.

#### 2. Формулирование цели.

В ходе предпереводческого анализа текста переводчику необходимо определить цель перевода текста: каков адресат перевода, как должна быть изложена информация, в каком стиле необходимо выполнить перевод. Например, перевод такого текста:

*«Государство возникло с разделением общества на классы эксплуататоров и эксплуатируемых, как продукт непримиримых классовых противоречий. Деятельность эксплуататорского класса государства характеризуют две основные функции: внутренняя и внешняя. Внутренняя функция является главной. Цель её – подавлять трудящиеся, эксплуатируемые массы, составляющие большинство общества. Внешняя функция эксплуататорского государства состоит в расширении своей территории путём захвата чужих земель, в защите своей территории от нападения со стороны других государств. Так было при рабовладельческом строе, при феодализме и при капитализме»* [20].

Оригинал написан в научном стиле, характерными чертами которого являются логичность, точность и объективность изложения материала и обобщение информации. Цель текста – изложить факты, суть явления и раскрыть объективные закономерности существования понятий. Следовательно, перевод также должен быть выполнен в научном стиле. Использование элементов, передающих эмоциональную окраску, не допустимо для такого перевода. Таким образом, перевод на китайский язык также должен быть точным и адекватным. Такой перевод будет выполнен в научном стиле:

*«国家随着社会划分为剥削阶级和被剥削阶级而产生，它是不可调和的阶级矛盾的产物。剥削阶级的国家活动表现在两个基本职能上：内部职能和外部职能。内部职能是主要的，其目的是镇压构成社会大多数的被剥削劳动群众。剥削阶级国家的外部职能在于*



用掠夺他国土地的办法扩大自己的领土，保护自己的领土免遭他国的侵袭。在奴隶占有制度、封建制度和资本主义制度下都是如此。»

Таким образом, в процессе предпереводческого анализа переводчик должен осознать цель оригинала и стараться достичь этой же цели при выполнении перевода, причём содержание перевода далеко не всегда «копируется» с оригинала, а часто нуждается в адаптации, чтобы перевод был понятен носителю языка.

### 3. Прогнозирование.

Механизм вероятностного прогнозирования особенно важен в ситуации с использованием устного перевода, однако также играет важную роль в условиях опосредованного и неконтактного общения при выполнении письменного перевода. В процессе переводческой деятельности необходимо прогнозировать возможные реакции со стороны реципиента перевода, чтобы успешно передать информацию оригинала.

Например, при переводе фразы «*Самый простые теоремы ему казались китайской грамотой*» [21] на китайский язык переводчик должен учитывать, что реципиенты – китайцы – не воспринимают свой язык как сложный, поэтому необходима замена словосочетания «*китайской грамотой*», чтобы смысл предложения был им понятен. Следовательно, перевод на китайский язык будет таким:

«*最简单的定理，对他来说也像天书*» (здесь использовано *天书* непонятное вместо «*китайской грамотой*»).

При предпереводческой подготовке переводчик должен прогнозировать, каковы могут быть цели реципиента при ознакомлении с текстом перевода, каким образом перевод будет использоваться получателем.

### 4. Планирование.

Планирование переводческой деятельности обусловлено целью перевода и ориентировано на ситуацию перевода. Переводчик должен уметь оценить коммуникативную ситуацию и корректировать и совершенствовать своё поведение в процессе переводческой деятельности для успешного достижения цели перевода.

В качестве примера возьмём перевод фразы «*Ум хорошо, а два лучше*» с русского языка на китайский. Перевод «*三个臭皮匠胜过诸葛亮*» (*Три сапожника умнее мудреца Чжу Гэляна*) не будет адекватным, так как *诸葛亮 Чжу Гэлян* не является российской исторической личностью и не включён в русскую культуру. Корректным в данном случае будет перевод «*人多智广*» (много людей – много умов; ум хорошо, а два лучше).

Приведённый пример отражает процесс работы переводчика, поэтому может служить основой для разработки комплекса упражнений, направленных на последовательное развитие дискурсивно-переводческих умений в системе.

Другая классификация переводческих стратегий была разработана Н.Г. Корнауховой, которая, опираясь на опыт немецких предшественников,

занимается изучением стратегий с точки зрения их «манипулятивного потенциала». Исследователь выделяет следующие стратегии:

- 1) доместикации;
- 2) форенизации;
- 3) отстранения [9, с. 90–96].

В первом случае речь идёт о «способе репрезентации чужого текста в терминах принимающей культуры» [18, с. 53]. Например, при переводе с китайского языка на русский «*房子*» переводится как «дом», хотя на самом деле это слово означает небольшое помещение для жилья, мало похожее на деревянный деревенский дом в понимании носителя русского языка.

Форенизация подразумевает такое влияние исходного языка на язык перевода, которое воспринимается как ценность, а не как негативное воздействие [9, с. 93]. В данном случае речь идет о намеренном сохранении семантических и культурологических особенностей текста перевода.

Так, например, переводчик не заменяет слово, обозначающее какую-либо русскую культурную реалию, близким по значению словом китайского языка, а вводит русское название. Например, «*самовар*» – 茶炊.

Как мы видим, цель обеих стратегий – оказать определенное воздействие на реципиента. Однако наравне с доместикацией и форенизацией в переводческой практике используется стратегия отстранения. При использовании переводчиком стратегии отстранения реципиент получает своего рода «нейтральный» текст, лишённый ярких семантических и культурологических особенностей. Использование такой стратегии, на наш взгляд, позволит передать основную фактическую информацию переводимого текста. Часто её используют при переводе текста новостей. Однако в следующем примере использование стратегии отстранения проявляется наиболее ярко, так как перевести необходимо предложение, содержащее китайскую идиому. Смысл этой идиомы соотносится с историческим рассказом о крестьянине, который однажды нашёл на своём поле зайца, выгодно продал его и после этого сидел на поле и ждал, когда прибежит следующий заяц, вместо того чтобы обрабатывать поле. В результате крестьянин не дождался зайца, все посева погибли, и жизнь крестьянина стала ещё более тяжёлой. Очевидно, что даже такой краткий рассказ о смысле данной идиомы невозможно использовать при переводе, поэтому фразу «*机会要自己去争取，不能守株待兔*», используя стратегию отстранения, следует перевести следующим образом: «*Чтобы получить шанс, нужно стараться самому*», учитывая, что в настоящее время выражение *守株待兔* используется в отношении людей, которые живут в соответствии со своим ограниченным опытом, мечтают о чём-либо вместо того, чтобы приспособиться к обстоятельствам и приложить усилия для получения результатов.

В отличие от первой рассмотренной классификации, классификация переводческих стратегий

Н.Г. Корнаухова в большей мере отражает способности трансформирования переводимого текста с целью наиболее адекватной передачи смысла высказывания, а также включает оценку целесообразности таких трансформаций. На основе такой классификации может быть построена система упражнений, которая позволит будущим переводчикам грамотно осуществлять выбор способа репрезентации переводимого текста на языке перевода.

Таким образом, одной из важнейших задач предпереводческого анализа является определение переводческой стратегии, не только определяющей способ выполнения перевода в целом, но и учитывающей его дискурсивные особенности.

Следующим и основным этапом переводческой деятельности является непосредственно процесс перевода, то есть процесс передачи содержания текста исходного языка средствами переводящего языка, или, как называет это В.Н. Комиссаров, «создание текста на другом языке» [7, с. 150]. На данном этапе переводчик осуществляет выбор языковых средств, то есть аналитический вариативный поиск. Здесь происходят, по замечанию В.С. Виноградова, «сложные процессы анализа и синтеза, связанные с передачей из сферы мышления смысла уже в иной материальной словесной форме» [4, с. 34].

Как правило, третьему этапу – анализу и редактированию конечного результата – в переводческой литературе уделяется незначительное внимание. Более того, некоторые лингвисты вообще не выделяют текстологическую сверку исходного и переведённого текстов как отдельный этап процесса перевода. Например, В.Н. Комиссаров говорит только о двух первых этапах [7, с. 192].

Однако основным содержанием при обучении переводу являются дискурсивно-переводческие умения, позволяющие решить основную задачу перевода – адекватно передать содержание оригинала.

Для достижения адекватности автору перевода необходимо обладать умениями, связанными с определёнными изменениями текста, так как лексические и грамматические нормы исходного языка и языка перевода, как правило, не совпадают. В теоретических источниках подобные изменения принято обозначать как «переводческие трансформации». Существует большое количество классификаций переводческих трансформаций, предложенных как российскими, так и зарубежными лингвистами. Р.К. Миньяр-Белоручев понимает под переводческими трансформациями «изменение формальных или семантических компонентов исходного текста с сохранением информации, предназначенной для передачи» [11, с. 145]. По В.Н. Комиссарову, трансформации – «это преобразования, с помощью которых можно осуществить переход от единиц оригинала к единицам перевода» [7, с. 14]. Одно из наиболее цитируемых и наиболее полных, на наш взгляд, определений сформулировано Л.С. Бархударовым:

«переводческие трансформации – качественно разнообразные преобразования, которые осуществляются для достижения переводческой эквивалентности («адекватности») перевода вопреки расхождениям в формальных и семантических системах двух языков» [2, с. 112].

Следует отметить, что переводческие трансформации не только трактуются, но и классифицируются по-разному в литературе по теории перевода. Так, А.М. Фиттерман и Т.Р. Левицкая предлагают выделять три группы трансформаций: лексические, грамматические и стилистические [10, с. 201]. А.Д. Швейцер при классификации основывается на различных уровнях трансформаций: на уровне семантической валентности, прагматическом, референциальном и стилистическом [16, с. 143]. Большинство авторов сходятся в выделении лексических, грамматических и комплексных трансформаций.

Формирование и развитие приведённых выше дискурсивно-переводческих умений позволит бакалаврам-лингвистам, изучающим китайский язык, приобрести компетенцию, достаточную для успешного выполнения переводов с китайского языка на русский и с русского языка на китайский. Выделяемые нами языковые, речевые, социокультурные, социолингвистические и дискурсивные умения позволяют разработать эффективную систему обучения переводу.

## Литература

1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение. СПб.: Филологический факультет СПбГУ. М. 2004. С. 143–144.
2. Бархударов Л.С. Язык и перевод. Вопросы общей и частной теории перевода. М., 2010.
3. Брандес М. П., Провоторов В.И. Предпереводческий анализ текста. М. 2001.
4. Виноградов В.С. Перевод: общие и лексические вопросы. М., 2004.
5. Влахов С., Флорин С. Непереводимое в переводе. М. Международные отношения. 1980.
6. Гак В. Г. «Коверкание» или «подделка»? (об одном опыте перевода варваризмов) // Тетради переводчика, выпуск 3. М. Международные отношения. 1966. С. 38–44.
7. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М. ЭТС. 2001.
8. Комиссаров В.Н. Современное переводоведение. М. ЭТС. 2002.
9. Корнаухова Н.Г. Манипуляция как категориальный признак художественного перевода // Вестник Бурятского университета. Язык. Литература. Культура. 2011. № 11.
10. Левицкая Т. Р., Фиттерман А.М. Проблемы перевода. М. Международные отношения. 1976.
11. Миньяр-Белоручев Р.К. Теория и методы перевода. М. Московский Лицей. 1996. 298 с.
12. Нестерова Н. М., Курушин Д.С., Герие Н.А. Моделирование понимания текста как основа автоматизированного реферирования. М. 2015.

13. Перевод в странах Европейского союза. Обзорная информация. Ред. И.И. Убина. М. ВЦП. 2011.
14. Сдобников В.В. Оценка качества перевода в аудитории и в реальной жизни // Перевод и сопоставительная лингвистика. 2015. № 11.
15. Теремкова О.А. Переводческие стратегии как инструмент транслатологического анализа // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. С. 175–177.
16. Швейцер А.Д. Теория перевода. Статус. Проблемы. Аспекты. Серия: Из лингвистического наследия А.Д. Швейцера. М. Либроком. 2009. 216 с.
17. Kade, O. Die Sprachmittlung als gesellschaftliche Erscheinung und Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung / O. Kade // Übersetzungswissenschaftliche Beihefte, H., III. – Leipzig: VEBEnzyklopadie, 1980. 285 S.
18. Koskinen, K. Beyond ambivalence. Postmodernity and the ethics of translation. University of Tampere, 2000.
19. Зелинский Н.Д. Молодым друзьям // Комсомольская правда, 1946, 12/ II, № 38.
20. Краткий философский словарь / А.П. Алексеев, Г.Г. Васильев и др.; Под ред. А.П. Алексеева. М. 2004. 496 с.
21. Толковый словарь русского языка. Шведова Н.Ю. М. 2005. 895 с.

#### **FORMATION OF DISCURSIVE AND TRANSLATION SKILLS AMONG BACHELOR-LINGUISTS STUDYING CHINESE: LINGUO-DIDACTIC ASPECTS**

**Zhang Shuman**

Saint Petersburg State University

Global socio-economic and political processes determine the significant place of translation activity in modern society. Translation can be considered a means of interlanguage communication, that is, “a linguistic mediator, when one original text is transmitted into other languages, and a text is created in the target languages that is fully equivalent in terms of communicative-pragmatic and informational richness” [7].

Consequently, an extremely urgent pedagogical problem is the development of a typology of discursive translation skills, which will serve as the basis for a system of exercises aimed at the formation and development of the skills necessary for a translator.

The article presents a general characteristic of the process of professional activity of a translator of written texts from Chinese into Russian and from Russian into Chinese; is a narration about the features of pre-translation analysis; provides an overview of effective translation strategies that should be formed in the process of training bachelor linguists.

Based on the results of the article, the author concluded that the formation and development of the above discursive-translation skills will allow bachelor-linguists who study Chinese to acquire the competence sufficient to successfully perform translations from Chinese into Russian and from Russian into Chinese. The linguistic, speech, sociocultural, sociolinguistic and discursive skills highlighted in the article make it possible to develop an effective system of teaching translation.

**Keywords:** teaching translation, translation strategy, discursive translation skills.

#### **References**

1. Alekseeva I.S. Introduction to Translation Studies. St. Petersburg: Faculty of Philology, St. Petersburg State University. M. 2004. S. 143–144.
2. Barkhudarov L.S. Language and translation. Questions of general and particular theory of translation. M., 2010.
3. Brandes M. P., Provotorov V.I. Pre-translation analysis of the text. M. 2001.
4. Vinogradov V.S. Translation: general and lexical issues. M., 2004.
5. Vlahov S., Florin S. Untranslated in translation. M. International relations. 1980.
6. Gak V. G. “Distortion” or “fake”? (About one experience of translating barbarisms. // Translator’s notebooks, issue 3. M. International relations. 1966. S. 38–44.
7. V. N. Komissarov Modern translation studies. M. ETS. 2001.
8. Komissarov V.N. Modern translation studies. M. ETS. 2002.
9. Kornaukhova N.G. Manipulation as a categorical feature of literary translation // Bulletin of the Buryat University. Language. Literature. Culture. 2011. No. 11.
10. Levitskaya T. R., Fitterman A.M. Problems of translation. M. International relations. 1976.
11. Minyar-Beloruichev R.K. Theory and methods of translation. M. Moscow Lyceum. 1996. 298 p.
12. Nesterova N.M., Kurushin D.S., Gerie N.A. Text comprehension modeling as the basis for automated abstracting. M. 2015.
13. Translation in the countries of the European Union. Survey information. Ed. I.I. Ubin. M. VTsP. 2011.
14. Sdobnikov V.V. Assessment of the quality of translation in the audience and in real life // Translation and comparative linguistics. 2015. No. 11.
15. Teremkova OA Translation strategies as a tool for translational analysis // Bulletin of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication. 2012. No. 2. S. 175–177.
16. Schweitzer A.D. Theory of translation. Status. Problems. Aspects of. Series: From the linguistic heritage of A.D. Schweitzer. M. Librokom. 2009. 216 p.
17. Kade, O. Die Sprachmittlung als gesellschaftliche Erscheinung und Gegenstand wissenschaftlicher Untersuchung / O. Kade // Übersetzungswissenschaftliche Beihefte, H., III. – Leipzig: VEBEnzyklopadie, 1980.285 S.
18. Koskinen, K. Beyond ambivalence. Postmodernity and the ethics of translation. University of Tampere, 2000.
19. Zelinsky ND To young friends // Komsomolskaya Pravda, 1946, 12 / II, No. 38.
20. A Brief Philosophical Dictionary / A.P. Alekseev, G.G. Vasiliev and others; Ed. A.P. Alekseeva. M. 2004.496 p.
21. Explanatory dictionary of the Russian language. Shvedova N. Yu. M. 2005.895 p.

# За пределами словарных значений (существительное «песня» в идиостиле А. Блока)

Шульдишова Алина Анатольевна,

кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка, Медицинский институт, ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов»  
E-mail: shuld\_a@mail.ru

*Песня – мой спутник и друг*  
А. Блок

Одной из значимых лексических примет идиостиля А. Блока является разнообразное употребление имени существительного *песня*. Кроме использования слова *песня* в значениях, отмеченных словарями, поэт создал ряд индивидуально-авторских вариантов значений, оформленных с помощью приемов сочетания имен некоторых объектов авторского художественного мира с различными словоформами лексемы *песня*.

В сообщении приведены примеры поэтического воплощения лирических образов героя и героини. Прослежено их семантическое наполнение, а также взаимоотношения музыкальной образности с контекстами отдельных поэтических произведений. Предложены способы семантической интерпретации используемых «песенных» лексических единиц, как фактора идиостиля поэта. Показано, что лексема *песня* и ее производные манифестируют симбиоз поэтического и музыкального, осмысляемого словесно. Дана коннотационная квалификация «музыкального» образа *песня*, выявлены стилистические особенности индивидуально-авторских окказиональных сочетаний, порождающих оригинальные смыслы в содержании стихотворных произведений А. А. Блока.

Изучение характера генерирования семантики минимальных контекстов с именем существительным *песня* позволило приблизиться к пониманию закономерностей словоупотреблений, составивших категорию «омузыкаленной» лексики.

**Ключевые слова:** существительное «песня», сочетаемость, «музыкальная» лексика, семантика.

## ВВЕДЕНИЕ

Недостаточно изученными, по нашему мнению, остаются языковые средства реализации музыкальности в стихотворных произведениях русских поэтов. Анализ литературы показал, что проблемы и конкретные вопросы исследования лексико-семантических средств описания музыки остаются открытыми, нуждаются во всестороннем и глубоком осмыслении. В имеющихся на сей счёт исследованиях, как правило литературоведческих, в той или иной мере рассмотрены или только затронуты вопросы ритмико-мелодических и фонетико-интонационных свойств поэтических текстов, соответствия музыкального решения и поэтического текста (Т. И. Болеславская «О музыке блоковского стиха», С. Б. Бураго «Александр Блок: очерк жизни и творчества», В. А. Васина-Гроссман «О поэзии Блока, Есенина и Маяковского в советской музыке», Л. Л. Гервер «Музыка и музыкальная мифология в творчестве русских поэтов», В. Каратыгин «Блок и музыка», А. Б. Криницын «Тема рыцарства в лирике А. Блока в ее связи с творчеством Р. Вагнера», Д. М. Магомедова «О генезисе и значении символа “мирового оркестра” в творчестве А. Блока», А. Медведев «Блок, прочитанный Шостаковичем», Т. А. Хопрова «Музыка в жизни и творчестве А. Блока» и др. [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9]).

**Целью** предпринятого исследования являлось изучение содержательной стороны «музыкальных» слов в ограниченных лексико-семантических контекстах. Поставленная цель предполагала решение **задач:** 1) выявить черты индивидуально-авторской семантической окрашенности лексемы *песня* в идиостиле А. А. Блока; 2) показать наиболее характерные для «музыкального» языка лирических произведений поэта авторские приемы употребления указанной словоформы и ее производных.

## ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

### Поэтика микроконтекстов с лексемой «песня / песнь»

Особой приметой идиолекта А. Блока являются употребления различных словоформ имени существительного *песня* (171 случай употребления этого слова и его производных в поэтических текстах). Кроме того, слово *песня* многократно употреблено в критических заметках, статьях, эпистолярных текстах, записных книжках и дневниковых запи-

сях. В составе “музыкального” языка поэта *песня* использована в сочетании с существительными, глаголами, прилагательными, именами собственными, местоимениями, причастиями, местоименными прилагательными и другими частями речи в прямом и переносном значении.

По мнению Н.Н. Ничик, «Исходное прямое значение лексемы <...> получает семантическое развитие (оттенки), несёт на себе “отблеск” образных доминант ближайшего и дальнейшего лексического окружения и становится частью их изобразительно-выразительного единства» [10, с. 36].

Существительное *песня* в поэтической составляющей творчества А.А. Блока, реализуя узуальные значения, часто дополняется самыми разными семантическими оттенками, которые так же, как и другие средства выразительности, участвуют в создании поэтических образов стихотворений. В “лирической трилогии” Блока репрезентирован богатый “арсенал” окрашенных дополнительными смыслами поэтизмов, созданных на основе лексемы *песня*.

Ниже представлены результаты анализа семантики и поэтики существительного *песня* и его производных в “малых” контекстах стихотворений “трилогии” А. Блока. Основанием для принятия решений об индивидуально-авторском использовании лексемы *песня* во всех случаях было сопоставление её значений в конкретных контекстах поэта с зафиксированной большим академическим «Словарём современного русского литературного языка» семантикой слова. В нём слово *песня* зафиксировано в четырёх значениях: **1.** небольшое словесно-музыкальное произведение для исполнения одним лицом или хором; один из основных видов устного народного творчества. \*Петь, исполнять и т.п. песню, песни. \*Свадебная, обрядовая и т.п. песня. \*Такое произведение в звучании, в момент исполнения; песенные звуки (В сравн.: звон, как тихая песня без слов). \*О пении птиц, о звуках птичьих голосов. \*О всяких протяжных (обычно мелодичных) звуках, напоминающих звуки песни. \*небольшое напевное инструментальное произведение. \*Чья либо песня спета. **2.** небольшое стихотворное лирическое произведение, служащее текстом для пения или написанное в стиле текста для пения. \*Название поэтического произведения песенного характера. \*Только мн.ч. Поэтическое творчество, поэзия. **3.** То же, что *песнь* (во 2-м значении). **4.** То, о чем часто говорится, повторяется, что давно известно. \*Та же, эта же песня; петь, тянуть, завести, заводить (одну и) ту же песню. \*Старая, прежняя и т.п. песня; тянуть, заводить и т.п. старую, прежнюю песню. \*Новая, другая и т.п. песня. Об изменении в делах, порядках, положении. \*Долгая, (длинная) песня. О том, что не скоро может исполниться; о скучном, продолжительном деле, занятии» [11, т. 9, с. 1080–1083].

Даже минимальный контекст с участием существительного *песня* “увеличивает содержательный потенциал прямых значений, раздвигает их рамки

до обобщенно-символических” [10, с. 32–33], порождает индивидуальные авторские семантические оттенки прямого значения.

Лексема *песня* впервые была использована А. Блока в стихотворении «Она молода и прекрасна была ...» и сразу же с дополнительным значением в контексте / *Когда же мне пела она про любовь, / То песня в душе отзывалась* /. Лексема *песня*, представляя чувственную сторону отношений лирических героев позволила А. Блоку дополнить семантику слова сознанием ‘отзыв на призыв ответным чувством к лирической героине’. Искренние чувства возлюбленной глубоко восприняты лирическим героем. *Песня* априори выражает душу человека.

В стихотворении «Как мучительно думать о счастье былом ...»: (/ *А когда твои песни польются вдали / Беспечной, обманчивой клятвой, / Вспомню я, как кричали тогда журавли / Над осенней темнеющей жатвой* /) *песня* в контексте обстоятельства образа действия “*польются* <...> *обманчивой клятвой*”, отчётливо окрашенного пейоративной аксиологией, одновременно, благодаря глаголу *польются*, подчеркивающему ‘непрерывность звучания’, и реализует значение, отмеченное словарем (‘то, о чем часто говорится, повторяется, что давно известно’), и коннотирует оценочное отношение к содержанию. К этому примеру примыкают и другие семантические вариации отмеченного значения: 1) / *А песни звук – докучливый и страстный – / Таит в себе невидимую ложь* /; 2) / *Да и песням знакомым не верю* /.

Довольно часто поэт использовал существительное *песня* в сочетании с глаголом *петь*, причём как в прямом, так и в переносном значении. Выявлены следующие вариации в семантике этого сочетания лексем:

**а)** В значении ‘небольшое словесно-музыкальное произведение для исполнения одним лицом или хором; один из основных видов устного народного творчества’: 1) / *А там, далеко, из-за чащи лесной / Какую-то песню поют* /; 2) / *Бродят и песни поют*; 3) / *Милый мой, не скрою, / Что твоя, твоя ... / Не даёт покою / Думушка моя / Друг мой, князь мой милый / Пал в чужом краю. / Над его могилой / Песни я пою* /; 4) / *Усыплён я земными тревогами, / Всё иное – певучий обман. / Но в тумане надежды затеряны, / И поют мои песни вдали* /.

**б)** В следующих контекстах форма множественного числа лексемы *песня* наряду с основной семантикой, репрезентирует значение ‘поэтическое творчество, поэзия’: 1) / *Тропу печальную, ночную / Я до погоста протоптал, / И там, на кладбище ночью, / Подолгу песни распевал* /; 2) / *И песни петь! И слушать в мире ветер!* /. Критически настроенный читатель может, конечно, воспринять первый пример с иронией, но всё дело в том, что романтическое мироощущение (а именно оно здесь воспроизведено) адекватно передаёт оба смысла: тоску по ушедшей в иной мир возлюбленной, лирический герой абсолютно естественно мог и петь, и сочинять у могилы.

в) Значение 'небольшое напевное инструментальное произведение' в идиостиле Блока также претерпевает изменения. В нём отчётливо актуализируется коннотирующее значение, чему способствует использование множественного числа слова *песня* в сочетании с прилагательным *дикие* "скрипки ... поют ... дикие песни", с одной стороны, разрушающим нейтральное определение 'напевные' из словарной дефиниции, а с другой, пробуждающим ассоциации с неистовыми скрипичными пассажами, характерными для испанских романсеро и музыкой из оперы Бизе «Кармен» (*Один я стою и внимаю / Тому, что мне скрипки поют. / Поют они дикие песни / О том, что свободным я стал! / О том, что на лучшую долю / Я низкую страсть променял!* /). В сходных контекстах скрипки не только поют, но стонут, они безумны и т.д.: 1) / Скрипки стон неутомимый / Напевает мне: «Живи ...» /; 2) / Мы были вместе, помню я ... / Ночь волновалась, скрипка пела ... /; 3) / Вновь сдружусь с кабацкой скрипкой, / Монотонной и певучей!; 4) / Один я стою и внимаю / Тому, что мне скрипки поют /; 5) / И тенор пел на сцене гимны / безумным скрипкам и весне ... / и др. В дополнение приведем примеры символических метафор, в которых не только музыкальные инструменты, но их детали *струна*, *смычок* наделены способностью воспроизводить голосовые возможности исполнителей песенных произведений. В контекстах, символически связанных со струнами сердца, души, семантика наполняется "разноладовыми" красками – то в мажорной, то в минорной тональности: 1) / Ты злишься, мой смычок визгливый, / Врываясь в мировой оркестр / Отдельной песней торопливой? /; 2) / И сейчас же в ответ что-то грянули струны, / Иступленно запели смычки /; 3) / Мать, что поют глухие струны? /; 4) / Где-то пели смычки о любви. /; 5) / Смычок запел. И облак душный / и др.

Одной из важнейших характеристик индивидуального стиля Блока является использование антитетичных высказываний. Поэт использовал глагол *петь* для символизации самых разных семантических оттенков 'жизни'. 'Антимзыкальность, мертвенность, утрата' у Блока выражается сочетанием глагола *петь* с отрицательной частицей *не*. Отсутствие песен подкрепляется глаголами *смолкнуть*, *оборваться*. При этом глагол совершенного вида обозначает завершение действия в недавнем прошлом осуществлявшегося. Следующие лирические "микросюжеты" получают эту дополнительную семантическую окраску, становятся символом безжизненности, отчаяния: 1) / Теперь пастуший кнут не свистнет, / И песни не споет свирель; 2) / Когда настанет мой час, / И смолкнут любимые песни /; / А песня смолкла за стеной!.. /; 3) / Да, я измученный, усталый соловей, / Пресекулись звуки, песня оборвалась /;

г) *Песня* в сочетании с прилагательным *длинный* реализует значение 'О том, что не скоро может исполниться; о скучном, продолжительном деле, занятии': 1) / Мы ребенку кудри чешем, / Песни

*длинные поем, /; 2) / А те, кому трудней немножко, / Те песни длинные поют ... /;*

д) Последнее из зафиксированных словарем значений ('то, о чем часто говорится, повторяется, что давно известно') в поэтическом языке Блока, по нашему мнению, также модифицируется, становится образом сохранения памяти об умершем любимом человеке – / Ты вспомнишь, когда уйду на покой, / Исчезну за синей чертой, – / Одну только песню, что пел я с Тобой, / Что Ты повторяла за мной / . *Песня* – хранилище, напоминание о событиях и способ воспроизведения прежних впечатлений.

Распределение случаев использования слова "песня" по группам (на основании отнесения к тому или иному основному значению) позволяет увидеть весь семантический спектр лексемы в лирике А. Блока. В первой группе значений ('издавать голосом музыкальные звуки; передавать голосом музыкальные произведения') выявлены 9 случаев: 1) / Стройного юноши пение / В сумерки слышно в лугах. / В сумерки белый поднимется, / Рощу, луга окружит, / Милая с милым обнимется, / Песня в лугах замолчит; 2) / Когда же песню начинает, / Ее напев смущает пир, / И голос грустный отлетает / В далекий, совершенный мир /; 3) / Вздохнуть у милой на пороге / И слушать песню за стеной ... / Но в этой песне одинокой, / Что звонко плачет за стеной ... / О, кто ужасному поверит / И кто услышит стон живой, / Когда душа внимает, верит, – /; 4) / В песнях матери оставленной / Золотая радость есть: / Только б он пришел прославленный, / Только б радость перенести! /; 5) / В прялке – вечная кудель, / Прялка песенку заводит /; 6) / Когда осилила тревога, / И он в тоске обезумел, / Он разучился славить бога / И песни грешные запел /; 7) / Когда звенит тоской острожной / Глухая песня ямщика!.. /; 8) / Лишь щемящей песни солдатской / Издали несется волна /; 9) / Старинной песни гайдамаков / Напев согласный зазвучал /.

Многочратно поэт использовал лексему *песня* в значении 'небольшое стихотворное лирическое произведение, служащее текстом для пения или написанное в стиле текста для пения': 1) / Встречу песней наудачу / Новой осени зарю /; 2) / Только здесь и дышать, у подножья могил, / Где когда-то я нежные песни сложил / О свиданьи, быть может, с Тобой ... /; 3) / Ревную к Божеству, Кому песни слагаю, / Но песни слагаю – я не знаю, Кому /; 4) / Вот моя песня – тебе, Коломбина. / Это – угрюмых созвездий печать: / Только в наряде шута-Арлекина / Песни такие умею слагать /; 5) / В моей душе больной и молчаливой / Сложилась песня чудная одна, / Она не блещет музыкой красивой, / Она туманна, сумрачна, бледна /; 6) / В моей душе больной и молчаливой / Сложилась песня чудная одна, / Она не блещет музыкой красивой, / Она туманна, сумрачна, бледна /; 7) / О, не просите скорбных песен! / И песни скорби – только бремя, – / Его не выдержит весна! /; 8) / Моей гармонией нарушу, / Быть может, строй души твоей, / Но в песни я влагаю душу, / И ты поэта пожалей! /; 9) / Отчего

мои **песни** больны?... /; 10) / *Кругом глубокий мрак. Я плачу, / Зову мои родные сны, / Слагаю **песни** наудачу, / Но **песни** бледны и больны. / О, в эти тяжкие мгновенья / Я вижу, что мне жизнь сулит, / Что крыл грядущее биенье – / Печаль, не **песни** породит /; 11) / *Вот мои **песни** – и дни /; 12) / Ты злишься, мой смычок визгливый, / Врываясь в мировой оркестр / Отдельной **песней** торопливой? /* Исходное словарное значение в блоковских контекстах претерпевает изменения, получает индивидуально-авторские оттенки:*

**а)** в цитируемом контексте / *Не ты ли **песни** окрылишь, / Что так безумны, так случайны?.. / песни* в сопровождении глагола *окрылишь* и кратких прилагательных *безумны* и *случайны* символизирует 'пробуждение творческого вдохновения, воодушевление', связана с ожиданием желаемого, долгожданной;

**б)** любое стихотворение может быть названо песней (ōdē – песня). В цитируемом фрагменте представлены два разных понимания поэтического произведения. В контексте с существительным *стих* (в значении 'стихотворение, как жанр без напева') *Вы – мой Кумир. Стихом и **песней** / Хочу Вам только передать, / Что для меня Вы всех прелестней, / И в Вас вся сердца благодать /* существительное *песня* приобретает значение 'стихотворение, которое исполняется, как ода';

**в)** в семантическое поле *песня* вовлекается тема творческого вдохновения лирического героя: 1) / *И гордо **песни** льются вновь, / Полны неведомых созвучий, / И новый бог его – Любовь – / Ему дарует стих могучий. / Но тайна вечно почиет / На звуках **песни** и сонета / И сила новая живет / В твореньях юного поэта /; 2) / *А там подскажет вдохновенье / Созвучья **песен** и стихов!.. /; 3) / *Вчера я слышал **песни** с моря / И плески волн о южный брег, / Душа, в смятеньи **песням** вторя, / К полудню направляла бег /;***

**г)** смена эмоционального состояния лирического героя передана и через модуляцию значения 'восхваление в стихах, поэтизация объекта восхищения': 1) / *Что душу отняла мою, / Отравой извела, / Что о тебе, тебе пою, / И **песням** нет числа!.. /; 2) / *Слышишь **песню** мою? Я крушу и пою / Про весеннюю Сольвейг мою! /; 3) / *Но я руке не позволяю / Писать про виденные сны, / И только книжку посылаю / Царице **песен** и весны ... / В моей душе, как келья, душевной / Все эти **песни** родились /.* В последнем примере (в первом употреблении – *царица песен*) существительное *песня* употреблено с иным содержательным нюансом – творческое вдохновение связано с любовью. Метафорическое значение связано с образом властительницы вдохновения. Поэт неоднократно подчёркивал: *любовь <...> дарует стих могучий*. А к циклу «Отроческие стихи» поместил в качестве эпиграфа греческое изречение: Πᾶς ποιητῆς ὑψύεται οὐ ὁ ἄστρος ἄφεται ἄν (Всякий, кого коснется Любовь, становится поэтом).**

**д)** в примере: / *Когда я буду тосковать / И без гармонии терзаться, / Не будут звуки прилетать / И **песнь** надежды раздаваться ... /* – слово *песнь*

в паре с несогласованным определением, выраженным существительным *надежда*, олицетворяет акт творчества, но в сочетании с отрицательной частицей *не*, как уже было сказано, контекст модулирует в семантическую тональность 'апатия, пассивность, спад'. Поэт не просто метафоризовал творческое вдохновение, но обожествлял его. Слово *песнь* отождествляется со священной книгой. В контексте / *С вечерним озером я разговор веду / Высоким ладом **песни** ... / <...> / Влюбленные ему я **песни** шлю /* сочетание *высоким ладом песни* контекстуально отражает 'торжественный, возвышенный стиль', усиливает значение поэтического творчества. Сочетание *влюбленные песни* следует понимать как песни любви;

**е)** в контексте стихотворения «Художник» (/ *Крылья подрезаны, **песни** заучены. / Любите вы под окном постоять? / **Песни** вам нравятся. Я же, измученный, / Нового жду – и скучаю опять /*) – ощутим дополнительный семантический нюанс – 'ожидание творческого вдохновения'. А само стихотворение, по мнению Ю.М. Лотмана представляет собой "описание момента высшего напряжения поэтического вдохновения" [12, с. 29].

**ж)** *песня*, включаясь в связь с прилагательным *заморский*, подчеркивает не только 'стремление к творческому совершенству' в стихах, но и ясно ощущаемую поэтом самобытность собственного творчества, отличающую его от других авторов: / *В тайник души проникла плесень, / Но надо плакать, петь, идти, / Чтоб в рай моих заморских **песен** / Открылись торные пути /;*

**з)** в поэтическом языке Блока существительное *песня* употребляется в значении 'фактор, предвещающий тревогу, разочарование': / *За ладьей – огневые струи – / Беспокойные **песни** мои ... /;*

**и)** в контексте сравнения стихотворное лирическое произведение становится эквивалентом музыкального – песни: / *Он пел о буре, о ненастии / И помнил битвы вдалеке. / Его слова казались **песней** /.*

**к)** слово *песня* использовалось Блоком и для передачи метафорических значений: / *Сидящих веков меня покинет взор, / И в мир вернусь один – для **песни** одинокой /.*

Отдельного упоминания заслуживают примеры индивидуально-авторской метафоризации значений (не выделенные Академическим словарем).

*Песня* обладает широким семантическим диапазоном, средством, обозначающим те или иные «разнотональные» интимные отношения лирических героев.

Метафорические использования лексемы *песня* наиболее часто отмечаются в контекстах, которые можно обозначить как "творящие" образ возлюбленной, Прекрасной Дамы: 1) *Ты **песню** без конца растаяла в снегах / И раннюю весну созвучно повторила /; 2) / *Есть много **песен** в светлых тайниках / Ее души невинной и приветной /.**

Образ лирической героини «многоипостасен». Одна из них – *песня*. В некоторых контекстах, связанных с лирической героиней, семантика лексе-

мы песня окрашивается надеждой на будущую встречу: 1) / Я жду неизведанной встречи / С далекой и милой, чьи **песни** унес / Полуночный ветер – далече!..; 2) / **Песни** твоей лебединой / Звуки почудились мне /; 3) / Отзвуки, **песня** далекая, / Но различить – не могу /; 4) / Нет, из господнего дома / Полный бессмертия дух / Вышел родной и знакомой / **Песней** тревожить мой слух / . Воспоминание, мысленное воспроизведение образа Ее характерно для других стихов: 1) / А душа моя – той же любовью полна, / И минуты с другими отравлены мне, / Та же дума – и **песня** одна / Мне звучала сегодня во сне ... /; 2) / Очарованья старых **песен** / Объемлют душу в этот миг /; 3) / Нисходит сумрак ночи бледной, / Но сон – тревожен. Мой покой / Какой-то образ, лик победный / Тревожит **песню** молодой ... /; 4) / Порой, как прежде, различаю / **Песнь** соловья в твоей глуши ... / И много чар, и много **песен**, / И древних ликов красоты ... /; 5) / О, лучших дней живые были! / Под вашу **песнь** из глубины. / На землю сумерки сходили / И вечности вставали сны!.. / . Еще одно значение этой лексемы порождается смысловой аурой ‘предчувствия встречи, приближения возлюбленной’: 1) / Там бьются лазурные крылья, / Трепещет знакомая **песня** /; 2) / И я услышал голос шумный / И, подойдя к окну, внимал / И голос воли безраздумной / В весенней **песне** угадал /; 3) / Ветер принес издалёка / **Песни** весенней намек, / Где-то светло и глубоко / Неба открылся клочок. / Ветер принес издалёка / Звучные **песни** твои / . Эпгармонически сходная поэтика ‘воображение ожидаемого свидания, предвкушение встречи’ подчеркнута образом **ночных песен**: / Ты одна меж задумчивых сосен – / И поешь о вечерней любви. / Эти ласки и **песни** ночные – / Только ночь – загорятся опять / .

Минорные тональности наблюдаемы в семантике контекстов, связанных с

**а)** ‘мотивом несбывшейся надежды’: / Всё мне, певучее, тяжело и трудно, / **Песни** твои, и снега, и костры ... /; 2) / В безмолвной, сладостной, таинственной тиши / **Песнь** соловьиная несется .. /;

**б)** ‘темой гибели идеала, ушедшей любви’: 1) / Увы! Душа презреть не в силах / И чует в **песнях** старины / Страстей минувших, вечно милых / Былые призраки и сны; 2) / Не пой ты мне и сладостно, и нежно: / Утратил я давно с юдолью связь. // Моря души – просторны и безбрежны, / Погибнет **песнь**, в безбрежность удаляясь /;

**в)** образ **песни** является ‘горестным откликом на воспоминание’ / Последний пурпур догорал, / Последний ветер вздохнул глубоко, / Разверзлись тучи, месяц встал, / Звучала **песня** издалека. // Все упования юных лет / Восстали ярче и чудесней, / Но скорбью наполнилась в ответ / Душа, истерзанная **песней** / .

Обращает на себя внимание семантика языковых средств, воплощения лирического героя. Достойное место в ряду с другими принадлежит в них и обсуждаемой лексеме **песня** В языке поэта встречаются метафорические значения, связанные с образом лирического «я»: 1) / Я и мир – сне-

га, ручьи, / Солнце, **песни**, звезды, птицы, / Смутных мыслей вереницы – / Все подвластны, все – Твои! /; 2) / Моя душа вся тает в **песнях** дальних, / И я могу тогда прочесть в ночных звездах / Мою судьбу и повесть дней печальных ... / .

В контексте ( / Ни ветерка, ни крика птицы, / Над рощей – красный диск луны, / И замирает **песня** жницы / Среди вечерней тишины / ) словарное значение ‘небольшое словесно-музыкальное произведение для исполнения одним лицом или хором’ расширяется. **Замирающая песня** вызывает представление об окончании дня: / Отзвучала гармония дня – / Замирают последние **песни** ... / .

В языке А. Блока вообще множество образных сравнений, мотивированных лексемой **песня**, например: / Его слова казались **песней** /, / Мой поезд летит, как цыганская **песня** /, / Точно **песня**, весь мир облетев / и др.

Отдельного упоминания заслуживают названия стихотворений В заголовках слово **песня** вступает в связь со всем текстом, воссоздаёт музыкальную атмосферу, апеллируя к читателю указанием на конкретный жанр музыкального произведения, предопределяет структуру и свойства стихотворения. Музыкальная семантическая составляющая, песенный характер стихотворения заложен уже в самих названиях поэтических произведений. К примеру, в «Песне Офелии» наблюдаем лексические анафоры: / А я забыла вчерашнее – / забыла вчерашнее. /; / Я не искала плакучей ивы – / плакучей ивы /; / О чем берега шептали – / берега шептали / и т.д. [13, т. 1, с. 243]; «Песня матросов» [13, т. 2, с. 52], «Ее песни» [13, т. 2, с. 220], одноименное стихотворение «Песня Офелии» [13, т. 1, с. 17] “поются”, просятся в музыку. В стихотворении «Песенка» сопутствует конкретизации семантики и эпиграф из романа «Смеялась ты ... Смеюсь я ( / Буду петь, вверяясь грустной лире, / Буду сердцем о Любви страдать ... / [13, т. 1, с. 392]). В «Песне Фаины» [13, т. 2, с. 284] в блоковской строке / Я вся в огне / – узнаётся оперный эпизод – заключительная сцена оперы Р. Вагнера «Валькирии» из третьего акта («Прощание Вотана и заклинание огня»), когда Вотан говорит валькирии Брунгильде: “Мы расстаёмся <...> Пусть брачный огонь для тебя загорится, какой для других не горел <...>” [14, с. 358; 360]. Так, и название стихотворения, и оперные реминисценции (образ спящей валькирии) вызывают звуко-музыкальные ассоциации, позволяющие “почувствовать, услышать” музыку.

В поэтическом языке А. Блока наряду с точным соответствием существительного **песня** словарным значениям, зафиксированным в словарях, встречаются и индивидуально-авторские окказиональные употребления. Они оформляются с помощью разнообразных приёмов употребления, различных речевых средств и специфической сочетаемости имён объектов с лексемой **песня**.

**Контексты, связанные с лексемой «песнопение»**

В “музыкальном” языке Блока встречается лексема **песнопение**. В поэтических текстах писате-



ля зафиксировано два случая употребления этого слова. В обоих примерах словарное значение ('поэтическое произведение торжественного стиля' [11, т. 9, с. 1079]) в блоковских контекстах приобретает коннотативные обертоны:

1) *песнопение* материализуется, наделяется человеческими качествами в конструкции с прилагательным *смертный* (*Могу ли я хранить мечты / И верить в здешние виденья, / Когда единственная ты / Не веришь смертным песнопеньям?* /).

2) второй контекст: *Милая дева! Когда мы про тайны мирские / Будем слагать песнопенья, то полные звуков и вздохов / Речи – в любовь перейдут ... Прилетит и Амур легкокрылый – / Свяжет уста и зажжет на устах поцелуи* / в содержательном плане отличается от вышеприведенного. Здесь семантика существительного *песнопение* дополнена 'чувством надежды на будущую встречу, мечтанием о любви-страсти'.

## ВЫВОДЫ

Наше внимание было сосредоточено на анализе лексемы *песня* которая, бесспорно, является значимой в текстах А. Блока. Образы лирических героев определяются через аккумуляцию динамики музыкального "звучания", имманентного семантической организации стихотворения. В контексте трилогии это слово-образ у поэта, обретая "фоно-символический" смысл, является своего рода "дублерами" лирических героев, а в некоторых случаях равно главному образу, передает основную мысль контекстов рассмотренных произведений. В поэтическом творчестве Блок использовал и другие однокоренные "музыкальные" слова, например, лексемы *певец, певучий, напевно, пение, петь, распевать, запевать, певать* и многие другие, служащие "музыкальными" символами поэта. Предметом дальнейшего изучения будет рассмотрение вариантных особенностей перечисленных лексем в коннотативной партитуре «романа в стихах» А. Блока.

В результате анализа установлено, что Блок придавал большое значение "песенной" лексике. Ее анализ позволяет нам уверенно констатировать, что в языке поэта лексема *песня* и ее производные, многие из которых связаны с воплощением лирических героев "романа" в различных "музыкальных" обликах, выходят за рамки общелитературного словоупотребления.

## Литература

1. Болеславская Т. И. О музыке блоковского стиха / Т.И. Болеславская // Музыка и жизнь. – Л. – М.: Советский композитор, 1973. – вып. 2. – С. 163–189.
2. Бурого С.Б. Собрание сочинений. В 3 т. Т. 1. Александр Блок: очерк жизни и творчества / С.Б. Бурого. – К.: Издательский Дом Дмитрия Бурого, 2007. – 368 с.
3. Васина-Гроссман В. А. О поэзии Блока, Есенина и Маяковского в советской музыке / В.А. Ва-

сина-Гроссман // Поэзия и музыка: сборник статей и исследований. – М.: Музыка, 1973. – С. 97–136.

4. Гервер Л.Л. Музыка и музыкальная мифология в творчестве русских поэтов (Первые десятилетия XX века) / Л. Л Гервер. – М.: Индрик, 2001. – 248 с.
5. Каратыгин В. Блок и музыка / В.Г. Каратыгин // Жизнь искусства. – 1992. – № 854. – С. 12–17.
6. Креницын, А.Б. Тема рыцарства в лирике А. Блока в ее связи с творчеством Р. Вагнера / А.Б. Креницын // Рихард Вагнер в России. – Tübingen, 2001. – С. 201–216. – Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/philology/39788.php>.
7. Магомедова Д. М. «О генезисе и значении символа "мирового оркестра" в творчестве А. Блока» / Д.М. Магомедова // Вестник Московского университета. – 1974. – № 5. – С. 10–19.
8. Медведев А. Блок, прочитанный Шостаковичем / А.В. Медведев // Музыкальная жизнь. – 1968. – № 12. – С. 7–8.
9. Хопрова Т.А. Музыка в жизни и творчестве А. Блока / Т.А. Хопрова. – Л.: Музыка, 1974. – 152 с.
10. Ничик Н.Н. Поэтическое слово. Поэтический текст. – Симферополь: ОАО «Симферопольская городская типография» (СГТ), 2008. – С. 32–33.
11. Словарь современного русского литературного языка. В 17 т. – Т. 9. – / Отв. ред. Н.З. Котелова, Г.А. Качевская / М., Л.: Изд-во АН СССР, 1959.
12. Лотман Ю.М. Культура и взрыв / Семиосфера. – С.-Петербург, 2000. – С. 12–149.
13. Блок А.А. Собрание сочинений: в 8 т. / А.А. Блок; под общ. ред. В.Н. Орлова. – М. – Л.: Гослитиздат, 1960–1963.
14. Вагнер Р. Валькирия. Музыкальная драма в трёх действиях: переложение для пения с фортепиано К. Клиндворта / Р. Вагнер. – Кла-вир. – М.: Музыка, 1971. – 378 с.

## OUTSIDE OF DICTIONARY MEANINGS (THE NOUN "SONG" IN THE IDIOSTYLE OF A. BLOK)

Shuldishova A.A.

Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)

One of the significant lexical signs of A. Blok's idiosyle is the varied use of the noun *song*. In addition to using the word *song* in the meanings indicated by dictionaries, the poet created a number of individual author's variants of meanings, designed using the techniques of combining the names of some objects of the author's artistic world with various word forms of the lexeme *song*.

The message contains examples of poetic embodiment for the lyrical images of the hero and heroine. Their semantic content is traced, as well as the relationship of musical imagery with the contexts of individual poetic works. Methods of semantic interpretation of the used "song" lexical units as a factor of the poet's idiosyle are proposed. It is shown that the lexeme *song* and its derivatives manifest a symbiosis of poetic and musical, interpreted verbally. It is given the connotational qualification of the "musical" image of the *song*, the stylistic features of the individual author's occasional combinations that generate original meanings in the content of A.A. Blok's poems are revealed.

The study of the nature of generating the semantics of minimal contexts with the noun *song* allowed us to get closer to understanding

the patterns of word usage that made up the category of “musical” vocabulary.

**Keywords:** the noun “song”, compatibility, “musical” vocabulary, semantics.

#### References

1. Boleslavskaya T.I. About the music of Blok's verse / TI Boleslavskaya // Music and life. – L. – M.: Soviet composer, 1973. – vol. 2. – P. 163–189.
2. Burago S.B. Collected works. In 3 volumes. V. 1. Alexander Blok: an essay on life and work / S.B. Burago. – K.: Publishing House of Dmitry Burago, 2007.– 368 p.
3. Vasina-Grossman V.A. About the poetry of Blok, Yesenin and Mayakovsky in Soviet music / V.A. Vasina-Grossman // Poetry and music: a collection of articles and research. – M.: Music, 1973. – S. 97–136.
4. Gerver L.L. Music and musical mythology in the works of Russian poets (First decades of the twentieth century) / L.L. Gerver. – M.: Indrik, 2001.– 248 p.
5. Karatygin V. Blok and music / V.G. Karatygin // Life of art.– 1992. – No. 854. – P. 12–17.
6. Krinitsyn, A.B. The theme of chivalry in the lyrics of A. Blok in its connection with the work of R. Wagner / AB Krinitsyn // Richard Wagner in Russia. – Tübingen, 2001. – S. 201–216. – Access mode: <http://www.portal-slovo.ru/philology/39788.php>.
7. Magomedova D.M. “On the genesis and meaning of the symbol of the” world orchestra “in the work of A. Blok” / D.M. Magomedova // Bulletin of Moscow University.– 1974. – No. 5. – P. 10–19.
8. Medvedev A. The block read by Shostakovich / A.V. Medvedev // Musical life.– 1968. – No. 12. – P. 7–8.
9. Khoprova T.A. Music in the life and work of A. Blok / T.A. Khoprova. – L.: Music, 1974.– 152 p.
10. Nichik N.N. Poetic word. Poetic text. – Simferopol: JSC Simferopol City Printing House (SGT), 2008. – P. 32–33.
11. Dictionary of the modern Russian literary language. In 17 volumes – T. 9.– / Otv. ed. N.Z. Kotelova, G.A. Kachevskaya / M., L.: Publishing house of the Academy of Sciences of the USSR, 1959.
12. Lotman Yu.M. Culture and explosion / Semiosphere. – St. Petersburg, 2000. – S. 12–149.
13. Blok A.A. Collected works: in 8 volumes / A.A. Blok; under total ed. V.N. Orlova. – M. – L.: Goslitizdat, 1960–1963.
14. Wagner R. Valkyrie. Musical drama in three acts: arrangement for singing and piano by K. Klindworth / R. Wagner. – Clavier. – M.: Music, 1971.– 378 p.

# Фразеологизмы в афоризмах Марии Эбнер-Эшенбах

## Снежкова Ирина Анатольевна,

канд. филол. наук. доц. кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: irina6767@mail.ru

## Щербина Сергей Юрьевич

канд. филол. наук. доц. кафедры романо-германской филологии и межкультурной коммуникации, Тихоокеанский государственный университет  
E-mail: sherbin.s.u.89@mail.ru

В последние десятилетия афоризмы изучают в разных аспектах. Сначала описанием и классификацией афоризмов занимались преимущественно литературоведы. В последующее время ими заинтересовалась лингвистика малых текстовых форм. Наряду со структурно-прагматическими особенностями афоризма были исследованы некоторые типичные языковые средства, например, квази-дефиниции. Однако типы и стилистический потенциал используемых в них фразеологизмов практически не изучены. Авторы статьи пытаются в какой-то мере восполнить этот пробел и исследовать фразеологизмы в сборнике афоризмов М. Эбнер-Эшенбах. Для этого требуется критически осмыслить традиционные признаки фразеологизмов, чтобы понять, почему возможна их трансформация в тексте. Так как афоризм предполагает оригинальность и парадоксальность, то здесь можно ожидать в первую очередь авторские (окациональные) модификации устойчивых выражений.

**Ключевые слова:** афоризм, фразеологизм, признаки фразеологизма, модификации, расширение, амбивалентность, текстообразующие потенции.

Как известно, под афоризмами понимаются лапидарные оригинальные тексты сентенциального плана, которые сформулированы парадоксально. Публикации отечественных и зарубежных германистов, которые изучают афоризм как тип текста, обычно останавливаются на вопросах его отграничения от родственных жанров и делимитации (определения минимального и максимального объема), а также степени самостоятельности (изолированности или включения в другие тексты).

В меньшей степени исследуют языковые средства, которые предпочтительно используются в афоризмах. По-видимому, это связано с тем, что первые серьезные исследования лингвистических и прагматических аспектов жанра (Манякина 1976, Манякина 1981) по каким-то причинам не нашли должного отклика в отечественной научной среде. Изучением и описанием афоризмов занимались преимущественно (зарубежные) литературоведы (Fricke 1984, Mautner 1968, Neumann 1985, Larpe 1989, Федоренко 1990, Stölzel 1998).

Ради справедливости все же следует отметить фундаментальность монографии литературоведа Х. Фрике, который помимо четких критериев жанра подробно описал и многие доминантные стилистические фигуры афоризмов (Fricke 1984: 140–151). Кроме этого имеются и статьи, в которых описаны отдельные языковые средства, характерные для данного типа текста (Militz 2000, Грузберг 2004). Некоторые типичные языковые средства афоризма нашли отражение в монографии одного из авторов данной статьи (Щербина 2013).

Однако использование фразеологических средств в афоризмах в указанных публикациях практически не затрагивается. Поэтому авторы данной статьи хотят в некоторой степени восполнить данный пробел и проанализировать в указанном аспекте творчество Марии Эбнер-Эшенбах (Ebner-Eschenbach 1988) как одной из наиболее оригинальных представительниц жанра.

Как известно, фразеологизм в традиционном понимании должен отвечать четырем критериям: воспроизводимости, лексикализации, стабильности и идиоматичности. Но их не следует возводить в абсолют: другими словами, при наличии всех признаков фразеологическая единица входит в «центр» фразеологической системы. Отсутствие одного или даже нескольких признаков позволяет отнести соответствующую фразеологическую единицу к ее «периферии» (Fleischer 1982: 73). Разная степень идиоматичности и стабильности, а также комплексность большинства фразеологических единиц (словосочетаний и предложений) позволяют модифицировать их в тексте как средство ситуативной реализации и для усиления коннотаций (Чернышева

1980: 94). При анализе примеров мы опираемся на классификацию В. Флейшера, который выделяет пять основных типов окказиональных модификаций: замену (субституцию), расширение (экспансию), сокращение (усечение, редукцию), объединение (контаминацию) и амбивалентность (двойную актуализацию) (Fleischer 1993: 156–158). Существуют, однако, и другие виды модификаций, в том числе в контексте текстобразующих потенций фразеологизмов (там же: 160–161).

Учитывая специфику афоризма как оригинального, парадоксального и лапидарного жанра, можно предположить предпочтительное употребление в подобных мини-текстах модифицированных фразеологизмов. Для подтверждения или опровержения данного тезиса обратимся теперь к афоризмам М. Эбнер-Эшенбах. Заметим, что под фразеологизмами авторы понимают не только устойчивые словосочетания с разной степенью идиоматизации, но и предложения (поговорки) и сентенции. Такой подход к пониманию сущности фразеологизмов в последние десятилетия утвердился в германистике.

1. Wenn es einen Glauben gibt, der Berge versetzen kann, so ist es der Glaube an die eigene Kraft (5).

В основе первого примера лежит библейское выражение „Der Glaube kann Berge versteinern“ («Вера может двигать горы»), которое не только модифицируется в структурном плане, так как «расчленяется» синтаксически в главном и придаточном предложении, но и переосмысливается (секуляризируется): вера в сакральное заменяется на веру в собственные силы.

2. Gebrannte Kinder fürchten das Feuer oder vernarren sich darein (5).

Во втором афоризме единственное число „Das gebrannte Kind fürchtet das Feuer“ («Обжегшись на молоке, будешь дуть на воду», дословно «обжегшись, ребенок боится огня») заменено на множественное и переосмыслено „oder vernarren sich darein“ («или влюбляется в него/огонь»). Вместо страха появляется интерес или любовь к огню. Здесь преобладает прием расширения структуры фразеологизма.

3. Ehen werden im Himmel geschlossen, aber dass sie gut geraten, darauf wird dort nicht gesehen (5).

В третьем примере поговорка «Браки совершаются на небесах» ставится под сомнение, так как «небеса» не отвечают за их качество. Здесь, как и в первом примере, чувствуется оценка атеиста. Модификация выходит далеко за рамки простого расширения структуры. Прием афирмативности (отрицания) достигается синтаксически при помощи противительного „aber“, что в сочетании с последующим комментарием опровергает или ставит под сомнение, казалось бы, незыблемую истину.

4. Der alte Satz: Aller Anfang ist schwer, gilt nur für Fertigkeiten. In der Kunst ist nichts schwerer als beenden und bedeutet zugleich Vollenden (15).

В четвертом афоризме поговорка „Aller Anfang ist schwer“ («Лиха беда начало») проецируется только на обычные умения („Fertigkeiten“). Повсед-

невному во втором предложении противопоставляется искусство, в котором важно не только начать, но и закончить (творческий) процесс. Для этого семантически нейтральный глагол „beenden“ («закончить») усилен коннотированным „Vollenden“ («завершить, свершить»). Как и в предыдущем случае, поговорка служит лишь отправным пунктом рассуждения и основой для расширения. В итоге ставится под сомнение ее правомочность применительно к искусству.

5. Ausnahmen sind nicht immer Bestätigung der alten Regel; sie können auch die Vorboten einer neuen Regel sein (18).

В пятом примере в поговорке „Die Ausnahme bestätigt die Regel/ Ausnahmen bestätigen die Regel“ («Исключение подтверждает правило») сначала произведена трансформация глагола „bestätigen“ на девербатив „Bestätigung“ и утверждение на отрицание „nicht immer“ (и расширение структуры узувального фразеологизма, что сразу меняет смысл (модальность) исходной поговорки. Во второй части она получает новое звучание: «исключения могут быть предвестниками новых правил».

6. Es kommt vor, dass Berge Mäuse gebären; manchmal tritt aber auch der entsetzliche Fall ein, dass einer Maus zugemutet wird, einen Berg zu gebären (36).

Данный афоризм построен по принципу хиазма, в основе которого лежит греческая поговорка, которая в немецком переводе «Искусства поэтики» Горация звучит следующим образом: „Es kreißen die Berge, zur Welt kommt ein lächerliches Mäuschen“ (Böttcher 1981: 74). Противопоставление при перекрестном повторе подчеркивает также нейтральная семантика вводной фразы „es kommt vor“ и очень эмоциональное „der entsetzliche Fall“ с негативной коннотацией. В итоге полностью меняется смысл исходной поговорки, узувальный вариант которой в немецком языке звучит как „Berge gebären Mäuse“ («гора родила мышь») который и использован в афоризме. Прием расширения и здесь служит лишь отправной точкой для парадоксального развертывания афоризма.

7. Der Hans, der etwas erlernte, was Hänchen nicht gelernt, der weiß es gut (43).

Исходная поговорка „Was Hänchen nicht lernt, lernt Hans nimmermehr“ («Чего не знал Ванюша, того не будет знать Иван») получает в редакции М. Эбнер-Эшенбах противоположный смысл, так как допускает возможность познания в зрелом возрасте того, что не было освоено в детстве. Для этого изменяется синтаксический рисунок оригинала: „Hänchen“ и „Hans“ меняются местами, а сложносоставное с придаточным дополнительным („Objektsatz“) на более развернутое придаточное определительное предложение.

8. Jeder Mensch hat ein Brett vor dem Kopf – es kommt nur auf die Entfernung an (44).

Узуальный фразеологизм „ein Brett vor dem Kopf haben“ («Быть тупым, плохо соображать») также переоценивается. Для этого используется местоимение „jeder“ («каждый») с явным намеком на то,

что указанное качество присуще каждому человеку, но в разной степени. Исходным, следовательно, является прием расширения. Кроме того, автор афоризма опирается на амбивалентность исходного фразеологизма, когда наряду с идиоматическим значением актуализируется прямое значение его компонентов (дословно: «иметь доску, т.е. преграду перед головой»). Прямое значение усиливает последующий подхват, что степени тупости определяют расстояние („Entfernung“) преграды до головы.

9. Viele Worte sind lange zu Fuß gegangen, ehe sie geflügelte Worte wurden (48).

Противопоставление двух фразеологизмов „zu Fuß gehen“ («идти пешком») и „geflügelte Worte“ («крылатые слова») обуславливает эффект неожиданности. При этом перфект в первом фразеологизме „sind zu Fuß gegangen“ с семой результата подготавливает появление второго фразеологизма. Здесь имеет место так называемая антонимическая прогрессия (Fleischer 1993: 160). Оригинальной является персонификация лексемы „Worte“ при ее включении во фразеологизм, коллокации которого предписывают сочетаемость исключительно с человеком, передвигающимся пешком.

10. Der Berg, der eine Maus gebiert, hat dabei ebenso große Arbeit wie der Vesuv, wenn er himmelhohe Flammen speit (52).

Происхождение узуальной пословицы, которая послужила основой этого афоризма уже описано выше (см. 6 пример). Отличие в формальном плане заключается только в употреблении единственного числа „Berg“ вместо множественного „Berge“ как второго кодифицированного варианта. Фокус здесь, однако, смещен на усилия горы, что достигается ее окказиональным сравнением с Везувием, извергающим пламя. Гиперболизация создает эффект иронии и усиливает прием расширения.

11. Offene Türen werden meist mit großem Geräusch eingerannt. Der sich müht, ein Kunsts Schloss zu öffnen, tut es in behutsamer Stille (55).

Узуальный фразеологизм „offene Türen“ einrennen“ («ломиться в открытую дверь») расширен путем добавления „mit großem Geräusch“ («с большим шумом»). Второе предложение создает антитезу: искусство, а дословно «отмыкание замочка в искусстве» („ein Kunsts Schloss öffnen“) должно происходить бережно и в тишине („in behutsamer Stille“). В определенном смысле данный афоризм коррелирует с четвертым примером, где искусство противопоставляется повседневности.

12. Der gesunde Menschenverstand ist der größte Feind der Fantasie und doch ihr bester Berater (55).

Ключевое понятие эпохи Просвещения «здравый смысл» („der gesunde Menschenverstand“) (Böttcher 1981: 252) видится М. Эбнер-Эшенбах в диалектике: оно имеет не только плюсы, но и минусы. В афоризме это выражено при помощи антитезы „der größte Feind (der Fantasie)“ («самый большой враг фантазии») и одновременно «ее лучший советник» („ihr bester Berater“). Эффект неожиданности возникает вследствие того, что сначала на-

зывается недостаток «человеческого разума/здорового смысла» и лишь затем его достоинство. Видимо данный пример также можно отнести к расширению.

Подведем теперь итоги анализа.

1. В сборнике афоризмов М. Эбнер-Эшенбах фразеологизмы не являются частотным стилистическим средством. Тем более примечателен тот факт, что они не используются в исходной форме, а всегда модифицируются.
2. Существующие классификации окказиональных (авторских) модификаций фразеологизмов могут служить только отправной точкой стилистического анализа. На практике обычно используется одновременно несколько приемов модификаций.
3. Основными типами модификаций в сборнике являются расширение и двойная актуализация. Дополнительными следует признать замену утверждения на отрицание и антонимическую прогрессию.
4. Можно предположить, что именно эти приемы в первую очередь подходят для выражения оригинальной позиции автора афоризмов, а именно: поставить под сомнение некоторые прописные истины, которые существуют в языке в виде готовых словесных комплексов.
5. Нельзя исключить и особенности стиля М. Эбнер-Эшенбах, для которого более характерно использование антитез и хиазмов. Но для подобных утверждений необходима более обширная доказательная база. Это требует в свою очередь исследования творчества других авторов.

## Литература

1. Бинович Л.Е. Немецко-русский фразеологический словарь / Л.Е. Бинович, Н.Н. Гриши. Под ред. д-ра Малиге-Клаппенбах и К. Агрикола. Изд. 2-е. испр. и доп. – М.: Русский язык, 1975.– 656 с.
2. Грузберг Л. Художественная дефиниция //СМИ «Филолог». Вып. 4 (2004). Пермский госпедуниверситет ([philology.pspu.ru/module/magazine/do](http://philology.pspu.ru/module/magazine/do)).
3. Манякина Т.И. Жанрово-стилевые черты афоризма и специфика их языковой реализации / Вопросы теории Романо-германских языков. Сборник научных статей. – Днепропетровск: Государственный университет, 1976. – с. 85–93.
4. Манякина Т.И. Языково-стилистическая характеристика жанра афоризма (на материале немецкого языка) (АКД) / Т.И. Манякина. – Киев, 1981.
5. Федоренко 1990 – Н.Т. Федоренко, Л.И. Сокольская. Афористика. М.– 419 с.
6. Чернышева И.И. Устойчивые словесные комплексы в языке и речи (на материале немецкого языка) для ин-тов и фак. иностр. яз.: Учеб. пособие / И.И. Чернышева. – М.: Высш. Школаб 1980.– 141 с.

7. Щербина С.Ю. Размышления об афоризме: на материале немецкой афористики / С.Ю. Щербина. – Саарбрюкен: LAP (Lambert Academic Publishing).– 2013.– 96 S.
8. Beyer, H. Sprichwörterlexikon / H. Beyer, A. Beyer. – VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984.– 712 S.
9. Böttcher, K. Geflügelte Worte. Zitate, Sentenzen und Begriffe<sup>3</sup> in ihrem geschichtlichen Zusammenhang / K. Böttcher et. al. – VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1981.– 780 S.
10. Ebner-Eschenbach, M. Aphorismen / M. Ebner-Eschenbach. – Stuttgart: Philipp Reclam, 1988.– 104 S.
11. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982.– 250 S.
12. Fleischer, W. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, G. Michel, G. Starke. – Frankfurt/M, Berlin, New York, Paris, Wien: Peter Lang, 1993.– 341 S.
13. Fricke H. Aphorismus / H. Fricke. – Stuttgart: J.B. Metzlersche Verlagsbuchhandlung, 1984.– 168 S.
14. Lappe Th. Elias Canettis „Aufzeichnungen 1942–1985“. Modell und Dialog als Konstituenten einer Programmatischen Utopie / Th. Lappe. – Aachen: Alano-Verlag, 1989.
15. Mautner F. Lichtenberg. Geschichte seines Geistes / F. Mautner. – Berlin: Walter de Gruyter & Co., 1968.
16. Militz, H.-M. Vom Sprichwort zum Aphorismus // Der Sprachdienst 1/2000. – S. 21–25.
17. Neumann G. Widerruf des Sündenfalls. Beobachtungen zu Elias Canettis Aphoristik // Hüter der Verwandlung. Beiträge zum Werk von Elias Canetti. – München; Wien: Carl Hanser verlag, 1985. – S. 182–216.
18. Stölzel T. Rohe und polierte Gedanken. Studien zur Wirkungsgeschichte aphoristischer Texte / T. Stölzel. – Freiburg im Breisgau: Rombach, 1998.

#### PHRASEOLOGICAL UNITS IN APHORISMS OF MARIA EBNER-ESCHENBACH

Snezhkova I.A., Shcherbina S. Yu.  
Pacific state University

Recently aphorisms have been studied from various perspectives. At first the description and classification of aphorisms was the domain of literature theorists. Later on the linguistics of small text forms got interested in this phenomenon. Alongside with structural and pragmatic peculiarities of aphorisms, it studied some typical language means, including quazi-definitions. Despite this fact, types and stylistic potential of phraseological units, used in aphorisms, haven't

been thoroughly investigated. The authors of the article try to bridge this gap by studying aphorisms of Ebner-Eschenbach. This requires a critical approach to traditional features of aphorisms which leads to understanding, what makes their transformation in a written text possible. As aphorisms suggest originality and paradoxical features, here one can expect first of all occasional modifications of phraseological units.

**Keywords:** aphorism, phraseological unit, features of phraseological units, modifications, extension, ambivalence, potential of phraseological units in written text.

#### References

1. Benovic L. E. the German-Russian phraseological dictionary / L.E. Benovic, N.N. Grisha. Edited by Dr. Malige-Klappenbach and K. Agricola, 2nd ed. ISPR. and add. – Moscow: Russian language, 1975.– 656 p.
2. Gruzberg L. Artistic definition //media „Philologist“. Issue 4 (2004). Perm state University (philology.pspu.ru/module/magazine/do).
3. Manyakina T. I. genre-style features of aphorism and the specifics of their language implementation / questions of the theory of Romano-Germanic languages. Collection of scientific articles. – Dnepropetrovsk: State University, 1976. – p. 85–93.
4. Manyakina T.I. Language and stylistic characteristics of the genre of aphorism (based on the material of the German language) (AKD) / T.I. Manyakina. – Kiev, 1981.
5. Fedorenko 1990 – N.T. Fedorenko, L.I. Sokolskaya. Aforistika. M.– 419-p.
6. Chernysheva I.I. Stable verbal complexes in language and speech (on the material of the German language) for in-tov and FAC. Inostr. yaz.: Ucheb. posobie / I.I. Chernysheva. – M.: Higher. Shkolab 1980.– 141 p.
7. Scherbina S.J. Reflections on the aphorism: the aphoristic material of the German / S.Y. Shcherbina. – La: lap (Lambert Academic Publishing).– 2013.– 96 p.
8. Beyer, H. Proverbial Dictionary / H. Beyer, A. Beyer. – VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1984.– 712 P.
9. Böttcher, K., Winged Words. Quotations, sentences and Concepts<sup>3</sup> in their historical context / K. Böttcher et. al. – VEB Bibliographisches Institut Leipzig, 1981.– 780 P.
10. Ebner-Eschenbach, M. Aphorismen / M. Ebner-Eschenbach. – Stuttgart: Philipp Reclam, 1988.– 104 P.
11. Fleischer, W. Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. – Leipzig: VEB Bibliographisches Institut, 1982.– 250 P.
12. Fleischer, W. Stilistik der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer, G. Michel, G. Starke. – Frankfurt/ M, Berlin, New York, Paris, Vienna: Peter Lang, 1993.– 341 P.
13. Fricke H. Aphorismus / H. Fricke. – Stuttgart: J.B. Metzler'sche Verlagsbuchhandlung, 1984.– 168 p.
14. Lappe Th. Elias Canetti's „Records 1942–1985“. Model and dialogue as constituents of a programmatic utopia / Th. Rag. – Aachen: Alano-Verlag, 1989.
15. Mautner F. Lichtenberg. History of his mind / F. Mautner. – Berlin: Walter De Gruyter & co., 1968.
16. Militz, H.-m. From proverb to aphorism // The language service 1/2000. – P. 21–25.
17. Neumann G. revocations of the fall. Observations on Elias Canetti's aphorism / / guardian of transformation. Contributions to the work of Elias Canetti. – Munich; Vienna: Carl Hanser verlag, 1985. – pp. 182–216.
18. Stölzel T. Raw and polished thoughts. Studies on the history of aphoristic texts / T. Stölzel. – Freiburg im Breisgau: Rombach, 1998.

## Роль музейной педагогики в закрытых типах образовательных учреждений России в период 1990–2000 годов

**Андриянов Андрей Викторович,**

аспирант кафедры Педагогики и психологии, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (ПГГПУ)

E-mail: andrei-a1983@yandex.ru

Музейная педагогика, а также все её образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности представляет особый интерес для образовательных учреждений закрытого типа в Российской Федерации, включая воспитательные колонии. В широко развитой системе фактов, которыми предопределяется сохранение и воспроизведение ценностей, относящейся к категории фонда отечественной и мировой культуры, в процессе формирования исторической памяти или обеспечения преемственности с точки зрения культурно-исторического развития, значимая роль принадлежит именно музеям. Они имеют особое значение в таких вопросах, как духовная жизнь общества, просвещение и образование, а также нравственно-эстетическое воспитание людей, информационная и коммуникативная сфера. Отечественными музеями давно доказано наличие огромного культурно-созидающего потенциала, способного разрешать очень большое количество кардинальных задач в плане духовного развития общества в целом и контингент воспитательных колоний в частности. Тем не менее, миллионы бесценных музейных экспонатов сами по себе не могут гарантировать успех, поэтому очень важным аспектом является осуществление научно-осмысленной социально-педагогической и социально-культурной деятельности. В статье рассмотрена роль музейной педагогики в закрытых типах образовательных учреждений России в период 1990–2000 годов.

**Ключевые слова:** музейная педагогика, образовательное учреждение, эффективность, воспитательная колония.

Музейная педагогика 1990–2000 годов, а также все её образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности, представляют особый интерес для образовательных учреждений закрытого типа в Российской Федерации, включая воспитательные колонии. В широко развитой системе фактов, которыми предопределяется сохранение и воспроизведение ценностей, относящейся к категории фонда отечественной и мировой культуры, в процессе формирования исторической памяти или обеспечения преемственности с точки зрения культурно-исторического развития, значимая роль принадлежит именно музеям [7]. Они всегда имели особое значение в таких вопросах, как духовная жизнь общества, просвещение и образование, а также нравственно-эстетическое воспитание людей, информационная и коммуникативная сфера. Отечественными музеями доказано наличие огромного культурно-созидающего потенциала, способного разрешать очень большое количество кардинальных задач в плане духовного развития общества в целом и контингент воспитательных колоний в частности. Тем не менее, миллионы бесценных музейных экспонатов, сохранившихся до 20 века, сами по себе не могут гарантировать успех, поэтому очень важным аспектом конца 90-х и начала двухтысячных лет являлось осуществление научно-осмысленной социально-педагогической и социально-культурной деятельности [4].

Культура является понятием очень многозначным, поэтому существует множество определений, которыми отражается её содержание, а общим фактором, объединяющим определения, стало признание культуры в качестве совокупности разных материальных и духовных ценностей, неизменно обращённых в сторону своего творца и восприимчика – человека. Главной приметой 1990–2000 лет стало появление видеокомпьютерных технологий с их достаточно стремительное развитие, чем и обозначилось наличие очень выраженного конфликта между культурными основами и самой цивилизацией [8]. При этом привлекательность устойчивого и важного института самосохранения культуры определяет тот факт, что музеями сохраняются и предьявляются людям материализованные свидетельства сильной трансформации природы и факторов его собственных творческих достижений, чем подчёркивается значимость системы взаимосвязей людей с миром,

учитывая все бесчисленные богатства, разнообразия и противоречивость [1].

Высокие показатели актуальности данной проблемы последних десятилетий являются вполне очевидными, но её решение существенно тормозит отставание научного переосмысления культурно-педагогических процессов, которые протекали на тот период в музейной среде. Это недостаточно хорошее техническое оснащение информационно-коммуникативной музейной деятельности, невозможность или неспособность овладеть современными технологиями, способными оказывать нужное психолого-педагогическое воздействие на контингент в исправительных учреждениях страны [3]. Именно сложившимися между объективными и реальными музейными возможностями противоречиями 1990–2000 была обусловлена неспособностью максимально активного воздействия на все процессы формирования духовности. С этой точки зрения актуальность полного исследования проблематики развития общекультурной компетентности в процессе образования обуславливалась социальным заказом образовательной системы, что требовало подготовки творчески мыслящих людей с высоким уровнем культуры. Поэтому, вопросы смены образовательной парадигмы были поставлены перед педагогической наукой [10].

Углубление взаимодействия музейного фонда и общеобразовательной системы в воспитательных колониях на стыке 1990 и 2000 года – это отражение всеобщей тенденции к интегрированию различных сфер знаний и деятельности. Как показала практика, вовлеченность музейных образовательных процессов обеспечивала формирование психологической нравственной готовности контингента колонии не только жить в условиях стремительно изменяющегося современного мира, но также ощущать себя субъектом всех происходящих в человеке социокультурных трансформаций. Иными словами, в этом плане необходимо рассматривать личность, как усвоившийся опыт гуманитарной культуры и способность интерпретировать его с точки зрения собственного мировоззрения и всей жизни. При этом, далеко не преувеличение и тот факт, что у всех представителей образовательной системы, распространяющейся на ряд исправительных учреждений закрытого типа, в период 1990–2000 гг. отсутствовало достаточно ясное и максимально чёткое представление о том, какой тип содержания должна иметь современная музейная педагогика. Скорее всего, исключительно грамотная модернизация отечественного образования могла поспособствовать этому пониманию [5].

В рассматриваемый период все процессы развития общекультурной компетентности выстраивались, чаще всего, с учётом знания центристских оснований с преимущественной ориентированностью на образование и развитие информационных структур компетентности. Этот факт являлся одним из самых основных препятствий интегра-

ции знаний и их реализации на практике. Существовал целый ряд значимых противоречий с точки зрения аксиологического педагогического подхода или отсутствия концептуальных положений, направленных на освоение культуры в качестве особой целостной и ценностной системы подготовки специалистов. Уже сложившийся на тот момент механизм, обеспечивающий передачу культурного опыта посредством образовательных институтов, в 1990–2000 гг. предусматривал проработку и понимание пары связанных друг с другом культурных слоёв. Они были представлены актуальной культурой с синтезом таких аспектов, как знания, умения и навыки, важные для человека, а также культурным наследием, представляющим собой исторический опыт, связанный с познанием и творческим преобразованием мира [2].

Исходя из всего сказанного выше, можно сделать вывод, что музейную педагогику необходимо относить к категории научных дисциплин, находящихся на стыке таких направлений, как педагогика, музееведение и психология, которыми рассматривается музей в качестве эффективной образовательной системы. Неоспоримым является и тот факт, что вопросы области научно-практической деятельности, осуществляемой музеями, были и остаются ориентированными, прежде всего, на процессы передачи существующего культурного наследия педагогическим процессом в условиях сформированной и достаточно активно развивающейся музейной среды. Предмет музейной педагогики всегда был представлен исследованием сути, закономерностей и методов музейной коммуникации, которые обеспечивают общее развитие и становлению личности при её общении с культурными музейными ценностями. Ключевые проблемы в этом плане включали в себя своеобразие образовательной специфики музейных и эффективность музейных коммуникаций, особенности исследования целевой аудитории для создания и последующего тестирования новых действенных методов, способов и специальных программ [11].

Таким образом, в 1990–2000 годы возникла острая необходимость обеспечить специальную профессиональную подготовку музейных педагогов в высших учебных заведениях, что многократно подтверждается всеми проанализированными данными и особенностью современного состояния в этом вопросе. Кроме всего прочего, повышенного внимания в те годы требовали функции музейной педагогической деятельности, поэтому учитывалась полноценность подготовки музейных педагогов, определяемая ключевыми показателями взаимодействия педагогических высших учебных заведений с музейными фондами. Данный подход позволил бы молодым специалистам в области педагогики максимально легко и высокоэффективно входить в свою профессиональную деятельность, которая осуществлялась в образовательных учреждениях закрытого типа, включая воспитательные колонии. Безусловно, профессиональная подготовка музейных педагогов высшими учебными



ми заведениями в настоящее время обязательно должна иметь заметные отличия от работы, проводимой в 1990–2000 годы. Поэтому сегодня она должна быть представлена дисциплинами, в полной мере отражающими специфику такой важной образовательной деятельности, а также достаточно высокий уровень востребованности музейной педагогики в современных реалиях [6].

## Литература

1. Культурно-образовательная деятельность музеев: сб. тр. творч. лаборат. «Музейная педагогика» каф. музейного дела Института переподготовки работников искусства, культуры и туризма Российской Федерации. М., 1997. 120 с.
2. Культурно-образовательная деятельность музея: проблемы, поиск, опыт / под ред. Е.М. Акулича. Тобольск, 2003. 116 с.
3. Музей – открытая система: сб. тез. Всерос. науч.-практ. конф. М., 2002. 46 с. 16. Экологические праздники в Государственном Дарвиновском музее / сост. О.А. Гвоздева; под общ. ред. А.И. Ключиной. М., 2003. 288 с.
4. Музей и нематериальное культурное наследие: сб. тр. творч. лаб. «Музейная педагогика» каф. музейного дела АПРИКТ. М., 2005. Вып. 6. 196 с.
5. Музей и общество. Проблемы взаимодействия: сб. тр. творч. лаборат. «Музейная педагогика» каф. музейного дела АПРИКТ Российской Федерации. М., 2001. 202 с.
6. Образовательная деятельность художественного музея / под ред. Б.А. Столярова. СПб., 2005. Вып. VIII. 128 с.
7. Образовательное пространство музея: материалы семина., посвящ. 15-летию Рос. центра музейной педагогики и детского творчества / под ред. Б.А. Столярова. СПб., 2005. 148 с.
8. Платонова О. В., Жвйтиашвили Н.Ю. Арт-терапия в художественном музее: учеб. пос. для студ. гуманитар.-худож. вузов. СПб., 2000. 143 с.
9. Сборник научных трудов Государственного Биологического музея им. К.А. Тимирязева / под ред. Е.А. Чусовой. М., 2002. 304 с.
10. Столяров Б.А. Музейная педагогика. История, теория, практика: учеб. пос. М., 2004. 216 с. 20. Музей и его партнеры: сб. тр. творч. лаб. «Музейная педагогика» каф. музейного дела АПРИКТ. М., 2004. Вып. 5. 150 с.
11. Ушаков С. А., Богатырева Н.А., Джобадзе Т.Ф. и др. Основы музейной педагогики: метод. пос. М., 1997. 40 с. 5. Летняя музейно-педагогическая школа на острове Кизи (1999–2000 гг.) / под ред. Л.В. Шиловой. Петрозаводск, 2000. 165 с.
12. Юхневич М. Ю. Я поведу тебя в музей: учеб. пос. по музейной педагогике. М., 2001. 224 с.

## THE ROLE OF MUSEUM PEDAGOGY IN CLOSED TYPES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS IN RUSSIA IN THE PERIOD 1990–2000

Andriyanov A.V.

Perm State University Of Humanities And Education

Museum pedagogy, as well as all its educational opportunities in the development of General cultural competence, is of particular interest for closed educational institutions in the Russian Federation, including educational colonies. In a widely developed system of facts that determine the preservation and reproduction of values belonging to the category of national and world culture funds, in the process of forming historical memory or ensuring continuity in terms of cultural and historical development, museums play a significant role. They are of particular importance in such matters as the spiritual life of society, education and education, as well as moral and aesthetic education of people, information and communication sphere. Russian museums have long proved the existence of a huge cultural and creative potential that can solve a very large number of cardinal tasks in terms of the spiritual development of society as a whole and the contingent of educational colonies in particular. However, millions of priceless Museum exhibits alone cannot guarantee success, so it is very important to carry out scientific and meaningful socio-pedagogical and socio-cultural activities. The article considers the role of Museum pedagogy in closed types of educational institutions in Russia in the period 1990–2000.

**Keywords:** Museum pedagogy, educational institution, efficiency, educational colony.

## References

1. Cultural and educational activities of museums: sat. Tr. creativch. laborat. "Museum pedagogy" of the Department of Museum Affairs of the Institute of retraining of art, culture and tourism workers of the Russian Federation, Moscow, 1997, 120 p.
2. Cultural and educational activities of the Museum: problems, search, experience / ed. by E.M. Akulich. Tobolsk, 2003. 116 p.
3. The Museum is an open system: collection of proc. Everything is fine. scientific and practical Conf. M., 2002. 46 p. 16. Ecological holidays in the state Darwin Museum / comp. O.A. Gvozdeva; under the General ed. of A.I. Klyukina. M., 2003. 288 p.
4. Museum and intangible cultural heritage: sat. Tr. creative lab. "Museum pedagogy" Department of Museum Affairs aprikt. M., 2005. issue 6. 196 p.
5. Museum and society. Problems of interaction: sat. Tr. creativch. laborat. "Museum pedagogy" Department of Museum Affairs aprikt of the Russian Federation, Moscow, 2001, 202 p.
6. Educational activity of the art Museum / ed. by B.A. Stolyarov. St. Petersburg, 2005. issue VIII. 128 p.
7. Educational space of the Museum: Mat-ly Semin., dedicated. 15th anniversary of the Russian center for Museum pedagogy and children's TV / ed. by B.A. Stolyarov. St. Petersburg, 2005. 148 p.
8. Platonova O. V., Zhvitiashvili N. Yu. art Therapy in the art Museum: study village for students. humanit.-the artist. vuzov. SPb., 2000. 143 p
9. Collection of scientific papers of the state biological Museum named after K.A. Timiryazev / ed. by E.A. Chusova. M., 2002. 304 p.
10. Stolyarov B.A. Museum pedagogy. History, theory, and practice: ucheb. POS. M., 2004. 216 p. 20. Museum and its partners: sat. Tr. creativch. lab. "Museum pedagogy" Department of Museum Affairs aprikt. M., 2004. Issue 5. 150 p.
11. Ushakov S.A., Bogatyreva N.A., Jobadze T.F., etc. Fundamentals of Museum pedagogy: method. POS. M., 1997. 40 p. 5. Summer Museum and pedagogical school on the island of Kizhi (1999–2000) / ed. by L.V. Shilova. Petrozavodsk, 2000. 165 p.
12. Yukhnevich M. Yu. I will lead you to the Museum: study village on Museum pedagogy. M., 2001. 224 p.

# Взаимосвязь понятий «личность» и «карьерная ориентация» в формировании конкурентоспособности студентов вуза

## **Баймурзина Виля Искадаровна,**

доктор педагогических наук, профессор, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»  
E-mail: hauben@rambler.ru

## **Салимова Роза Мирхатовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, кафедра психолого-педагогического образования, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»  
E-mail: r.m.salimova@strbsu.ru

## **Ахметова Альбина Талгатовна,**

старший преподаватель, кафедра гражданского права и процесса, Стерлитамакский филиал ФГБОУ ВО «Башкирский государственный университет»  
E-mail: A. T. Akhmetova@strbsu.ru

Целью статьи является теоретический анализ понятий «конкурентоспособная личность», «карьерная ориентация» и концептуальные подходы к их пониманию.

Задачами исследования выступают уточнение дефиниций «конкурентоспособная личность» и «карьерная ориентация», определение их взаимосвязи. Было выдвинуто предположение о том, что выявленная взаимосвязь между ними способствует более эффективной подготовке будущих специалистов к рынку труда. Методами исследования данной проблемы выступили теоретический анализ и обобщение философской, психологической и педагогической литературы по проблеме исследования. Достигнуты следующие результаты: даны новые интерпретации понятиям «конкурентоспособная личность», «карьерная ориентация», представлена структура конкурентоспособной личности, описана её взаимосвязь с карьерной ориентацией.

**Ключевые слова:** личность, конкурентоспособная личность, карьерная ориентация, компоненты, структура, формирование, профессиональная подготовка, вуз, специалист.

Формирование конкурентоспособности личности в ходе профессиональной подготовки вуза является процессом многогранным, и требует поиска оптимальных педагогических решений. Данная проблема является в центре внимания гуманитарных наук.

Для раскрытия её сущности и содержания мы обратились к разным источникам – словарям, монографиям, диссертациям, трудам зарубежных и отечественных ученых, исследовавших данный феномен.

Определения, данные в энциклопедических и академических словарях, словарях по философии, психологии, педагогики, социологии, юриспруденции явились отправными источниками нашего исследования.

Их изучение показывает, что составителями словарей даны пояснения понятиям «конкуренция», «личность», «человеческая личность», «конкурентоспособный».

Наиболее широкое освещение находит понятие «личность». Зарубежные исследователи её рассматривают согласно психоаналитическому, поведенческому и гуманистическому подходам. Необходимо отметить, что понимание личности развивалось под влиянием учения Р. Декарта о двух субстанциях, отвергающего сущностное психофизическое единство человека [6].

Ф. Бэкон в отличие от него личность рассматривает как цельную природу человека, единство души и тела [4].

Лейбниц считал самым существенным в личности совесть, т.е. рефлексивное внутреннее чувство того, какова её душа [11].

Д. Локк отождествлял личность с самосознанием, сопровождающим всякий акт мышления и обеспечивающим тождество «я» [12].

Беркли употреблял понятие «личность» как синоним духа [2, с. 400].

В истории отечественной науки проблемами личности занимались такие известные психологи как Л.А. Абулханова-Славская, Л.И. Божович, А.Н. Платонов, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др. (общая психология); Б.Г. Ананьев, И.С. Кон и др. (возрастная психология); В.А. Канн-Калик, Я.Л. Коломинский, А.В. Петровский и др. (педагогическая психология); Г.М. Андреева, К.К. Платонов, Т.А. Кудрявцев и др. (социальная психология).

Изучение показало множество определений термина «личность».

Если Л.М. Митина, А.К. Мишин, Ю.В. Немцева, С.И. Сотникова теорию личности развивали в плане её конкурентоспособности, то, личност-

ные качества как качества конкурентоспособности, самоопределенности, самореализованности, самоудовлетворенности изучались Л. Лаптевым, О.Е. Лебедевым, А.И. Мищенко, З.И. Равкиным, Д.И. Фруминим и др. [15, с. 5].

Работы Б.З. Докторова, И.С. Кона, Е.Л. Омельченко, С.В. Рязановой посвящены рассмотрению молодых специалистов как специфической категории [7, с. 5].

В.И. Андреев, Г.К. Альтшуллер, И.А. Лернер важным считали средства формирования конкурентоспособности личности. Вместе с тем, все перечисленные труды были посвящены проблеме формирования конкурентоспособной личности без учета современных требований к конкретным специалистам [26, с. 3].

Для нас значимы труды А. Барсуковой, И.Д. Ладанова, Е.В. Паршиковой, В.А. Пронникова, Р.А. Фатхутдинова, Ф.Р. Туктарова и др.

Как видно, многие авторы различают понятия «конкурентоспособность» и «конкурентоспособная личность». Мы солидарны с точкой зрения о том, что конкурентоспособность является качеством, или характеристикой человека, способного к соперничеству. Оценка различных точек зрения на структуру конкурентоспособной личности позволяет сделать вывод о том, что до настоящего времени она жестко не определена и до сих пор представляет предмет научных дискуссий.

В данном вопросе мы опираемся на теорию В.И. Андреева о «конкурентоспособной личности». С учетом требований к современным выпускникам, мы уточнили данное понятие. Конкурентоспособная личность нами понимается как человек с интегративным многоуровневым личностным образованием, со способностью к высокому качеству и эффективности своей деятельности, стремлением к лидерству в условиях состязательности, соперничества и напряженной борьбы со своими конкурентами.

Исследования показывают, что на формирование конкурентоспособной личности в профессиональной подготовке вуза влияют не только профессиональный уровень профессорско-преподавательского состава, их профессионально-педагогическая подготовленность, но и стремление выпускников к карьерному росту в будущей профессиональной деятельности. В связи с чем, мы обратились к проблеме карьерной ориентации студентов как компонента конкурентоспособной личности.

Теории карьерного менеджмента достаточно имеются как в зарубежной, так и отечественной науке: Э. Берн – позитивные и негативные сценарии жизни; Д. Дотлих о модели поведения руководителей; Э. Ибарра – теория смены карьеры; Д. Кэмбелл – архитипичные сценарии жизни; П. Ленсиони – факторы удовлетворенности работой; И. Пенье, А. Остервальдер – личную бизнес-модель; Д. Сьюпер – этапов профессионального саморазвития и самоидентичности; М. Уйат – нарративную практику; Э. Шейн – карьерных якорей;

Э. Эриксон – возрастных этапов, задач и кризисов; Д. Хохланд, Е. Климов рассматривают типов профессиональной направленности личности этапов, задач и кризисов.

Остановимся на анализе и интерпретации особо важных понятий, раскрывающих его суть.

В переводе с итальянского на русский язык «карьера» означает бег, жизненный путь от латинского – «carrus» – телега, повозка. Под карьерой («Carriera» от французского) понимается не только успешное продвижение вперед в той или иной области (общественной, служебной, научной, профессиональной) деятельности, но и профессиональное продвижение, и профессиональный рост, и этапы восхождения человека к профессионализму, и переход от одних уровней, этапов, ступеней профессионализма к другим, и процесс профессионализации (от выбора профессии к овладению профессией, затем упрочение профессиональных позиций, овладение мастерством, творчеством и др.).

В теории управления придерживаются толкования «карьеры» как результата осознанной позиции и поведения человека в области трудовой деятельности, связанной с должностным или профессиональным ростом, где должностной рост предполагает изменение должностного статуса человека, его социальной роли, степени и пространства должностного авторитета, а профессиональный рост выражается в профессиональных знаниях, умениях и навыках, признаниях профессиональным сообществом результатов его труда, авторитета в конкретном виде профессиональной деятельности.

С данным определением имеет общее и понимание сущности и содержания данного феномена Подопригора М.Г. Он карьеру считает успехом, продвижением по служебной лестнице. То есть, это результат определенного поведения и позиции человека в трудовой деятельности, связанный с его профессиональным ростом» [16].

По определению Н.И. Конюхова, «карьера – индивидуально осознанная последовательность изменений во взглядах, позиций и поведении, связанных с опытом работы и деятельности в течение трудовой жизни» [10].

В педагогической литературе дается более широкое определение понятия «карьера» – это целенаправленный процесс и результат формирования жизненной траектории человека, охватывающий ближнюю и дальнюю перспективу, с учётом ценностей и целей общества и личности, позволяющий осуществлять рефлексивное видение себя и своего места в системе общественных и производственных отношений» [5], что означает необходимость организации карьерной ориентации обучающихся в аспекте личностного самоопределения в будущей профессиональной деятельности.

Подводя итог подходов исследователей к определению термина «карьера», мы приходим к выводу о том, что она имеет широкое и узкое понимание. В широком смысле карьеру понимают как

субъективно осознанного трудового пути человека, способа достижения целей и результатов в форме личностного самовыражения; поступательное продвижение по служебной лестнице, изменение навыков, способностей, квалификационных возможностей и размеров вознаграждения, связанных с деятельностью работника.

При таком подходе понимания карьеры результатом является высокий профессионализм человека, достижение признанного профессионального статуса.

Узкое понимание карьеры заключается в должностном продвижении специалиста. Здесь на первый план выходит не только овладение уровнями и ступенями профессионализма, но и достижение определенного социального статуса в профессиональной деятельности, занятие определенной должности. В данном случае карьера – это сознательно выбранный человеком путь должностного продвижения, стремление к намеченному статусу (социальному, должностному, квалификационному), что обеспечивает профессиональное и социальное самоутверждение человека в соответствии с уровнем его квалификации.

Мы солидарны с определением, данным в «Опроснике карьерных ориентаций личности «Якоря карьеры» Э. Шейна: «карьера – это результат осознанной позиции и поведение человека в области трудовой деятельности, связанной с должностным или профессиональным ростом» [20]. Исследователи выделяют внутриорганизационную, межорганизационную, профессиональную, деловую карьеру. Их характеристика широко представлена в научной литературе, поэтому мы не будем специально уделять внимание на их освещение.

С развитием карьеры тесно связаны понятие «карьерная ориентация».

Современный рынок труда требует специалистов, готовых и способных к саморазвитию, принятию ответственных решений, настойчивых в реализации своих профессиональных устремлений. К изучению этой проблемы обращались многие исследователи. Проблемы профессионального развития рассмотрены в трудах таких зарубежных психологов, как А. Бандура [1], Н. Бетц [19, с. 357], Э. Шейн [20] и др.

А.А. Бодалев [3], И.П. Лотова [13], Е.А. Могилёвкин [14], Н.С. Пряжников [17] и др. разрабатывали теоретические и технологические формы профессионального продвижения в отечественной психологической науке.

Для А.А. Ждановича карьерная ориентация выступает как элемент структуры профессиональной Я-концепции субъекта [8, с. 37].

Они приходят к выводу, что карьерная ориентация возникает в начальные годы профессиональной деятельности, ей характерна устойчивость и стабильность в длительное время. Это мнение подтверждается исследованиями карьерной ориентации среди молодежи. Так, Е.А. Кольцова в статье «Взаимосвязь между удовлетворенно-

стью жизнью и карьерными ориентациями личности» приводит результаты исследований 2007 года Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), посвященного изучению значимости карьеры в жизни россиян: «В опросе участвовали 1600 респондентов в 153 населенных пунктах 46 областей в возрасте от 18 до 60 лет. Более половины опрошенных работающих россиян хотели бы сделать карьеру и занять более высокую должность на своей или другой работе. Такие устремления характерны для респондентов молодого возраста и жителей Москвы» [9, с. 59].

В Санкт-Петербургском техникуме пищевой промышленности и ряда сходных техникумов, близких по отрасли провели исследование карьерных ориентаций учащихся. По Э. Шейну наибольшее количество выборов получили карьерные ориентации «стабильность работы», «служение» и «интеграция стиля жизни». Данные её исследования показывают, что респонденты реже оказывали предпочтение «предпринимательству», «менеджменту». Ориентации «автономия» и «вызов» никого не интересовали.

Вместе с тем необходимо признать, что концепция карьерных ориентаций наиболее полно изложена в работе американского психолога Эдгара Шейна. Этот труд известен под названием «Якорная модель профессионального развития». Он считал, что в любой профессиональной деятельности существует несколько направлений продвижения личности, которые соответствуют её карьерным ориентациям. По его мнению, они связаны с реализацией человеком представлений о себе. В результате своего исследования автор пришел к выводу о том, что личностные характеристики человека, демонстрируемые во время профессионального обучения, не являются определяющими факторами его будущей карьеры. Опыт работы позволяет человеку прояснить собственные интересы, ценности и таланты, которые могут иметь расхождение с требованиями организации. Прояснение собственного образа «Я» начинает действовать в карьере как ведущая сила, которую Шейн Э. называет «якоря карьеры», т.е. группа потребностей, ценностей, талантов, реализация которых в наибольшей степени значима для человека при осуществлении профессиональных выборов [20].

По Шейну Э. «карьерная ориентация – это социальные установки и интересы, обусловленные побуждения к деятельности, характерные для определенного человека». Он выделяет следующие компоненты карьерной ориентации: профессиональная компетентность, менеджмент, автономия, стабильность места работы, стабильность места жительства, служение, вызов, интеграция стилей жизни, предпринимательство [20].

Резюмируя сказанное, можно сформулировать ряд существенных характеристик, определяющих взаимосвязь личности и карьерной ориентации:

1) формирование конкурентоспособной личности является актуальной на современном этапе развития общества. Оно продиктовано требовани-

ями рынка труда к выпускникам вузов, что и определило политику государства в образовательной сфере;

2) формирование конкурентоспособной личности является одним из направлений системы профессиональной подготовки вуза;

3) карьерная ориентация студентов выступает одновременно как компонент конкурентоспособной личности, и как средство профессиональной подготовки в системе вуза;

4) формирование конкурентоспособной личности и карьерная ориентация студентов не функционируют изолированно друг от друга, а как всякое системное явление, имеют взаимовлияние.

Все обозначенные сущностные характеристики обеспечивают формирование конкурентоспособной личности в профессиональной подготовке вуза.

## Литература

1. Бандура А. Теория социального научения [Текст] / А. Бандура. – СПб., 2000: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=799346> (Дата обращения 13.04.2020).
2. Бандуровский К.В. Новая философская энциклопедия. В четырех томах / Ин-т философии РАН. Научно-ред.совет: В.С. Степин, А.А. Гусейнов, Г.Ю. Семигин. – М.: Мысль, 2010, т. II, Е – М. – С. 400–401.
3. Бодалев А.А. Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения [Текст] / А.А. Бодалев. – М.: Флинта; Наука, 1998. – 168 с.
4. Бэкон Ф. Сочинения. В 2-х томах. Т. 1. – М.: «Мысль» (Философское наследие), 1971. – 590 с.
5. Даукша М. Психолого-педагогические проблемы профессиональной деятельности и общения / Педагогическая психология. 24 января, 2019.
6. Декарт Р. / <http://www.grandars.ru/college/filosofiya/filosofiya-rene-dekarta.html> (Дата обращения 04.09. 2018).
7. Дмитренко Н.В. Теоретико-методические основы совершенствования системы работы с молодыми специалистами компании: Автореферат дис. ... Канд. эконом. Наук: Екатеринбург, 2011. – С. 5.
8. Жданович А.А. Отношение студентов к профессиональной карьере / А.А. Жданович // Психологический журнал. – 2005. – № 4. – С. 37–43.
9. Кольцова Е.А. Взаимосвязь между удовлетворенностью жизнью и карьерными ориентациями личности / Организационная психология. – Т. 4. – 2012. – № 12. – С. 59–67.
10. Конюхов Н.И. Прикладные аспекты современной психологии: термины, законы, концепции, методы: Справочное издание. – М., 1992.
11. Лейбниц Г.В. Сочинения в 4-х т. Т. 4. – М.: Мысль, 1989. – 554 с. (Философское наследие).
12. Локк Дж. Сочинения: В 3-х т. Т. 1. / Под ред. И.С. Нарского (Перевод с англ. А.Н. Савина). – М.: Мысль, 1985. – 623 с.
13. Лотова, И.П. Профессиональная карьера государственных служащих. Теория, методология, практика [Текст] / И.П. Лотова. – М., 2008. – 448 с.
14. Могилевкин Е.А. Современные технологии достижения карьерного успеха [Электронный ресурс] / Е.А. Могилевкин. – режим доступа: <http://grebennikon.ru/article-5b9m.html>. – 13.12.2016.
15. Плугарева А.В. Психологическое сопровождение развития конкурентоспособной личности студента: дисс. ... канд. псих. наук. – Пятигорск, 2008. – С. 5 (251 с.).
16. Подопригора М.Г. Организационное поведение. Учебно-методическое пособие по курсу для студентов старших курсов и магистрантов [Текст] // М.Г. Подопригора. – Таганрог: Изд-во ТТИ ЮФУ, 2008. – 261 с.
17. Пряжников Н.С. Мотивация трудовой деятельности [Текст] / Н.С. Пряжников. – М.: Академия, 2012. – С. 7.
18. Филончик Н.И. Формирование конкурентоспособности специалистов инженерного профиля средствами факультативных курсов: Автореферат дис. ... канд. пед.наук: Сызрань, 2011. – С. 3.
19. Betz, N.E. (2008). Advances in Vocational Theories. In Handbook of counseling psychology. Brown S.D. & Lent R.W. (eds) Fourth edition. Wiley & Sons. P. 357–374.
20. Schein E.H. Career Anchors: Discovering Your Real Values. 1966.
21. Schein E.H. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century // Academy of Management Executive. 1996. Vol. 10. № 4. P. 80–89.

## RELATIONSHIP OF THE CONCEPTS OF “PERSONALITY” AND “CAREER ORIENTATION” IN THE FORMATION OF COMPETITIVENESS OF UNIVERSITY STUDENTS

Baimurzina V.I., Salimova R.M., Akhmetova A.T.  
Bashkir State University

The article provides a theoretical analysis of the problem of forming a competitive personality in the professional training of a university based on career orientation. Based on the study and generalization of the works of foreign and domestic scientists on the problem under study, the authors offered their understanding of the concepts of “competitive personality” and “career orientation”, which made it possible to conclude that the latter is a component of the former. In conclusion, they formulated a number of essential characteristics that determine the relationship between the formation of a competitive personality and the career orientation of students towards future professional activity.

**Keywords:** personality, competitive personality, career orientation, components, structure, formation, professional training, university, specialist.

## References

1. Bandura A. Theory of social learning [Text] / A. Bandura. – Spb., 2000: <https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=799346> (Date of treatment 04/13/2020).

2. Bandurovsky K.V. New philosophical encyclopedia. In four volumes / Institute of Philosophy RAS. Scientific editorial council: V.S. Stepin, A.A. Guseinov, G. Yu. Semigin. – M.: Mysl, 2010, vol. II, E – M. – S. P. 400–401.
3. Bodalev A.A. Summit in the development of an adult: characteristics and conditions of achievement [Text] / A.A. Bodalev. – M.: Flint; Science, 1998.– 168 p.
4. Bacon F. Works. In 2 volumes. Vol. 1. – M.: “Thought” (Philosophical heritage), 1971.– 590 p.
5. Dauksha M. Psychological and pedagogical problems of professional activity and communication / Pedagogical psychology. January 24, 2019.
6. Descartes R. / <http://www.grandars.ru/college/filosofiya/filosofiya-rene-dekarta.html> (Date of treatment 09/04/2018).
7. Dmitrenko N.V. Theoretical and methodological foundations for improving the system of work with young specialists of the company: Abstract dis... Cand. economy. Sciences: Yekaterinburg, 2011. P. 5.
8. Zhdanovich A.A. The attitude of students to their professional career / AA Zhdanovich // Psychological journal.–2005. – No. 4. P. 37–43.
9. Koltsova E.A. The relationship between life satisfaction and career orientations of the individual / Organizational psychology. – T. 4.– 2012. – No. 12. P. 59–67.
10. Konyukhov N.I. Applied aspects of modern psychology: terms, laws, concepts, methods: Reference edition. – M., 1992.
11. Leibniz G.V. Works in 4 volumes. Vol.4. – M.: Mysl, 1989.– 554 p. (Philosophical heritage).
12. Locke J. Works: In 3 volumes. Vol. 1. / Ed. I.S. Narsky (Translated from English by A.N. Savin). – M.: Mysl, 1985.– 623 p.
13. Lotova, IP Professional career of civil servants. Theory, methodology, practice [Text] / I.P. Lotova. – M., 2008.– 448 p.
14. Mogilevkin E.A. Modern technologies for achieving career success [Electronic resource] / EA Mogilevkin. – access mode: <http://grebennikon.ru/article-5b9m.html>.13.12.2016.
15. Plugareva A.V. Psychological support for the development of a student’s competitive personality: diss... Cand. crazy. sciences. – Pyatigorsk, 2008. – P. 5 (251 p.).
16. Podoprigora M.G. Organizational behavior. Teaching aid for the course for senior students and undergraduates [Text] // MG Podoprigora. – Taganrog: Publishing house of the TTI SFU, 2008.– 261 p.
17. Pryazhnikov N.S. Motivation of labor activity [Text] / NS Pryazhnikov. – M.: Academy, 2012. – P. 7.
18. Filonchik N.I. Formation of competitiveness of engineering specialists by means of optional courses: Abstract of thesis... Cand. pedagogical sciences: Syzran, 2011. P. 3.
19. Betz, N.E. (2008). Advances in Vocational Theories. In Handbook of counseling psychology. Brown S.D. & Lent R.W. (eds) Fourth edition. Wiley & Sons. P. 357–374.
20. Schein E.H. Career Anchors: Discovering Your Real Values. 1966. Schein E.H. Career anchors revisited: Implications for career development in the 21st century // Academy of Management Executive. 1996. Vol. 10. No. 4. P. 80–89.

# Вклад выдающегося немецкого хореографа Дитмара Зайфферта в развитие педагогики и психологии хореографического искусства

**Буксикова Ольга Борисовна,**

доктор искусствоведения, профессор, профессор кафедры хореографического творчества, ГБОУ ВО «Белгородского государственного института искусств и культуры»  
E-mail: o.buksik@mail.ru

В статье анализируется вклад известного немецкого педагога и хореографа Д. Зайфферта в развитие традиционных и современных подходов в педагогике и психологии танцевального искусства. Рассматриваются некоторые проблемы творческого и психологического – педагогического характера в процессе преподавания хореографии: образование, воспитание, социальные факторы и др. Выявляется значение труда Д. Зайфферта «Педагогика и психология танца. Заметки хореографа» для развития довольно молодой, но успешно развивающейся науки – психология танцевальной деятельности. Основное внимание в своем исследовании Д. Зайфферт уделяет следующим проблемам: диалектическому единству процессов воспитания и образования в танцевальной деятельности; выявлению основных методов педагогического воздействия в процессе подготовки хореографа; методике построения всего образовательного процесса; особенностям педагогического процесса в коллективной деятельности. В статье также констатируется, что в современном хореографическом образовании необходимо развивать лучшие традиции, заложенные известными педагогами – практиками в области хореографического образования, а также искать новые подходы в обучении, в связи с происходящими процессами глобализации и размыванием таких базовых понятий как «духовные традиции» и «духовные ценности».

**Ключевые слова:** педагогика и психология хореографии, методы воспитания, обучение, творчество, коллектив, личность, эстетическое и духовное развитие.

*Исследования выполнены за счет средств Посольства Германии в России в рамках внешнего гранта «Дни Германии в российских регионах «Германия и Россия» IV кросс-культурный форум фестиваль в г. Белгород»*

Известный немецкий хореограф, режиссер, педагог Дитмар Зайфферт родился в 1943 году в городе Либериц (Германия). Он получил хорошее образование в области хореографического искусства, окончив известную далеко за пределами Германии, балетную студию в Лейпциге, а затем учился балетмейстерскому искусству в России в прославленной Ленинградской консерватории им. Н.А. Римского – Корсакова.

Деятельность этого талантливого человека многогранна, она охватывает исполнительскую деятельность в качестве ведущего солиста Берлинской Штаатсоперы, глубокое погружение в балетмейстерское искусство – работу в качестве режиссера – балетмейстера в этом же известном театре и целом ряде других театров мира, административно – творческую работу в качестве директора и главного балетмейстера балетной труппы Лейпцигского оперного театра. Им были поставлены, на многих сценах мира, свои версии таких известных шедевров мировой балетной классики, как «Тщетная предосторожность» и «Весна Священная», а также хореографические спектакли «Голый король», «Три мушкетера», «Полет птиц».

Отдельно необходимо выделить его педагогическую деятельность, которая внесла большой вклад в новое научное направление – психологию и педагогику хореографии. Свой педагогический опыт этот неутомимый, глубоко талантливый, деятельный человек оттачивал в Высшей школе актерского мастерства им. Эрнста Буша в Берлине, профессором которой он является с 1988 года. Педагогический опыт накапливался этим выдающимся мэтром в области хореографического искусства, в течение всей его многогранной успешной творческой деятельности. Как, с восхищением, отмечает выдающийся деятель русского хореографического искусства Владимир Васильев в предисловии к труду Д. Зайфферта: «Педагогика и психология танца. Заметки хореографа», автор данного труда глубоко творческая многогранная личность: прекрасный танцовщик, педагог, хореограф, но главное, Дитмар – человек, который находится в постоянном творческом поиске, научном осмыслении своей профессии, творец, нередко подвергающий сомнению и осмыслению собственные выводы [2, с. 3]. Необходимо отметить, что этот научный труд Д. Зайфферта далеко не единственный, он кропотливо работал над осмыслением своего многолетнего, разностороннего, неповторимого опыта, опубликовав большое количество научно-исследовательских работ

Обратимся к его труду: «Педагогика и психология танца. Заметки хореографа» изданному в Рос-

сии издательством «Лань»; «Планета музыки» в 2012 году (Санкт-Петербург, перевод с немецкого В. Штакенберга). В самом названии этого исследования лежит синтез науки и практики – с одной стороны научное осмысление сложнейших, мало разработанных в хореографии, психолого-педагогических проблем, а с другой, осмысление своего неповторимого многолетнего практического опыта танцовщика и режиссера – хореографа. В данной статье мы остановимся, лишь на некоторых, аспектах данного научного труда.

Так, в настоящее время наиболее важной и актуальной проблемой в учебной профессиональной деятельности является, на наш взгляд, проблема воспитания и образования в танце. Эти аспекты и рассматриваются автором в тесном взаимодействии с другими, не менее важными проблемами, в главе III «Воспитание и образование в танце». Здесь автор формулирует основные специальные способности учеников/ танцовщиков, которые педагогу-хореографу необходимо развивать, а также основные факторы, способствующие данному процессу, среди которых выделяются: воля ученика и педагога, их убеждения и моральные принципы, а также индивидуальность ученика, его идеалы и склонности, интересы, чувства и привычки [2, с. 20–21].

Далее, рассматривая методы педагогического воспитания, Д. Зайфферт заостряет свое внимание на диалектическом единстве педагогического воздействия на ученика и целях, которые могут быть достигнуты в этом процессе, он отмечает, что проблемы с плохой дисциплиной, отсутствием интереса и недостаточной готовности ученика к труду, нередко могут возникать и по вине педагога. В том случае если постоянные упреки, угрозы и наказания тормозят учебный процесс и, при этом, урок или репетиция проходит скучно, однообразно. «Надо работать как можно динамичнее: чередовать легкие и трудные движения, не всегда все ошибки принимать всерьез, оживлять занятия, умело дозировать громкость голоса, работать под различную музыку и т.д.» [там же, с. 24].

В следующей главе, посвященной образовательному процессу в хореографии, автор останавливается на важной проблеме, которая возникает в связи с тем, что в процессе обучения хореографии нередко физическое развитие, двигательные умения и навыки развиваются намного быстрее, чем умственные возможности и интеллектуальные способности учеников. Причину этого «перекоса» в образовательной деятельности исследователь видит в ежедневных больших физических и психологических нагрузках и накапливающейся усталости у обучающихся, и предлагает педагогам периодически применять смену деятельности: прослушивание музыки, просмотр кинофильмов, дискуссии на темы искусства [2, с. 25, 26]. Безусловно, данные проблемы должны всегда стоять на первом месте в педагогическом процессе перед педагогом – хореографом и необходимо находить новые методы и подходы их решения в сегодняшней социально – культурной ситуации.

В следующем разделе своей работы автор рассматривает особенности педагогического процесса в коллективной деятельности. Это связано с тем, что обучение искусству танца, чаще всего предполагает коллективную деятельность, коллективное творчество не только на концертах, конкурсах и спектаклях, но и на ежедневных репетициях и занятиях. Поэтому Д. Зайфферт обращает внимание на процесс коллективных действий педагогов, которые ведут различные предметы в учебных заведениях или педагогов-хореографов, концертмейстеров, художников по костюмам и т.п. в театральных труппах и самих обучающихся или артистов балетной труппы. Вся жизнь этих людей проходит в творческом учебном или профессиональном коллективе.

Одним из главных факторов слаженной работы творческого коллектива является, по мнению автора исследуемого нами труда, соблюдение творческой дисциплины и подчинение внутри коллектива, немаловажным фактором является также уважительное отношение к своим наставникам – педагогам, хореографам, балетмейстерам, педагогам – репетиторам [2, с. 28–31]. Однако, чтобы завоевать это уважительное отношение своих учеников, наставникам в сфере хореографического искусства недостаточно быть только хорошими специалистами в своей профессии, нужно обладать еще целым арсеналом специальных знаний, умений и навыков в области психологии хореографии, владеть педагогическими методами и подходами для работы с творческим коллективом. Эту мысль можно подтвердить словами К.Д. Ушинского, который писал: не следует говорить педагогам, как поступать им в той или иной сложившейся ситуации. Необходимо убедить их серьезно изучать законы тех психологических явлений, которыми они хотят управлять, сообразуясь, не только с непрестанно изменяющимися обстоятельствами, в которых они хотят их применить, но и с бесконечно разнообразными психологическими различиями своих учеников [5, с. 454].

Для успешного создания благоприятного климата и руководства творческим коллективом, необходимо применять методы изучения межличностных отношений и групповой деятельности в учебном классе или балетной труппе. Основными методами являются: социометрические, гомеостатические, взаимных оценок отношений между учеником и учителем, артистом балета и репетитором, солистами балета и кордебалетом [4, с. 31, 32].

В основе педагогической деятельности лежит взаимодействие обучающего и обучаемого, которые могут выступать как субъект и объект или как субъект и субъект, а в качестве объекта или субъекта творческого педагогического процесса может выступать как отдельный индивид, так и коллектив [1, с. 22].

Отсюда, как отмечает Д. Зайфферт, межличностные отношения в творческом коллективе очень многообразны. Нередко в таком коллективе развиваются такие негативные отношения как



зависть, ревность и ненависть к другому ученику или даже педагогу. Эти явления необходимо искоренять как можно быстрее, и это задача не только педагога или руководителя, но и коллектива, который должен брать на себя определенную ответственность для урегулирования благоприятных отношений и создания творческой атмосферы. Как отмечает автор далее: «Класс/ коллектив с течением времени должен брать на себя ответственность»:

а) по отношению к каждому в отдельности, к его поведению;

б) по отношению ко всему коллективу;

в) по отношению к педагогу/ хореографу.

Далее автор данного исследования, имеющий многолетний педагогический опыт деятельности в учебных и театральных хореографических коллективах, приводит целый ряд примеров тех или иных возникающих конфликтов и пути их преодоления. В конце данного раздела учебного пособия приводится исчерпывающее заключение: «Воспитание в танце – это воспитание в коллективе, через коллектив и для коллектива» [2, с. 33, 34].

В следующем разделе учебного пособия, который озаглавлен: «Состав класса/ коллектива», автор подробно исследует основные группы учеников или танцовщиков в творческом коллективе. Здесь выделяются три основные группы.

Первая – *руководящее ядро*. Эта группа характеризуется исследователем как самая надежная и преданная своему наставнику, наиболее активная внимательная и усердная в обучении. Здесь же автором подчеркивается, что эта группа является и самой важной и любимой для педагога- хореографа. Однако, он предостерегает от того, чтобы членам этой группы предоставлялись те или иные привилегии, в связи с тем, что в таком случае, другие члены коллектива могут завидовать, невзлюбить этих «любимчиков», что может негативно сказаться на микроклимате всего коллектива и даже, отношениях с педагогом.

Вторая выделенная группа – *резерв*. Это так называемые «среднячки», которые трудятся в меру сил, но не слишком перегружают себя, отсюда и результаты их деятельности средние, однако все они довольно послушны, в меру активны, но ничем не выделяются и не используют до конца свой природный потенциал. Нередко эта группа по своему количеству является самой многочисленной. Поэтому, педагогу необходимо попытаться объединить их с членами первой группы, используя различные педагогические методы и приемы.

Третью группу автор называет – *все остальные*. Эта группа учеников, как правило, самая малочисленная, но и самая проблемная, так как требует много времени и пристального внимания педагога. В эту группу чаще всего вливаются новые члены коллектива, которые еще должны привыкнуть или те ученики, у которых так называемый «трудный» характер и они пока не определились со своим местом в новых для них условиях. Главной задачей педагогов/ хореографов является бы-

страя интеграция членов этой группы в коллектив, включение их в интересную совместную творческую работу не обращая внимание на их личные, нередко негативные, качества или склонности, так как отдельные члены этой группы учеников могут испортить общую атмосферу в коллективе. Здесь должны быть задействованы все педагогические знания и талант руководителя. Необходимо привлечь к работе руководителя коллектива, так называемый «резерв» и «руководящее ядро». Как отмечает далее исследователь, такой педагогический прием, позитивно сказывается на укреплении связей внутри всего коллектива, так как у ряда учеников, которые условно отнесены в группу «резерв» может развиться чувство сопричастности, ответственности за благоприятный климат в коллективе. Отсюда, автором учебного пособия выявляются две параллельные возможности педагогического воздействия на коллектив:

1) Педагог/ хореограф влияет на коллектив;

2) Класс/ коллектив в целом влияет на членов своего коллектива.

Далее автором делается вывод: чем эффективнее и быстрее срабатывает второй вариант и чем значительнее положительное влияние коллектива, тем меньше остается работы у педагога по выстраиванию межличностных отношений и налаживанию дисциплины в коллективе. В этом случае сами члены коллектива берут на себя ответственность за создание благоприятного климата в творческом коллективе и, выстраивая здоровые межличностные отношения, спланиваются и быстрее приближаются к поставленным целям [2, с. 34–36].

Красной нитью во всем труде Дитмара Зайфферта проходит мысль о том, что основными задачами всего обучения, образования и воспитания творческой личности средствами хореографического искусства, наряду с развитием и совершенствованием его специальных физических данных и природных возможностей, развитием танцевальной техники и артистизма, является воспитание духовно богатого и эстетически развитого человека.

Целый ряд выдающихся русских педагогов таких как: А.Я. Ваганова, М.Т. Семенова, В.И. Пономарев, Н.И. Тарасов, П.А. Гусев и др. прививали своим ученикам, помимо владения профессиональной исполнительской подготовкой, умение осознанно создавать яркий выразительный художественный образ в хореографическом произведении, владеть многогранной палитрой актерской выразительности. В современном хореографическом образовании необходимо продолжать развивать эти традиции, искать новые подходы в обучении, в связи с происходящими процессами глобализации и размыванием таких базовых понятий как, «духовные традиции» и «духовные ценности». В настоящее время на смену авторитарной педагогике приходят принципы гуманистической педагогики – сотрудничества, поощрения и признания самовыражения творческой личности, личностный подход к ученику.

В связи с этим, так важны научные изыскания в области педагогики и психологии танцевально-го искусства, представленные в учебном пособии выдающегося современного творческого деятеля, ученого, хореографа- практика, профессора Дитмара Зайфферта. Применение, рассмотренных в учебном пособии Д. Зайфферта основных педагогических методов и подходов в обучении хореографии, помогает студентам – магистрантам не только глубже постигать психолого – педагогические процессы в творческой деятельности, но и применять их в своей экспериментальной работе при написании магистерских диссертаций по направлению подготовки: «Педагогическое образование» «Хореографическое образование».

## Литература

1. Дубских Т.М. Народно-сценический танец / Т.М. Дубских. – СПб.: Издательство «Лань», Издание «Планета музыки», 2018.– 112 с.
2. Зайферт Д. Педагогика и психология танца. Заметки хореографа / Д. Зайферт. – СПб.: Издательство «Лань», Издание «Планета музыки», 2012.– 128 с.
3. Петрушин В.И. Психология и педагогика художественного творчества / В.И. Петрушин. – М.: Академический проект, Гаудеамус, 2008.– 490 с.
4. Соковикова Н.В. Психология балета / Н.В. Соковикова. – Новосибирск: Новосибирский издательский дом, 2012.– 330 с.
5. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: в 6 т.: т. 5 / К.Д. Ушинский. – Москва: Педагогика, 1990.– 526 с.

## CONTRIBUTION OF THE OUTSTANDING GERMAN CHOREOGRAPHER DIETMAR SEIFFERT TO THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY OF CHOREOGRAPHIC ART

**Buksikova O.B.**

Belgorod state Institute of arts and culture

The article analyzes the contribution of the famous German teacher and choreographer D. Seiffert to the development of traditional and modern approaches in the pedagogy and psychology of dance art. Some problems of creative and psychological – pedagogical nature in the process of teaching choreography are considered: education, upbringing, social factors, etc. The significance of D. Seiffert's work «pedagogy and psychology of dance. Notes of the choreographer» for the development of a fairly young, but successfully developing science – the psychology of dance activity. The main focus of his research is D. Seiffert focuses on the following issues: dialectical unity of the processes of education and upbringing in dance activity; identification of the main methods of pedagogical influence in the process of training a choreographer; methods of building the entire educational process; features of the pedagogical process in collective activity. The article also states that in modern choreographic education it is necessary to develop the best traditions laid down by well – known teachers-practitioners in the field of choreographic education, as well as to look for new approaches to teaching, in connection with the ongoing processes of globalization and the erosion of such basic concepts as «spiritual traditions» and «spiritual values».

**Keywords:** pedagogy and psychology of choreography, methods of education, training, creativity, team, personality, aesthetic and spiritual development.

## References

1. Dubsikh T.M. Folk stage dance / T.M. Dubsikh. – SPb.: Publishing house «Lan», Publishing «Planet of Music», 2018.– 112 p. [in Russian].
2. Seifert D. Pedagogy and psychology of dance. Choreographer's Notes / D. Seifert. – SPb.: Publishing house «Lan», Publishing «Planet of Music», 2012.– 128 p. [in Russian].
3. Petrushin V.I. Psychology and pedagogy of artistic creativity / V.I. Petrushin. – M.: Academic project, Gaudeamus, 2008.– 490 p. [in Russian].
4. Sokovikova N.V. Ballet psychology / N.V. Sokovikov. – Novosibirsk: Novosibirsk Publishing House, 2012.– 330 p. [in Russian].
5. Ushinsky KD Pedagogical works: in 6 volumes: v. 5 / KD Ushinsky. – Moscow: Pedagogy, 1990.– 526 p. [in Russian].

# Модель процесса формирования морально-психологической устойчивости к применению огнестрельного оружия сотрудниками отдела охраны ФСИН России

**Викторова Татьяна Владимировна,**

соискатель ученой степени кандидата педагогических наук,  
ФКУ «Научно-исследовательский институт ФСИН России»  
E-mail: viktorina\_psi@mail.ru

Высокие требования, предъявляемые к сотруднику отдела охраны ФСИН России, указывают на необходимость принятия мер для целенаправленного, систематического развития морально-психологической устойчивости сотрудников с целью качественного выполнения своих служебных обязанностей. В связи с этим формирование морально-психологической устойчивости к различного рода сложным и опасным ситуациям профессиональной деятельности, какими являются применение огнестрельного оружия в своей деятельности, способствовали созданию модели формирования морально-психологической устойчивости к применению огнестрельного оружия сотрудниками отдела охраны ФСИН России.

Модель разработана в соответствии с основами моделирования в педагогике и психологии и способствует повышению уровня морально-психологической устойчивости, в том числе к применению огнестрельного оружия сотрудниками отдела охраны. Результатом усвоения модели является достаточно высокий уровень сформированности морально-психологической устойчивости сотрудника отдела охраны ФСИН России, как одного из основных требований, предъявляемых к деятельности сотрудника отдела охраны ФСИН России.

**Ключевые слова:** сотрудники отдела охраны, морально-психологическая устойчивость, модель.

Модель в педагогике, по определению В.В. Краевского, значителен как «абстрактный прообраз педагогической деятельности, которую необходимо осуществить в будущем. Она содержит общее представление о том, что необходимо сделать для достижения наилучших результатов» [1, С. 34]. Метод исследования объекта на его модели – аналоге определённого фрагмента социальной реальности в педагогическом энциклопедическом значится как «моделирование» [2, С. 146]. Метод моделирования описан в трудах В.В. Давыдова, А.Н. Дахина, Е.С. Заир-Бек, Е.А. Лодатко и др.

Разработанная нами структурно-функциональная модель формирования морально-психологической устойчивости (МПУ) к применению огнестрельного оружия сотрудниками отдела охраны ФСИН России позволяет увидеть и вычленил все составляющие МПУ в их взаимосвязи и взаимодействии, увидеть какое влияние оказывает МПУ на профессиональную деятельность сотрудника отдела охраны, проработать (прожить) варианты поведения сотрудника в предполагаемых ситуациях с применением огнестрельного оружия, в предусмотренных законом случаях, в том числе на поражение.

Модель формирования МПУ базируется на основе системного, компетентностного, деятельностного, системно-ситуативного и личностно-ориентированного подходов. Системный подход, проявляется наличием следующих признаков: 1. Структурные компоненты модели (объект познания – МПУ, субъекты – психолог и сотрудники, способы и средства достижения высокого уровня МПУ, результат). 2. Целенаправленное взаимодействие всех участников психолого-педагогического процесса 3. Процесс организации формирования МПУ осуществляется с помощью специально подобранных методов и форм; 4. Принципы, характеризующие структурно функциональное единство модели: МПУ: личной уверенности, социальной ориентированности и правовой убежденности; активного преодоления; развития профессиональной толерантности к негативным факторам воздействия профессиональной среды; активизации психологической стабильности; саморефлексии, коллективизма.

Модель как целостная система, состоит из организационно-целевого, диагностического, содержательного, рефлексивно-итогового блоков, взаимосвязанных между собой и раскрывающих структуру процесса формирования МПУ к применению огнестрельного оружия сотрудниками отде-

ла охраны ФСИН России. Каждый из блоков имеет характеристику, наполненную определенным содержанием, выполняет свою функцию, содержит определенную информацию о процессе формирования МПУ и обуславливает его результат. Так организационно-целевой блок модели, в первую очередь, предусматривает постановку цели и определение задач формирования МПУ, раскрытие специфики процесса формирования МПУ, определение критериев и показателей формирования МПУ, усвоение модели формирования МПУ к применению огнестрельного оружия сотрудниками отдела охраны ФСИН России.

Цель компетентностного подхода в реализации набора ключевых компетентностей, одной из которых являются специальные профессиональные качества, необходимые для уверенного поведения в ситуациях применения огнестрельного оружия сотрудниками отдела охраны в своей профессиональной деятельности. «Эффективная организация внешних и внутренних ресурсов для достижения целей деятельности», по мнению Г.К. Селевко, и есть компетенция. При этом внутренние ресурсы – это знания, умения, навыки, компетентности (способы деятельности), психологические качества, а внешние – качества, приобретенные через проживание ситуаций, рефлексию опыта [3, С. 138–144].

Одним из основных методологических ориентиров в построении представленной модели является деятельностный подход, постулирующий о развитии психики в деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина, Д.Б. Эльконин). «Сущность деятельностного подхода, по мнению Т.В. Габай, состоит в том, что психика рассматривается в прямой связи с жизнью... Учение рассматривается не только как процесс, но и, прежде всего как деятельность» [4, С. 10]. По мнению основоположников деятельностного подхода, важнейшим условием реализации деятельностного подхода выступает мотивация обучения (пробуждение положительного эмоционального отношения к обучению, создание ситуации успеха, поощрение и др.)

Системно-ситуативный подход является технологией изучения конкретных видов деятельности на основе выделения их единицы – ситуации (Б.Я. Шведин, И.Н. Носс и др.). Системно-ситуативный подход предполагает системность его целей и результатов, непрерывность реализации, а также использование ситуации как наименьшей, неделимой единицы анализа [5, С. 30–33]. «В соответствии с системно-ситуативным подходом, – единицей анализа деятельности выступает ситуация в единстве задачи, условий ее выполнения и субъекта. В центре внимания системно-ситуативного подхода – ситуация. Вследствие чего подчеркивается значимость «ситуационного мышления», т.е. как можно лучше понять, какие приемы будут лучше способствовать достижению целей в конкретной ситуации.

Личностно-ориентированный подход создает условия для самоизменения личности, осознание

ею собственной самооценности (Ш.А. Амонашвили, Л.Г. Вяткин, К. Роджерс, В.В. Сериков, В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская и др.). Личностно-ориентированная педагогическая ситуация – понимается им как педагогический механизм, который ставит обучаемого в условия, сильно изменяющие его жизнедеятельности и «востребующие от него новую модель поведения, чему предшествует рефлексия, осмысление, переосмысление сложившейся ситуации». Личностно-утверждающая ситуация, подчеркивает в своей работе В.В. Сериков, содержит в своей основе составляющие: нравственный выбор; самостоятельно поставленные цели; реализацию роли автора учебного процесса; препятствия, требующие проявления воли; ощущение собственной значимости; самоанализ и самооценка; отказ от прежних воззрений и принятие новых ценностей; осознание своей ответственности» [6, С. 89].

Базой для построения диагностического блока модели явилась специально созданная батарея психологических методик исследования: многофакторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла (16 PF R); методика экспертной оценки подготовленности сотрудников к действиям в опасной ситуации», разработанная ГУФСИН России по Челябинской области, ЛФР-25 Т.В. Корниловой, шкала локус-контроля Дж. Роттера, методика STAI-I, II Спилбергера – Ханина (оценка уровня тревожности).

Содержательный блок обусловлен общей целью построения модели, задачами, решение которых необходимо для формирования представляемой модели, функционально отражает логику и этапы формирования МПУ. Структурными элементами содержательной части являются концептуальные положения личностно-ориентированного подхода (Ш.А. Амонашвили, Л.Г. Вяткин, К. Роджерс, В.В. Сериков, В.А. Сухомлинский, И.С. Якиманская); концептуальные положения о системно-ситуативном подходе (Б.Я. Шведин, И.Н. Носс); положения компетентностного подхода в образовании (И.А. Зимняя, Э.Ф. Зеер, А.В. Хуторской); теория личностно-ориентированного подхода, в том числе в воинской деятельности (В.П. Галицкий, А.А. Напримеров, Н.Ф. Феденко); психологии экстремальных ситуаций в деятельности сотрудников УИС ФСИН России (Л.И. Беляева, А.М. Киселев, И.О. Котенев, А.И. Папкин, В.Н. Смирнов, А.М. Столяренко).

Рефлексивно-итоговый блок модели определяет динамику сформированности уровня МПУ по выделенным критериям и их показателям. В качестве критериев, оценивающих МПУ, нами избраны: эмоционально-волевой, операционально-рефлексивный, когнитивно-деятельностный критерии. С учетом комплекса выявленных критериев с целью дифференциации сотрудников по степени сформированности МПУ выделены три уровня, включающие оптимальный (высокий), допустимый (средний), недопустимый (низкий) уровни сформированности МПУ.

Формирование МПУ сотрудника отдела охраны ФСИН России возможно в специально созданных педагогических условиях. В.И. Андреев отмечает, что «педагогические условия – это «обстоятельства процесса обучения, которые являются результатом целенаправленного отбора, конструирования и применения элементов содержания, методов, а также организационных форм обучения для достижения определенных целей» [7]. Первое условие – создание развивающей обучающей среды, реализуемой с учетом психолого-педагогических принципов, обеспечение психологически комфортной атмосферы на занятиях по формированию МПУ, формирование рефлексивных умений и навыков. Второе – целенаправленная организация позитивного опыта проявления МПУ через ситуации служебной деятельности, создающих в моделируемых ситуациях. Обеспечение вариативности и преемственности приемов, форм и методов в организации процесса формирования МПУ сотрудников отдела охраны является третьим психолого-педагогическим условием.

Таким образом, реализация модели происходит за счет сформированности: знаний о психологических процессах и закономерностях функционирования психических процессов, особенно в условиях характеризующихся экстремальностью и неопределенностью; умений и навыков эффективного преодоления стрессогенных факторов, негативно влияющих на психическое состояние сотрудника отдела охраны ФСИН России.

Модель формирования МПУ к применению огнестрельного оружия сотрудниками отдела охраны ФСИН России создает условия, когда через тренировку конкретных смоделированных ситуаций служебной деятельности приобретает опыт проявления МПУ сотрудника отдела охраны к различным условиям служебной деятельности, связанными с применением огнестрельного оружия, в том числе на поражение.

## Литература

1. Зимняя И.А. Педагогическая психология. – Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 1997. – С. 34
2. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь. – М., 2002. С. 146
3. Селевко Г.К. Компетентности и их классификация // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.
4. Андрагогика: практ. пособие для вузов / А.Г. Чернявская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2018. – С. 10

5. Шведин Б.Я. Человеческий фактор в управлении войсками: проблемы и поиски. Учеб. пособие. – М., 1989.С.30–33
6. Сериков В.В. Личностно–ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – С. 89.
7. Андреев В.И. Педагогика: Учебный курс для творческого саморазвития. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

## MODEL OF THE PROCESS OF FORMING MORAL AND PSYCHOLOGICAL RESISTANCE TO THE USE OF FIREARMS BY EMPLOYEES OF THE SECURITY DEPARTMENT OF THE FEDERAL PENITENTIARY SERVICE OF RUSSIA

Viktorova T.V.

Federal state institution Research Institute of the Federal penitentiary system of the Russian Federation

The high demands placed on an employee of the security Department of the Federal penitentiary service of Russia indicate the need to take measures for the purposeful, systematic development of moral and psychological stability of employees in order to perform their official duties efficiently. In this regard, the formation of moral and psychological resistance to various kinds of complex and dangerous situations of professional activity, such as the use of firearms in their activities, contributed to the creation of a model for the formation of moral and psychological resistance to the use of firearms by employees of the security Department of the Federal penitentiary service of Russia.

The model is developed in accordance with the basics of modeling in pedagogy and psychology and helps to increase the level of moral and psychological stability, including the use of firearms by employees of the security Department. The result of mastering the model is a fairly high level of formation of moral and psychological stability of an employee of the security Department of the Federal penitentiary service of Russia, as one of the main requirements for the activities of an employee of the security Department of the Federal penitentiary service of Russia.

**Keywords:** employees of the security Department, moral and psychological stability, model.

## References

1. Zimnyaya I.A. Pedagogical psychology. – Rostov n/A: publishing house «Phoenix», 1997. – P. 34
2. Bim – Bad B.M. Pedagogical encyclopedic dictionary. – Moscow, 2002. – P. 146/
3. Selevko G.K. Competence and their classification // National education. – 2004. – no. 4. – P. 138–144.
4. Andragogy: prakt. manual for universities. – 2nd ed., corr. and additional. – Moscow: yurayt Publishing house, 2018. – P. 10
5. Shvedin B. Ya. Human factor in the management of troops: problems and searches. Textbook, – Moscow, 1989, –P.p. 30–33
6. Serikov V.V. Personality – oriented approach in education: concepts and technologies: Monograph. – Volgograd: Peremena, 1994. – P. 89.
7. Andreev V.I. Pedagogy: a Training course for creative self-development. – Kazan: center for innovative technologies, 2000. – 608 p.

# Музыкальное искусство русского Православия в профессиональной подготовке будущего педагога-музыканта (бакалавриат) к культурно-просветительской деятельности

**Грязнова Татьяна Михайловна,**

кандидат философских наук, доцент кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева  
E-mail: regphil@mail.ru

**Асатрян Ольга Федоровна,**

кандидат педагогических наук, доцент, зав. кафедрой музыкального образования и методики преподавания музыки, Мордовский государственный педагогический университет им. М.Е. Евсевьева  
E-mail: asatryan\_o@mail.ru

**Грязнов Станислав Игоревич,**

старший преподаватель кафедры музыкального образования и методики преподавания музыки, Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева  
E-mail: stassult@mail.ru

Исследование посвящено проблеме освоения русского православного музыкального искусства студентами музыкально-педагогических вузов и факультетов. Культурно-просветительская деятельность педагога-музыканта должна основываться на фундаментальных мировоззренческих принципах изначальной связи отечественной культуры с вековыми традициями, соборности, которая занимает центральное место в русском философствовании и духовной жизни, возрождения христианских заповедей и изучении Библии. Тенденция возрождения культовой жизни церкви должны отражаться в живой и регулярной практике богослужебного пения и глубокого познания текстов молитв. Они требуют осмысления и оценки. В исследовании нуждается и музыкальная поэтика: необходимо познавать смысл музыки, его воплощение в музыкальном становлении. Эти процессы могут быть органично включены в профессиональную подготовку будущих педагогов-музыкантов в российских вузах в рамках факультативных курсов.

**Ключевые слова:** музыкальное искусство, Православие, духовная культура, профессиональная подготовка, педагог-музыкант, культурно-просветительская деятельность.

**Введение.** Трагическое столетие России не могло не найти отражение в культуре и искусстве. Русская музыка XX–XXI веков прошла большой путь от богоборчества к богоискательству, и музыкальное искусство русского православия занимает все более важное место в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов к культурно-просветительской деятельности. Осознание ренессанса православной музыки началось в преддверии тысячелетия Крещения Руси. Тогда на страницах научных журналов появились эмоциональные отклики о духовной музыке, культурологические исследования о творческом, образовательно-просветительском и идейно-нравственном потенциале, исторические очерки о развитии церковной музыки О. Антоновой и З. Кузнецова [1]. Однако научно-методических и педагогических исследований, посвященных роли музыкального искусства русского православия в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов, формам и методам освоения традиций церковной музыки, по-прежнему не много, несмотря на актуальность данной проблематики.

Близкими теме ренессанса православной культуры и значимости просветительской деятельности педагогов и музыкантов оказались работы М. Шинкаревой о «точках соприкосновения между искусством и религией» [13, с. 5], В. Малышева о «поиске опоры в период духовного кризиса» [8, с. 8], Н. Бекетовой о религиозном самоопределении как «способности морального противостояния злу» [3, с. 12], Е. Танкелевича о «духовной сущности музыки» [11] и др. В концертный репертуар все чаще стали входить сочинения современных композиторов религиозной тематики, а образовательные программы школ, училищ и вузов – духовные сочинения культового и светского характера. К образовательному, воспитательному и культурно-просветительскому процессу подключились представители духовенства (А. Носов [10]), однако проблема методики освоения студентами-бакалаврами духовных жанров русской музыки не только прошлого, но и настоящего, за редким исключением [14], не становилась объектом пристального внимания ученых.

**Изложение основного материала статьи.** В. Медушевский, выделяя в качестве основы русской культуры православную веру, отмечает, что «жизнь народа протекает в свете заповедного нам духовно-нравственного совершенства, на духовно-смысловой глубине в сокровенности сердца» [9, с. 14]. Россиянин начала XXI века – это

глубоко потрясенный, страдающий от несовершенств окружающего мира, духовно потерянный индивид, ставший свидетелем чудовищной разрушительной силы конца XX столетия. Богоборчество начала столетия и семьдесят лет безбожия вылились в конце века в творчестве композиторов в тенденцию «богоискательства».

Обретенная композиторами последней трети XX века вера, пока еще не закреплённая какими-либо обрядами, стала невидимой защитой от жизненных невзгод. Она оказалась для художников спасением: так ведущие композиторы Губайдулина, Щедрин, Каретников, Шнитке, Сидельников, Буцко ограждали себя от безбожия советского государства [6]. Концентрация веры в музыке не могла не отразиться и на образовательном процессе, особенно на профессиональной подготовке педагогов-музыкантов, культурно-просветительская деятельность которой должна основываться на фундаментальных мировоззренческих принципах русской культуры – ее изначальной связи с вековыми традициями, соборности, которая занимает центральное место в русском философствовании и духовной жизни, возрождения христианских заповедей и изучении Библии [12].

В русской культуре конца XX века «самой мощной формой пробуждения по отношению к религии стала духовная тема, которая породила новое отношение к важнейшей ветви национального наследия» [6, с. 134]. Однако духовная тема нашла слабый отклик в программах подготовки педагогов-музыкантов, в которых музыке русского православия отводится весьма скромное место. Кроме того, сегодняшняя реальность системы музыкально-педагогического образования характеризуется нерешенностью как общих, так и частных проблем преподавания различных профильных дисциплин от индивидуальных до групповых музыкально-теоретических и исторических предметов.

Вузовские курсы истории музыки или музыкальной литературы включают большой ряд вокальных, инструментальных и театральных произведений зарубежных и отечественных композиторов преимущественно светского плана, притом, что на протяжении всего пути развития человечества духовная музыка занимала важнейшее место в жизни общества. Кроме того, оперные и балетные, камерные и симфонические опусы, по давней традиции прослушиваемые в записи и анализируемые по клавирам, воспринимаются и оцениваются студентами-бакалаврами как музыкальные сочинения той или иной эпохи, стиля, жанра. Православная же музыка русских композиторов имеет не только иные мировоззренческие установки, но и эстетические принципы, остающиеся за пределами курсов музыкально-теоретических или исторических дисциплин.

В искусстве России конца XX века возник активный творческий (но не педагогический!) интерес к культовым жанрам, но сказалось долгое от-

сутствие системы работы над подобными произведениями, и потому наиболее часто композиторы обращаются к хоровому концерту, в котором так или иначе присутствуют духовные тексты, образы, символы. Налицо и расширение границ возможностей духовной музыки. Она не ограничивается отражением только личных религиозных переживаний автора (хотя это, бесспорно, важнейшая составляющая сочинений подобного рода), индивидуально воплощая догматы богословия, и это особенно актуально в свете современного многообразия способов религиозного самовыражения и полистилистики музыкального языка. В творчестве Ю. Буцко В. Агафонникова, К. Волкова, Г. Дмитриева, А. Караманова, В. Кикты, В. Пожидаева, С. Трубачева и других реализовалась глубокая и нерасторжимая связь музыки и философии духовно-религиозного содержания. Русские композиторы предстают в своих культовых и светских сочинениях мыслителями истинно христианского миропонимания, а значит обращение к ним сохраняет преемственную связь поколений православной Руси.

Так, в основе созданного Ю.М. Буцко практически всегда заложена та или иная религиозная идея, и весь творческий путь композитора символизирует истинное служение Богу. В его работе в свете религиозности автора главенствующее место отведено идее духовного характера. Буцко выбирает для воплощения тех или иных религиозных идей область сочинений концертного предназначения, отдавая предпочтение крупным жанрам – кантатам, ораториям, концертам на тексты духовных стихов. В «Литургическом песнопении» (1982), «Метаморфозах» (1995) и «Песнословие» (1999) Буцко последовательно воплощается концепция большого духовного акта в направлении совершенствования человеческой души – движения по «лестнице духовной», о которой с древних времен много написано богословами, религиозными философами, писателями. Началом и условием подлинной христианской жизни является покаяние, необходимые для достижения духовной вершины и Царствия Небесного. Путь духовного становления определяется триадой «покаяние – преображение – смирение», на которую указывают Евангелие, Церковь и жития ее святых. Это же на музыкальном языке «проповедует» и Ю.М. Буцко: покаяние, преображение и смирение – такой ответ на вопрос о духовном возрастании личности мы находим в его сочинениях. Так в произведениях композитора отражается закреплённая культурой национальная духовная идея, поэтому они служат сильнейшим средством раскрытия веры. Музыка Буцко сродни распетой церковной службе, а ее создание – литургическому служению.

Религиозность может быть отражена и в особом мышлении, взгляде не историю России. В Седьмой симфонии А. Курченко «Русская быль (Николай II)» воплощена последовательность событий, в которых увековечены трагические дни в России 1917–1918 гг. Каждая часть симфонии

раскрывает один из сюжетов последних дней жизни Николая II: 1. Увертюра (1917 год), 2. Монолог (Николая II), 3. Молитва (царской семьи), 4. Интермедия (расстрел), 5. Скерцо (все вперед!..), 6. Акафист царю-искупителю Николаю II. В цикле учтены композиционные решения житийных икон разных эпох. Как и в житийной иконе, целостное понимание центрального образа симфонии формируется в композициях, повествующих сюжеты из жития святого, события которого плавно перетекают одно в другое. В шестой части Акафист как музыкальный тематизм, так и форма построения связаны с закрепленной в церковной службе формой обряда. Композитор представил духовные идеи в соответствии с их традиционным, истинным содержанием независимо от поэтического источника. На основе взаимодействия особенностей светского и церковного искусства, используя выразительные возможности оркестра, ярко выражающего характер, душу и особенности речи русского народа, композитор реализовал философскую концепцию надежды на светлое будущее – в единстве православного народа.

Преподавание музыкально-теоретических и исторических дисциплин долгое время, по известным причинам, осуществлялось без глубокого погружения в певческую богослужебную практику, а изучение богатейшего творческого наследия православной ориентации русских композиторов XIX–начала XX вв. было эскизным. Прикосновение к знаменному, киевскому, греческому, болгарскому распевам и духовному концерту русских композиторов, вложивших свой гений в религиозную музыку, прерывалось и потому создавалось ощущение, что на протяжении XVIII–XX веков развивалась исключительно светская музыка. До сих пор, несмотря на профессиональный подход к исполнению и изучению духовной музыки, в системе музыкально-педагогического образования не разрешены два противоречия:

1. Актуальная необходимость изучения музыкальных произведений духовной тематики в контексте теорий мировоззренческого характера и проблем восприятия музыкальных произведений православной традиции.

2. Отсутствие общефилософской концепции образования и специальных методов освоения религиозно-духовного и культурно-просветительского потенциала музыкальной культуры русского православия.

Назрела необходимость создания отдельного методического пособия, дополняющего курс истории русской музыки для создания объективной картины развития жанров и основных стилевых тенденций XIX–XXI столетий, которое отражало бы эволюцию канонических и духовно-концертных жанров, а также их влияние на развитие светских. Возросло значение факультативных курсов, практики частичного или полного прослушивания звукозаписей русской православной музыки, способного формировать необходимые религиозно-философские, мировоззренческие

и художественно-эстетические представления будущих педагогов-музыкантов о музыкальной культуре русского православия [2; 4; 5; 7]. Однако это только часть пути решения существующей проблемы.

Более трудная часть пути связана с необходимостью профессионального подхода к рассматриваемому явлению, несмотря на значительный объем программы курса истории музыки и обзорный план ознакомления со многими стилями, жанрами и произведениями. Процессы возвращения Церкви в социально-культурную жизнь россиян и тенденция возрождения культовой жизни церкви должны отражаться в живой и регулярной практике богослужебного пения и глубокого познания текстов молитв, ибо в песнопениях Русской Православной Церкви молитва и музыка проникают друг в друга на высшем духовно-познавательном уровне. Тексты молитв нуждаются в осмыслении и оценке. Исследования требуют и музыкальная поэтика во всей полноте художественных средств, включающих музыкальные параметры и композиционные детерминанты. И, конечно, необходимо познавать смысл музыки, его воплощение в музыкальном становлении и знаменной нотации.

Православное пение по знакам характеризуется специфическими качествами, которые отражают, с одной стороны, практическую составляющую богослужебного пения, а с другой – мировоззренческие принципы православного человека. Знаменная нотация изначально была предназначена для подготовленного, осведомленного певчего, который постепенно приобщался к святому «богодуховенному пению». Церковно-певческая практика полностью отсутствует в профессиональной подготовке педагогов-музыкантов (бережно сохранена она в программах подготовки музыковедов в консерваториях России), а между тем в нашем отечестве важнейшую основу их будущей культурно-просветительской деятельности составляет искусство русского православия.

Духовное искусство не возможно вне диалога богословия и музыки. Комплекс знаков знаменной нотации включал в себя знаки нравственно-дидактического, хвалитно-доксологического, евхологического значения и символизирующие факты из библейской истории. Возникает параллелизм символической трактовки знаков с сюжетным и эмоциональным наполнением текстов, параллелизм певческих знаков и литургическим словом. Открывающийся символический подтекст соответствует значению действий священнослужителей. Таким образом, осваивая знаменный распев, человек приобщается к таинствам христианства.

Многие правила и духовные принципы в пении никогда не выражались словами, но постигались только интуицией и опытом, которые представляются истинным путем постижения духовной сущности Православия. Религиозное сознание восточных христиан создало сложную систему сакральных знаков и символов, без которых оно



не могла бы описать свое содержание. Знаменная нотация была основана на знаках, отражающих христианскую символику и само вероучение, путь познания которого проходит через практическое освоение песнопений на языке сакральных знаков. Только путем восхождения к небесной мудрости певчий «умными очами» может проникнуть в философию певческого искусства и через Божественное озарение, посредством Святого Духа, постичь сокровенное в учении содержание.

**Выводы.** Знание о русской православной музыке выступает как форма эзотерического знания, как тайная мудрость, необходимая для освещения жизненного пути человечества. Музыкальное искусство, зародившись из области духовного (григорианский хорал, знаменный распев), в современную эпоху новейшей сакральности активно возвращается к своей первичной миссии – возносить хвалу Богу, подобно пению небесных ангелов. Об этом говорит количество созданных в XX–XXI веках духовных произведений как концертного, так и богослужебного предназначения. Эти произведения служат жизненно необходимым художественным материалом и культурной формой, используемыми педагогами-музыкантами в своей культурно-просветительской деятельности. Однако сам этот материал остается за пределами программ подготовки бакалавров в области музыкальной педагогики. Исправить данную ситуацию способна живая и регулярная практика богослужебного пения с целью глубокого познания текстов молитв и сакральных знаков и символов, отражающих содержание Православия. Процессы познания глубоких смыслов музыкально-певческого искусства православной ориентации могут быть органично включены в процесс профессиональной подготовки будущих педагогов-музыкантов (бакалавров) в рамках факультативных курсов. Искусство мастеров церковного пения представляет собой не только форму божественного Откровения и славословий, но и выполняет важные функции в литургической службе, являясь для слушателя способом соборного сопереживания, источником понимания религиозных истин, духовного и культурно-просветительского опыта. Исполнение хоровой музыки православной ориентации требует от бакалавра музыки глубокого погружения в тексты Евангельских преданий, знание специфики певческой и исполнительской традиций, основанных на знаменных распевах и системы Осмогласия (И. Дамаскин), этико-эстетических концепциях русской религиозной философии, закреплённой в содержании русской культуры, национальной духовной идеи, понимаемой как: Любовь, Истина, Красота, Соборность, Вера, Добродетель, Милосердие, Благодать.

Таким образом, культурно-просветительская деятельность педагога-музыканта нацелена на возрождение духовных и нравственных начал у подрастающего поколения, исторически и культурологически сложившихся в недрах русского Православия, которое должно занять достойное

место в профессиональной подготовке будущих бакалавров музыки.

## Литература

1. Антонова, О. А., Кузнецов, З. Музыкальное искусство и религия: философско-исторический очерк // Историческое развитие церковной музыки. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1986. – С. 24–107.
2. Асатрян, О.Ф. Теоретико-методологические основы сущностной природы социально-ценностных профессиональных ориентации учителя музыки XXI века /О. Ф. Асатрян // Вестник кафедры ЮНЕСКО Музыкальное искусство и образование, 2015. № 2 (10). – С. 83–94.
3. Бекетова, Н. Проблема веры в отечественной культуре как проблема свободы // Отечественная культура XX века и духовная музыка: тезисы докл. всесоюзн. науч.-практ. конф. / отв. ред. Т.В. Франтова. – Ростов н/Д: Б. и., 1990. С. 12–13.
4. Грязнова, Т.М. Изучение музыкального искусства православной ориентации будущими учителями музыки в педагогическом вузе / Т.М. Грязнова // Инновационные формы и методы организации внеаудиторной работы студентов: коллективная монография / под ред. Л.П. Карпушиной, О.Ф. Асатрян, Л.Г. Паршиной; Мордов. гос. пед. ин-т. – Саранск, 2018. – С. 144–161.
5. Грязнова, Т.М. Воспитательный потенциал музыкального искусства русского Православия в духовном становлении личности будущего учителя музыки [Электронный ресурс] / Грязнова Т.М., Грязнов С.И. // Современные проблемы науки и образования. – Москва, 2015.– № 2. – С. 587.
6. Долинская, Е. Б. О русской музыке последней трети XX века: учеб. пособие по курсу «История современной отечественной музыки» для студентов музыкальных вузов. – М.: Престиж, 2001.– 160 с.
7. Кобозева, И.С. Осмысление духовного пути личностного развития студентов-музыкантов педагогического вуза / И.С. Кобозева, Н.В. Теплова // Гуманитарные науки и образование.– 2019. – Том 10, № 3. – С. 73–82
8. Малышев, В. Культура советского общества и христианство // Отечественная культура XX века и духовная музыка: тезисы докл. всесоюзн. науч.-практ. конф. / отв. ред. Т.В. Франтова. – Ростов н/Д: Б. и., 1990. С. 7–9.
9. Медушевский, В.В. Святая традиция Руси // Традиции русской художественной культуры: межвуз. сб. науч. тр. Вып. 3. – М.: М-во образования РФ, 2000. – С. 12–19.
10. Носов, А. Три вопроса мастеру // Собеседник.– 1990.– № 34. – С. 12–15.
11. Танкелевич, Е. Духовная сущность музыки // Отечественная культура XX века и духовная музыка: тезисы докл. всесоюзн. науч.-практ.

- конф. / отв. ред. Т.В. Франтова. – Ростов н/Д: Б. и., 1990. С. 24–26.
12. Хватова, С.И. От богоборчества к богоискательству: к изучению истории русской музыки рубежа XX–XXI веков // Музыкальное искусство и наука в XXI веке: история, теория, исполнительство, педагогика. – Астрахань: изд-во ОГОУ ДПО «АИПКП», 2009. – С. 376–392.
  13. Шинкарева, М. Искусство и религия – проблема соотношения // Отечественная культура XX века и духовная музыка: тезисы докл. все-союзн. науч.-практ. конф. / отв. ред. Т.В. Франтова. – Ростов н/Д: Б. и., 1990. С. 5–7.
  14. Щирин, Д. В. К вопросу о педагогике восприятия литургических произведений (на материале великих ектений композиторов рубежа XIX–XX веков) // Музыка и время.– 2005.– № 8. – С. 60–65.

#### MUSICAL ART OF RUSSIAN ORTHODOXY IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF THE FUTURE TEACHER-MUSICIAN (BACHELOR) FOR CULTURAL AND EDUCATIONAL ACTIVITIES

Gryaznova T.M., Fedorovna A.O., Gryaznov S.I.

Mordovian State Pedagogical University Education named after M.E. Evseev

This study is devoted to the problem of mastering Russian Orthodox musical art by students of music and pedagogical universities and faculties. The cultural and educational activity of a pedagogue-musician should be based on the fundamental worldview principles of the initial connection of Russian culture with centuries-old traditions, cathedral principle, which has a central place in Russian philosophy and spiritual life, the revival of Christian commandments and the study of the Bible. The tendency to revive the cult life of the church should be reflected in the living and regular practice of liturgical singing and deep knowledge of the texts of prayers. They require reflection and evaluation. Musical poetics also needs research: it is necessary to know the meaning of music, its realization in musical form. These processes should be organically included in the professional training of future pedagogue-musicians in Russian universities.

**Keywords:** musical art, Orthodoxy, spiritual culture, professional training, pedagogue-musician, cultural and educational activities.

#### References

1. Antonova, O., Kuznetsov, Z. Musical art and religion: a philosophical and historical essay // Historical development of Church music. – Tomsk: publishing house of the Tomsk University, 1986. – P. 24–107.
2. Asatryan, O.F. Theoretical and methodological foundations of the essential nature of socio-valuable professional orientations of music teachers of the XXI century /O. F. Asatryan // Bulletin of the UNESCO Department of Music art and education, 2015. № 2 (10). – P. 83–94.
3. Beketova, N. The problem of faith in Russian culture as a problem of freedom // Russian culture of the twentieth century and spiritual music: theses of the Dokl. all-Union scientific.-pract. Conf. / ed. edited by T.V. Mantova. – Rostov n / A: B. I., 1990. P. 12–13.
4. Gryaznova, T.M. The Study of the musical art of the Orthodox orientation were present museums in the pedagogical Institute / T.M. Gryaznova // Innovative forms and methods of organizing the external work of the Studio: a collective monograph / ed. By L. p. L. Karpushina, O.F. Asatryan, L. G Parshina; Mordovia State I.P. eto-T.-Saransk, 2018. – P. 144–161.
5. Gryaznova, T.M. The Experimental potential of musical art Russian Pravoslav in the ancient method of human personality was the current tool [Electron resource] / Gryaznova T.M., Gryaznov S.I. // Modern problems of science and reputation. – Moscow, 2015. – No. 2. – P. 587.
6. Dolinskaya, E.B. About Russian music of the last third of the twentieth century: studies. manual for the course “History of modern Russian music” for students of music universities. – M.: Prestige, 2001.– 160 p.
7. Kobozeva, I.S. Understanding the spiritual path of personal development of students-musicians of a pedagogical University / I.S. Kobozeva, N.V. Teplova // Humanities and education.– 2019. – Volume 10, No. 3. – P. 73–82
8. Malyshev, V. Culture of Soviet society and Christianity // Russian culture of the twentieth century and spiritual music: theses of the Dokl. all-Union scientific.-pract. Conf. / ed. edited by T.V. Mantova. – Rostov n / D. B. I., 1990. P. 7–9.
9. Medushevsky, V.V. The Holy tradition of Russia // Traditions of Russian artistic culture: inter-University collection of scientific Tr. Issue 3. – Moscow: M-vo obrazovaniya RF, 2000. – P. 12–19.
10. Nosov, A. Three questions for the master // Interlocutor.– 1990. – No. 34. – P. 12–15.
11. Tankelevich, E. the Spiritual essence of music // Russian culture of the twentieth century and spiritual music: theses of the Dokl. all-Union scientific.-pract. Conf. / ed. edited by T.V. Mantova. – Rostov n / D B. I., 1990. P. 24–26.
12. Khvatova, S.I. From the God-fighting to the God-seeking: to study the history of Russian music at the turn of the XX–XXI centuries // Musical art and science in the XXI century: history, theory, performance, pedagogy. – Astrakhan:
13. Shinkarev, M. Art and religion – the problem of the relation // Russian culture of the twentieth century and spiritual music: theses of the Dokl. all-Union scientific.-pract. Conf. / ed. edited by T.V. Mantova. – Rostov n / D. A: B. I., 1990. P. 5–7.
14. Shchirin, D.V. On the question of pedagogy of perception of liturgical works (based on the great litanies of composers of the turn of the XIX–XX centuries) // Music and time.– 2005. – No. 8. – P. 60–65.

# Игры с младенцем как средство русской народной педагогики

**Измайлова Алла Борисовна,**

кандидат педагогических наук, доцент, Владимирский государственный университет имени А.Г. и Н.Г. Столетовых  
E-mail: aismylove@yandex.ru

В статье рассматриваются игры с ребенком младенческого возраста как средство русской народной педагогики. Этот возраст характеризуется тем, что малыш еще не может играть самостоятельно, поэтому педагогический аспект игры выходит на первый план. Родители, родственники и другие воспитатели играют с ребенком для его обучения и воспитания. Игра с младенцем является средством реализации многочисленных методов русской народной педагогики, используемых воспитателями. Игры с младенцем обеспечивают реализацию таких направлений воспитания в русской народной педагогике, как физическое, умственное, эмоциональное, экологическое, нравственное и др. Во время игры младенец познает окружающий мир, учится действовать с различными предметами, учится общаться, развивает речь и мимику. Среди игр с младенцем важное место занимают физические упражнения и массаж. Игры обеспечивают праздничность и неповторимость всего периода младенчества. Существование многочисленных терминов, обозначающих игры с младенцем, подтверждает большое значение этих игр в русской народной педагогике. Обязательной частью любой игры с младенцем является соответствующее произведение русского детского фольклора. Играя с младенцем, воспитатель действует ласково и нежно.

**Ключевые слова:** русская народная педагогика, методы и средства русской народной педагогики, игры с младенцем, песенки, потешки.

В современных условиях зачастую оказываются утраченными традиции русской народной педагогики в воспитании ребенка младенческого возраста. Рассмотрим, насколько внимательно русская народная педагогика относилась к играм с младенцем и считала их совершенно необходимыми для его благополучного умственного и физического воспитания и развития.

Для правильного роста и развития младенца недостаточно ограничиваться только обеспечением его телесных потребностей. Существенным аспектом в жизни младенца являются игры с ним воспитателей.

Игра [1] является неотъемлемой частью русской народной педагогики, поскольку именно в играх наиболее ярко проявляются национальные особенности воспитания: «Каждый народ имеет свою выверенную веками, хотя и неписаную программу воспитательно-развивающего использования игр, складывающуюся из четких циклов – по периодам народного календаря (игры святочные, масленичные и т.д.) и этапам жизненного пути – развития личности (игры младенчества, раннего детства и т.д.)» [2, с. 39].

Предметом данной статьи являются игры, относящиеся к младенчеству как этапу жизненного пути ребенка в русской народной педагогике.

Подчеркивая значение игры для правильного развития младенца, воспитатели говорили: «Всё его малёшенького и дела – играть да спать» [3, с. 312].

Такой подход связан с представлениями русской народной педагогики о необходимости игры для благополучного развития младенца.

Хотя игры относятся, в целом, к праздничной традиции русской народной педагогики, для младенца делается исключение, и воспитатели стараются создать ему праздник каждый день. Именно игры обеспечивают праздничность периода младенчества и на всю жизнь оставляют воспоминания о нем как о «рае на земле».

Представления русской народной педагогики о значимости игры с младенцем, который еще не может играть самостоятельно, подтверждает существование специального термина, обозначающего игру няни или матери с младенцем – «*перейгрунюшки*» [4, т. 3, с. 53].

В русской народной педагогике есть множество терминов, подчеркивающих субъектность воспитателей при вовлечении младенца в игру. Например: «*разбавить ребенка* – развлечь или занять, забавить, утешить» [Там же, т. 4, с. 12]; «*разглуздать ребенка* – развеселить, потешить, занять» [Там же, с. 23]; «*разгуливать, разгулять ребенка* – занять, забавить, не давая плакать, раз-

вlech и утешить; не дать ему спать, или развеселить со сна» [Там же, с. 25]; «*тетенька ребенка* – ласкать, качать, тешить его» [Там же, с. 403], «*порезвить детей* – порезвиться с ними, настроить их резво» [Там же, т. 3, с. 326]; «*потешить ребенка* – покачать, позабавить» [Там же, с. 360] и др.

Такой подход приводил к тому, что с младенцем играли все. «Для старших детей общение с младенцем тоже было игрой. Он просыпался, чтобы играть, играл (жил) для усталости и сна. Даже кормление для младенца не что иное, как игра» [5, с. 197–198].

Игры воспитателя с ребенком начинались довольно рано. «Когда ребенок начинает из засыпающего под звуки песен “несмышлениша” превращаться в пытающегося проявлять сознательное отношение к окружающему (принимается “гулить”), – к колыбельным песенкам присоединяются “потешные”. Ими мать (или нянька) забавляют дитя, отвлекая его от слез и крика, к которым будущий человек питает немалую склонность – и в палатах-хоромах, и в избах-хатах» [6, с. 609].

Для игр используется всё время бодрствования младенца. Многие игры настолько просты, что происходят прямо в колыбельке младенца. При этом фантазия матери в создании игр с младенцем практически безгранична. «Мой-то проснулся, в люльке сел и лопочет что-то там, ручками мотает. <...>. Я склонюсь и свою голову к его головке приставлю и боду его: “Бошки, бошки, бошки, бошки!” А он в меня головкой упирет: “Боськи, боськи...”» [3, с. 300–301].

С помощью этой игры мать развивает шейные мышцы ребенка, которые ему приходится напрягать, чтобы участвовать в игре. Кроме того, общение и тактильный контакт с матерью поднимают настроение младенцу, которому очень нравится, когда с ним занимаются.

Ребенка вынимают из колыбели для того, чтобы перепеленать и покормить, а также поиграть и пообщаться. Для младенца добрые руки воспитателя, прикасающиеся к нему, означают радость предстоящего общения и игры.

Само извлечение младенца из колыбели должно осуществляться осторожно, особенно если он еще «не проморгался после сна» [7, с. 590], то есть не вник в суть происходящего, а потому может испугаться и заплакать.

Для предотвращения такой негативной реакции младенца, воспитатели учитывали задухи [8] как методы русской народной педагогики из группы методов стимулирования поведения [9, с. 10]. «На руки ребенка из люльки к себе спиной нельзя брать. От этого он становится непослушным и упрямым», «Передавая ребенка из люльки кому-нибудь на руки, нельзя его, даже в шутку, шлепать, иначе он будет расти злым и капризным» и др. [3, с. 147].

Объясняются эти задухи тем, что в колыбельке младенец чувствует себя защищенным. Вынимая младенца из колыбели, воспитатель вторгается в его личное пространство, которое тот, воз-

можно, и не готов сейчас покидать. В любом случае, осуществлять это вторжение следует ласково и бережно. Если же младенец не видит, кто его поднимает, он может испугаться.

Вторая задуха предупреждает воспитателей о том, чтобы они не шлепали младенца. Русская народная педагогика, в целом, негативно относится к физическим наказаниям [10], к тому же шлепок без причины будет непонятен младенцу, и он обидится на воспитателя. Кроме того, шлепок не воспринимается ребенком (в отличие от некоторых воспитателей) как шутка и вызывает неприятные ощущения при расставании с уютной колыбелью.

Русская народная педагогика давно отметила быстрый переход младенца от дурного настроения к радостному: «*Дети утешливы* (их легко утешить)» [4, т. 4, с. 523]. Зная об этом, воспитатели стараются создать у младенца доброе расположение духа, в первую очередь, через игру.

Метод утешения [9, с. 10] младенца обычно реализуется через такие средства русской народной педагогики, как игра и сопровождающая ее песенка («*Няня ребенка песенками утешает*» [4, т. 4, с. 523]), и направлен на эмоциональное воспитание младенца.

В русском детском фольклоре есть игры и соответствующие им песенки на все случаи жизни младенца. Всё общение с ребенком в русской народной педагогике состоит из игр и песенок, и воспитатель не разговаривает с младенцем, а поет. Об этом правиле общения с младенцем в русской народной педагогике было хорошо известно (в этой связи можно упомянуть эпизод из кинофильма «Операция “Ы” и другие приключения Шурика» (1965 г.), где главный герой, чтобы не потревожить младенца, подстраивается под пение няньки и тоже поет: «*Я вам денежки принес, / за квартиру, за январь*»).

Во время игры младенцу поют песенки, которые, как и колыбельные, построены тем же стихотворным размером – хореем, что отмечал еще К.И. Чуковский: «дети всего мира прыгают и пляшут хореем; может быть, потому что еще грудным, бессловесным младенцам все матери внушают этот ритм, когда качают и подбрасывают их, когда хлопают перед ними в ладоши и даже когда баюкают их (так как “баю-баюшки-баю” есть хорей)» [11, с. 503].

Например, пеленая младенца, мать играет с ним, напевая такую подходящую к случаю песенку: «*Сова-совушка, / Белая головушка, / Сова умылась, / В лапти обувалась, / В лапти, в тряпички, / В теплы рукавички*» [12, с. 43]). С помощью этой песенки младенец знакомится с теми предметами одежды, которые очень скоро ему придется надевать самостоятельно.

При общении и игре применяется еще один метод русской народной педагогики из группы методов стимулирования поведения воспитуемого – развлечение [9, с. 10], который также направлен на эмоциональное воспитание младенца. Сред-

ствами реализации метода могут быть такие разновидности песенок: пестушки («песенки и стишки, которыми сопровождают первые сознательные движения ребенка» [13, с. 395]) и потешки («песенки и стишки к первым играм ребенка с пальцами, ручками и ножками» [Там же]).

Играя с младенцем, воспитатель обычно применяет «весь комплекс детского массажа: поглаживание, разведение рук, помахивание кистями, переваливание головки с руки на руку и т.д.» [14, с. 43], что способствует физическому развитию малыша.

Например, мать (нянька) легонько пошлепывает по ступням младенца и поет такую потешку: «Токи, токи, тошки, / Кую, кую ножки. / Ножки у Антошки / Едут по дорожке, / Дорожка кривая, / Ни конца, ни края, / Грязь по колено, / Лошадь охромела. / Топ, топ, топ, топ, / Приехали!» [15, с. 98–99]).

При этом мать имитирует «ковку коня», рассказывая при этом, как ножки побегут по дорожке, потеряют в грязи подковки и останутся. Ребенку нравится такая игра, когда руки матери нежно щекочут ступни, что улучшает его настроение и вызывает у него улыбку и смех.

Незатейливая песенка о лошадке (в роли которой выступает сам младенец), потерявшей в грязи подковки, знакомит младенца с окружающей действительностью, которая представляется ему вполне сказочной. При этом младенец получает первые элементы экологического воспитания в рамках экофильной традиции русской народной педагогики.

Часто метод развлечения младенца в игре дополняется и методом благопожелания [9, с. 10] ножкам ребенка: «Подкуем, подкуем! / Ножки, бегайте бегом! (формула благопожелания в тексте песенки как средстве реализации метода подчеркнута нами. – А.И.)» [3, с. 297].

Особенно важно, что все упражнения для тела сопровождаются и пищей для души – ласковыми рифмованными песенками, произносимыми (а иногда – тут же и сочиняемыми) близким, любящим младенца воспитателем.

Большинство пестушек и потешек объясняет все движения младенца к добру, к благополучному росту, развитию, взрослению.

Когда младенец просыпается и потягивается со сна, с ним играют, нежно поглаживая по животику и снова применяя метод благопожелания, реализующийся через рифмованные песенки («Потягунюшки, побегунюшки» [4, т. 3, с. 138]; «Потягуши, поростуши! – приговаривают няньки»; «Поростуши, поростунюшки (ласкательное и пожелательное дитяти: расти, крепни)» [Там же, с. 321]; «Тягуши, тягушеньки, тягушки, тягушечки – приговаривают младенцам» [Там же, т. 4, с. 454] и др.

В этих кратких песенках ребенку желают быстрее расти, тянуться, крепнуть, начать ходить и бегать.

Ласкательная форма слов в игре способствует доброму настроению младенца, а метод благо-

пожелания обеспечивает благополучие младенца при совершении первых, еще неловких, движений.

При реализации метода благопожелания, кроме кратких, иногда звучат и более длинные песенки, в которых перечисляются части тела и при этом на них указывают младенцу ласковым прикосновением. «Потягунюшки, потягунюшки! / Поперек – толстунюшки, / А в ножки – ходунюшки, / А в ручки – хватунюшки, / А в роток – говорок, / А в головку – разумок» [16, с. 103].

Каждая строка пестушки является отдельным благопожеланием младенцу, его телу, ножкам, ручкам, ротику, головке. Для ножек высказывается благопожелание, чтобы они ходили, для ручек – чтобы они могли действовать, то есть брать различные предметы, для головки ребенка – чтобы она была разумной, а для ротика ребенка – чтобы он мог выражать свои мысли словами. Кроме того, высказывается благопожелание, чтобы младенец рос и в ширину, что в русской народной педагогике считалось признаком здоровья.

Общаясь и играя с младенцем, воспитатели направляют свои усилия на то, чтобы развеселить младенца, вызвать его улыбку. Добившись этого, воспитатель удовлетворенно замечает, что младенец «лыбится – улыбается – гов. о младенце» [4, т. 2, с. 275].

Игры, сопровождаемые добрыми пестушками и потешками, создают радостное настроение не только у младенца, но и у воспитателя. Распевая их, воспитатель ответно улыбается младенцу, настраивается на доброжелательный лад, ласковые песенки снимают раздражение и усталость.

Время от времени воспитатель распеленывает младенца, то есть «галит» его. «Галить младенца – дать полежать несвитому» [Там же, т. 1, с. 342]; «Он галится – тянется и подает голос» [Там же]. Почувствовав свободу, младенец расправляет ручки и ножки, потягивается и поворачивается, отдыхая от тесного свивальника. Это время тоже используется для игр с младенцем.

Воспитатель при этом ласково поглаживает распеленатого младенца, распевая соответствующие и пестушки и снова применяя метод благопожелания («Потягуши, повертуши! – приговаривают, поглаживая дитя в зыбке» [Там же, т. 3, с. 142], «Полегуши (полегушеньки), потягуши (потягушеньки), поростуши (поростушеньки) – приговаривают младенцам, поглаживая их в зыбке» [Там же, с. 259], «Потягуши, потягушеньки, потягунюшки – приговаривают младенцам, когда они тянутся, прибавляя: «поростушеньки» – тянись, расти») [Там же, с. 361].

Для того чтобы ребенок ничего себе не повредил, потягиваясь и поворачиваясь, его близкие снова спешат применить метод благопожелания, средствами реализации которого являются пестушки и оберег [9, с. 11], ласковые слова которых радуют младенца. Например, «На кисеньку потягушеньки, / На Петеньку поростушеньки» [15, с. 96], «На коту потягушки, на тебя поростушки! – говорят, коли ребенок тянется» [4, т. 3, с. 361, 321];

«*Не всяка потягота к лихоманке, иная к росту*» [Там же, т. 2, с. 258] и др.

Здесь на помощь младенцу призывается его старинный проверенный друг – кот [17]. Известно, что как бы ни потягивалась кошка, это не причиняет ей никакого вреда. Ребенок же по малолетству может неудачно потянуться или повернуться, поэтому метод благопожелания его защитит и будет способствовать благополучному росту и развитию.

Многие пестушки («*Расти да дягни, как пшеничное тещичко*», «*Расти, Тоня, выше, / До хором, до крыши*» [15, с. 97] и др.) также являются средствами реализации метода благопожелания в русской народной педагогике и призывают младенца быстрее расти.

Воспитатели с помощью пестушек («*Порезвнюшки – приговаривают младенцу, поощряя его играть, бегать*» [4, т. 3, с. 326]) подбадривают его во время игр, выступающих средством физического воспитания и роста.

Известна игра воспитателя с головой младенца. Нянька перекачивает головку ребенка по подушке, напевая потешку («*Мешу, мешу тесто, / Есть в печи место, / Пеку, пеку каравай, / Головоньку – валяй, валяй!*» [15, с. 97]).

Во время игры нянька улыбается, малыш улыбается ей в ответ, одновременно голова его поворачивается направо и налево. Этим расширяется кругозор младенца, и он получает новую порцию знаний об окружающем мире.

Другой вариант игры с головой младенца выполняется, когда он уже может сидеть у няньки на коленях. Нянька тихонько переваливает голову ребенка с одной своей руки на другую и приговаривает такую потешку: «*Валяй, валяй, баба, каравай, / Пришел к бабе пономарь. / – Дай, баба, теста. / – Нет в печи места. – / Шук, шук, полетели, / На головку и сели*» [16, с. 105].

Постепенно младенец включается в игру и уже сам пытается поворачивать голову в руках няньки.

Одна из наиболее любимых игр с младенцем – следующая. Мать (или отец) подкидывает младенца, «теша его и приговаривая: “*Полетуши, полетушеньки, полетушечки, полетунчики, полетунюшки*”» [4, т. 3, с. 259]. Взлетая и опускаясь в родные надежные руки, младенец радуется своему «полёту» и возникающим при этом необычным ощущениям, улыбается и смеется.

Кроме того, эта игра имеет дополнительный смысл. Считается, что подбрасывание младенца помогает его росту, ведь «полет» символизирует рост.

Есть и другой вариант этой игры с младенцем. Мать подсаживает ребенка на руках, напевая: «*Попрыгуши, полетуши*» или «*попрыгунюшки!*» [Там же, с. 307]. Теперь младенец участвует в игре не пассивно, а сгибает и разгибает ножки в коленках, приседая и выпрямляясь в такт материнским движениям и песенке. Удовольствие от игры с матерью дополняется и радостью от ощущения новых возможностей собственного тела.

Радость от игры младенец пытается выразить в вербальном общении с воспитателями. Когда ребенок начинает «*гулить* – взывать в удовольствии или улыбаться» [Там же, т. 1, с. 406]), мать или нянька, обрадованные еще одним признаком его роста и успешного развития, ответно поощряют его – «*агунят* – тешат ребенка» [Там же, с. 5].

Происходит своеобразный диалог между воспитателем и младенцем, в ходе которого последний оказывается вовлеченным в «разговор», возможно, впервые в своей жизни. При этом мать или нянька ласкают младенца, распевая: «*агу, агунюшки, агушеньки* – род приветов младенцу, вызов на улыбку, тешить его» [Там же]). «Младенца ласкают, приговаривая: *гу, агу, гули; гулить* – забавлять, тешить бессловесно младенца голосом» [Там же, с. 406].

Русская народная педагогика не случайно выбрала эти междометия из всего множества звуков, так как они первыми появляются в лексиконе младенца. Распевая вместе с младенцем доступные ему звуки, взрослые вступают с ним в диалог, способствуют развитию его голосового аппарата и речи.

Радуюсь издаваемым младенцем первым, пусть самым простым, звукам в ответ на ее ласковые слова, мать поощряет ребенка с помощью метода похвалы [9, с. 10]. Она одобряет его «пение», сама распевая подходящую пестушку («*Ах, поет, поет / Соловушка! / Ай, поет, поет / Молоденькой; / Молоденькой, / Хорошенькой, / Пригоженькой!*» [16, с. 104]).

В пестушках «поющего» ребенка ласково называют «соловухой» (в русской народной педагогике соловей традиционно считается лучшим певцом среди птиц), поощряя его первые вокальные упражнения. Мать или нянька вступают с ним в игру, перечисляя ласковые эпитеты для ребенка: «молоденькой», «хорошенькой», «пригоженькой» и др. Еще не понимая обращенных к нему слов, ребенок улавливает добрую интонацию, которая ободряет и радует его. Доброжелательность воспитателя закрепляет у ребенка желание продолжать одобряемую деятельность.

Когда ребенок начинает садиться (в возрасте около шести месяцев), игры с ним приобретают более сложный характер. Теперь он лучше видит своих воспитателей и с интересом рассматривает окружающие предметы, которые взрослые охотно ему показывают и называют.

В русской народной педагогике одной из любимых игр является совсем простая, но доставляющая много радости младенцу. Он сидит у матери на коленях, а она, придерживая его руками, покачивает младенца ногами. Такая игра в русской народной педагогике обозначается особым термином («*Чибудкать ребенка* – качать у себя на ногах» [4, т. 4, с. 603]).

В этой игре воспитатель напевает, рассказывая ребенку об особенностях «дороги», по которой его «везут» («По ровной дорожке, по кочкам, по рытвинам, по ухабам, в канаву – бух!» (*ребенок будто падает*)) [18, с. 71]). В конце игры мать раз-

двигает колени, и ребенок «падает» в подоле ее платья, не достигая, конечно, пола, то есть он снова «летит», но уже не вверх, а вниз.

Позднее, когда ребенок уже ходит самостоятельно, эта игра несколько трансформируется. Младенец усаживается не на колени, а на подъем ступни матери или отца. Перекинув ногу на ногу, родитель раскачивает ребенка, который сидит достаточно низко и не может сильно ушибиться, даже соскользнув на пол. Для обозначения этой игры существует другой похожий термин («*Чебуткать ребенка – качать на своей ноге*» [4, т. 4, с. 586]).

С уже уверенно сидящим ребенком затевается, например, такая игра: усадив ребенка к себе на колени, мать то расправляет, то складывает его ручки вместе, приговаривая потешку («*Батюшке – сажень! / Матушке – сажень! / Братцу – сажень! / Сестрице – сажень! / А мне – долга, долга, долга*» [15, с. 100]). При этом пестунья с каждой строчкой потешки все шире разводит ручки ребенка, чтобы самая большая «сажень» досталась младенцу. Обычно ему нравится эта игра, он радостно «смеется от удовольствия и начинает сам делать ручками “сажени”» [Там же].

В соответствии с традицией русской народной педагогики младенцу всегда достается всё самое лучшее, однако «сажени» раздаются последовательно всем членам семьи, что способствует нравственному воспитанию младенца. С другой стороны, самая долгая «сажень» магическим образом будет способствовать росту младенца.

При играх и общении с младенцем, помимо упомянутых методов воспитания (отметим, что все они относятся к методам стимулирования поведения или методам поощрения в русской народной педагогике, методы наказания не применяются), используются и различные методы обучения, реализуемые с помощью средств русской народной педагогики. В играх с младенцем в качестве средств обучения применяются различные предметы окружающей среды, способствующие развитию его воображения.

«Чтобы играть, ребенку надо усвоить общую стратегию обыгрывания вещей, общее умение извлекать информацию из любого предмета. <...> Занимаясь домашней работой, взрослый усаживает ребенка рядом с собой и дает ему подсобные предметы. Когда ребенок обследовал и бросил предмет, няня меняет фон или способ использования предмета: ставит его на барьер кровати, на голову ребенка, на стол или на полку поблизости, поворачивает по-разному, скатывает с ладони, с подушки, с колена, с плеча. Приглашает полюбоваться, достать предмет и самостоятельно повторить движение, приговаривая: “Ах, красиво! Вот куда забрался! <...> Сверху смотрит, достань его!.. Покатился!”» [18, с. 70].

Такие методы русской народной педагогики (показ, рассказ, объяснение, побуждение и др. [9, с. 10]) обучают и воспитывают младенца, в то время как воспитатель, наряду с игрой и общением, выполняет неотложные дела.

Большое значение для умственного и эмоционального развития младенца имеют «тихие игры», в которые можно играть дома, когда ребенок утомился от шумных забав. Наиболее простая игра – когда воспитатель «*щелкает пальцами, забавляя дитя*» [4, т. 4, с. 653]. Эта игра развлекает младенца, он охотно наблюдает за необычными действиями воспитателя, прислушивается к сопровождающим их звукам и радуется затеянной с ним игре.

Для развития и обучения младенца важно, чтобы воспитатель организовывал такие игры, которые знакомят малыша с наиболее красивыми явлениями окружающего мира, в первую очередь, с огнем и светом. Например, воспитатели показывают ребенку «*зайчика, зайку, зайнуку – мелькучая искра, беглый огонек по пеплу, углям, особенно по сожжению бумажки, чем тешат детей*» [Там же, т. 1, с. 670]).

Еще одна игра воспитателя с младенцем состоит в том, что ему показывают солнечного «*зайчика*» – «отсвет от воды, от зеркала, беглый отблеск, который блеснит или бегаёт по стене; детская потеха» [Там же]). Перед игрой, чтобы заинтересовать младенца, воспитатель говорит ему: «*Пойдем, я зайку покажу, он по стенке бегаёт*» [Там же]. Позднее ребенок уже сам играет с солнечным «зайчиком».

Воспитатели развлекают младенца и тем, что делают «зайку» с помощью «известного склада руки или рук, от которого тень на стене кажет зайца» [Там же]. Ребенок узнает «зайчика» по шевелению ушей, которые взрослый изображает с помощью пальцев.

Затем младенец уже сам просит воспитателя: «*Сделай мне зайку*» [Там же, с. 670–671].

Надо отметить, что такие игры с детьми были популярны во всех сословиях. Сохранились свидетельства, что так развлекал своих внуков император Александр II Всероссийский: «Потом садился на стул, как-то отодвигал в сторону лампу, начал по-особенному двигать пальцами, и по стенке начинал бегать то заяц, то горбатый монах. Мы смотрели, разинув глаза, и не дышали. Дедушка начинал учить нас складывать пальцы, но у нас не выходило, он вытирал с лица пот и говорил: / – Ну потом как-нибудь, в другой раз... Когда подрастете» [19, с. 74].

Такие игры, развлекая младенца, расширяют его кругозор, знакомят с природными явлениями, вводят в мир русской народной символики.

Следует отметить, что в культурах многих народов существуют представления о том, что младенцу доступно общение и игра с окружающим миром, и он может понимать «и ветер, <...> и деревья, и язык солнечных лучей и звезд» [20, с. 410]. Однако со временем, эти чудесные умения утрачиваются: «Нет ни одного человека, который бы *помнил* после того, как ему стукнет самое большее год» [Там же, с. 410–411].

Основываясь на таких представлениях, в русской народной педагогике старались обеспечить младенцу возможность игры не только с воспи-

таталями, игрушками и предметами обихода, но и с окружающим миром, в целом.

Таким образом, подводя некоторые итоги нашего рассмотрения игр с младенцем как средства русской народной педагогики, можно сделать следующие выводы. Наряду с обеспечением телесных потребностей младенца, в русской народной педагогике широко применялись игры воспитателей с ним. Во время бодрствования младенца с ним играют родители и другие воспитатели, при этом в играх выполняются рекомендации русской народной педагогики, зафиксированные в ее методах обучения (показ, объяснение, рассказ, побуждение и др.) и воспитания (запука, благопожелание, похвала, развлечение, утешение), а также и средствах (пестушки, потешки и др.). Воспитатель сопровождает игры с младенцем соответствующими песенками, через тексты которых младенец познает окружающий мир. Игры с младенцем включают физические упражнения и массаж, при этом воспитатель действует очень ласково, заботясь о благополучии младенца. Игры с младенцем предусматривают диалог воспитателя с ним, что также способствует его доброму настроению. Игры с младенцем усложняются по мере развития и роста младенца, способствуют его обучению и осуществляют различные направления его воспитания (умственное, физическое, эмоциональное, экологическое, нравственное и др.) в русской народной педагогике. Вовлечение в игру подтверждает младенцу любовь и поддержку воспитателей, что обеспечивает впоследствии соответствующую отдачу подросшим ребенком любви и заботы младшим братьям и сестрам, другим членам семьи, а позднее – и всем нуждающимся в помощи и защите. Обращение к традиции игр с младенцем в русской народной педагогике обеспечит праздничность всего периода младенчества и будет способствовать воспитанию гармоничной личности.

## Литература

1. Измайлова, А.Б. Педагогическое значение игры в русской народной сказке / А.Б. Измайлова // Педагогика: семья – школа – общество. Колл. монография. – Воронеж, 2015. – Кн. 36. – С. 96–109.
2. Григорьев, В.М. Народная педагогика игры в воспитании и развитии личности: Дисс. в виде научного доклада ... д-ра пед. наук / В.М. Григорьев. – М., 1998. – 66 с.
3. Науменко, Г.М. Этнография детства: сб. фолькорных и этнографических материалов / Г.М. Науменко. – М., 1998. – 390 с.
4. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В.И. Даль. – М., 1978–1980.
5. Белов, В.И. Лад: очерки о народной эстетике // Белов В.И. Избранные произведения: В 3 т. – М., 1984. – Т. 3. – С. 3–326.
6. Коринфский, А.А. Народная Русь / А.А. Коринфский. – Смоленск, 1995. – 656 с.
7. Романовский, С.Т. Жар // Романовский С.Т. Сияющая молния: Повести и рассказы. – М., 1989. – С. 586–590.
8. Измайлова, А.Б. Феномен «запуки» в традиционной русской педагогике / А.Б. Измайлова // Педагогика. – 1997. – № 6. – С. 98–102.
9. Измайлова, А.Б. Русская народная педагогика (семейная педагогика): программа, материалы к курсу и методические рекомендации / А.Б. Измайлова. – Владимир, 2011. – 48 с.
10. Измайлова, А.Б. Физические наказания в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова // Философия и практика ненасилия: материалы XXVI Всерос. науч.-практ. конференции. – СПб., 21.04.2005. – СПб., 2005. – С. 322–330.
11. Чуковский, К.И. От двух до пяти // Чуковский К.И. Стихи и сказки. От двух до пяти. – М., 1981. – С. 265–595.
12. Котенька-коток. Русские народные детские песенки / сост. Г.М. Науменко. – М., 1994. – 112 с.
13. От прибаутки до былины: русский фольклор / сост. В. Аникин. – М., 1991. – 398 с.
14. Панкеев, И.А. Круг земного бытия: обычаи, обряды, молитвы / И.А. Панкеев, Е.А. Рассолова. – М., 1997. – 336 с.
15. Потешки. Считалки. Небылицы / сост. А.Н. Мартыновой. – М., 1989. – 349 с.
16. Мудрость народная. Жизнь человека в русском фольклоре. – М., 1991. – Вып. 1. Младенчество. Детство. – 589 с.
17. Измайлова, А.Б. Кот как воспитатель в русской народной педагогике / А.Б. Измайлова // Science in the modern information society XXI: Proceedings of the Conference. North Charleston, 10–11.12.2019. – Morrisville, NC, USA, 2019. P. 75–81.
18. Палагина, Н.Н. Развитие воображения ребенка в русской народной педагогике / Н.Н. Палагина // Вопросы психологии. – 1989. – № 6. – С. 69–73.
19. Сургучев, И.Д. Детство св. царя Николая II: повесть / И.Д. Сургучев. – М., 2002. – 95 с.
20. Трэверс, П.Л. Мэри Поппинс / П.Л. Трэверс // Линдгрэн А. Малыш и Карлсон; Родари Д. Приключения Чиполлино; Трэверс П. Мэри Поппинс; Сент-Экзюпери А. де. Маленький принц: Сказочные повести. – М., 1983. – С. 373–534.

## GAMES WITH A BABY AS A MEANS OF RUSSIAN FOLK PEDAGOGY

Izmailova A.B.

Vladimir state University named after A.G. and N.G. Stoletov

The article considers games with an infant child as a means of Russian folk pedagogy. This age is characterized by the fact that the baby cannot yet play independently, so the pedagogical aspect of the game comes to the fore. Parents, relatives and other caregivers play with the child for his training and upbringing. Playing with a baby is a means of implementing numerous methods of Russian folk pedagogy used by educators. Games with an infant provide the implementation of such areas of education in Russian folk pedagogy as physical, mental, emotional, environmental, moral, etc. During the game, the baby learns about the world around him, learns to



act with various objects, learns to communicate, develops speech and facial expressions. Among the games with the baby, exercise and massage play an important role. Games provide a festive atmosphere and uniqueness of the entire period of infancy. The existence of numerous terms for games with babies confirms the great importance of these games in Russian folk pedagogy. A mandatory part of any game with a baby is a corresponding work of Russian children's folklore. Playing with the baby, the caregiver acts affectionately and tenderly.

**Keywords:** Russian folk pedagogy, methods and means of Russian folk pedagogy, games with a baby, songs, nursery rhymes.

## References

1. Izmailova A.B. Pedagogical significance of the game in the Russian folk tale / A.B. Izmailova // *Pedagogy: family – school – society*. Coll. monograph. – Voronezh, 2015. – Book 36. – P. 96–109.
2. Grigoriev V.M. Folk pedagogy of the game in the upbringing and development of the individual: Diss. in the form of a scientific report ... doctor of pedagogical sciences / V.M. Grigoriev. – M., 1998. – 66 p.
3. Naumenko G.M. Ethnography of childhood: Collection of folklore and ethnographic materials / G.M. Naumenko. – M., 1998. – 390 p.
4. Dal V.I. Explanatory dictionary of the living Great Russian language: In 4 vols. / V.I. Dal. – M., 1978–1980.
5. Belov V.I. Lad: Essays on folk aesthetics // Belov V.I. Selected works: In 3 vol. – M., 1984. – Vol. 3. – P. 3–326.
6. Corinthsky A.A. Folk Rus / A.A. Corinthsky. – Smolensk, 1995. – 656 p.
7. Romanovsky S.T. Zhar // Romanovsky S.T. Blue lightning: novels and short stories. – M., 1989. – P. 586–590.
8. Izmailova A.B. The phenomenon of “zapuka” in traditional Russian pedagogy / A.B. Izmailova // *Pedagogy*. – 1997. – No. 6. – P. 98–102.
9. Izmailova A.B. Russian folk pedagogy (family pedagogy): program materials for the course and methodical recommendations / A.B. Izmailova. – Vladimir, 2011. – 48 p.
10. Izmailova A.B. Physical punishments in Russian folk pedagogy / A.B. Izmailova // *Philosophy and practice of non-violence XX-VI: Proceedings of the Conference*. – SPb., 21.04.2005. – SPb., 2005. – P. 322–330.
11. Chukovsky K.I. From two to five // Chukovsky K.I. Poems and fairy tales. From two to five. – M., 1981. – P. 265–595.
12. Kotenka-Kotok. Russian folk children's songs / comp. G.M. Naumenko. – M., 1994. – 112 p.
13. From the joke to the epic: Russian folklore / comp. V. Anikin. – M., 1991. – 398 p.
14. Pankeev I.A. Circle of earthly existence: customs, rituals, prayers / I.A. Pankeev, E.A. Rassolova. – M., 1997. – 336 p.
15. Nursery rhymes. Fables / comp. A.N. Martynova. – M., 1989. – 349 p.
16. Wisdom of the people: Life of a person in Russian folklore. – M., 1991. – Issue 1. Infancy. Childhood. – 589 p.
17. Izmailova A.B. Cat as a mentor in Russian folk pedagogy / A.B. Izmailova // *Science in the modern information society XXI: Proceedings of the Conference*. – North Charleston, 10–11.12.2019. – Morrisville, NC, USA, 2019. – P. 75–81.
18. Palagina N.N. Development of the child's imagination in Russian folk pedagogy / N.N. Palagina // *Questions of psychology*. – 1989. – No. 6. – P. 69–73.
19. Surguchev I.D. Childhood of St. Tsar Nicholas II: a story / I.D. Surguchev. – M., 2002. – 95 p.
20. Travers P.L. Mary Poppins / P. Travers // Lindgren A. Malych and Karlson; Rodari D. Adventures of Cipollino; Travers P. Mary Poppins; Saint-Exupery A., de. The Little Prince. Fairy tales. – M., 1983. – P. 373–534.

Ли Ян,

доцент, кандидат наук (искусствоведения), колледж  
дошкольного образования, Хэйлунцзян  
E-mail: 237510158@qq.com

В статье проводится глубокий анализ проблем игры на флейте технического и художественного характера. Аргументируется, что проблемы технологии постановки звука на флейте основаны на том, что флейта отличается неравенством и узостью динамического диапазона. Состояние динамического ограничения и пестроты инструмента требует от артикуляции исполнителя исключительной собранности, гибкости, целеустремленности и в некоторых случаях – определенной избирательности. При игре на флейте необходимо, чтобы выразительные средства, управляемые артикуляцией, выполняли не только прямые функции, но и применялись для сознательной замены или усиления не совсем присущих для них задач. Выяснение вопросов акустических данных флейты предостерегает методистов от необоснованного внедрения системы и методов труда музыкантов и педагогов пианистов, скрипачей, певцов в область флейтового исполнительства в связи со значительными конструктивными различиями инструментов, различными задачами формирования звуковой энергии, средств артикуляции.

**Ключевые слова:** флейта, технология постановки звука, динамические ограничения, артикуляция, диапазон, особенности исполнительской техники.

**Введение.** Пройдя через века почтения, признания и сложные периоды своей истории, игра на флейте – одно из древнейших профессиональных музыкально-исполнительских искусств, которое продолжает удивлять современного ценителя красоты музыки своими значительными, неповторимыми выразительными способностями, во многом зависящими от технологии постановки звука на флейте.

В условиях конкуренции и постоянной борьбы за сохранение и расширение аудитории, исходя из требований целесообразности сочетания оркестровой, ансамблевой и сольной практик, перед исполнителем на флейте появляются все новые, более сложные задачи. Сегодня, когда музыканты обязаны в совершенстве владеть разнообразными техниками для исполнения произведений, написанными на протяжении четырехсот лет, удовлетворять требования современных авторов и соответствовать вкусам придирчивых слушателей, соблюдать законы стиля и индивидуальной манеры старых мастеров, флейтисту не удаётся ограничиться решением проблемы технологии постановки звука на флейте без рассмотрения её во взаимосвязи с другими педагогическими и художественными аспектами [1].

**Актуальность.** Решение проблемы технологии постановки звука на флейте сопряжено с требованиями из смежных искусств, особенностей музыкальной формы, акустических свойств, технических возможностей инструмента, анатомии, физиологии исполнителя и т.п. Учет художественно-акустических аспектов неизбежно приводит к модификации и даже переоборудованию техник постановки звука, их детализации, приобретению набора индивидуальных черт, пренебрежению догмами унификации. Одними из важнейших способностей специалиста-флейтиста можно считать дар предвидения, ощущение исторического процесса и адекватной реакции на события в профессиональной сфере, соответствие выбранной миссии жизненному предназначению.

Актуальные проблемы технологии постановки звука на флейте заключаются в том, что невозможно согласовывать техники выполнения, соблюдая недвусмысленные установки выдающихся исполнителей прошлого. Среди древних канонов исполнения встречаются уж слишком эксцентричные для современного флейтиста законы. Игра грудным типом дыхания при отсутствии привычной опоры, пропуски отдельных музыкальных фигур или одиночных звуков для обновления дыхания, избегание вибрато или использование его специфических видов и т.д. производят на слушателя неповторимые аутентичные впечатления, но мо-

гут привести к коллапсу в среде профессионалов. С другой стороны, со специфическим, откровенно некорректным отношением к аутентичности исполнения можно встретиться даже в трудах самых выдающихся мастеров: напомним, в частности, о вариантах искажения текста Флейтовой сонаты С. Прокофьева редакциями К.С. Смита (1946) и Ж.-П. Рампаля (1958) [2].

Помимо вышесказанного, проблемы технологии постановки звука на флейте основаны на том, что флейта отличается наибольшим неравенством и узостью динамического диапазона. Субъективное впечатление полностью подтверждается данными объективных лабораторных исследований. Например, динамический диапазон рояля составляет 44 децибела, виолончели – 38, а флейты – всего около 10. И хотя В. Апатский указывает на относительно неплохие динамические возможности флейты по сравнению с другими проблемными деревянными духовыми инструментами, все же он выражает определенные сомнения относительно этого и приводит примеры из оркестровой практики: «музицируя с флейтой, фаготисту нередко придется смягчать динамические отметки автора [3]. Хотя при этом необходимо учитывать регистр, в котором играет флейта. Верхний регистр флейты требует от фагота для равновесия достаточно громкого звучания, для ансамбля с нижним регистром флейты стоит употреблять достаточно умеренное звучание инструмента».

Неутешительные результаты акустических исследований динамического диапазона флейты Л. Кузнецова [1]. По его исследованиям, динамическая неравноценность верхнего и нижнего регистров этого инструмента превышает своей амплитудой не только равные динамические возможности кларнетового диапазона, но и звуковые свойства фагота. Валторна, несмотря на существенные перепады звучности в различных регистрах, обладает значительным динамическим «коридором», что более чем вдвое превышает флейтовым, и т.д.

Такое состояние динамического ограничения и пестроты инструмента требует от артикуляции исполнителя исключительной собранности, гибкости, целеустремленности и в некоторых случаях – определенной избирательности.

Благодаря тому, что возбудителем колебаний в флейте является струя воздуха, она имеет незначительную инерцию (из-за отсутствия сопротивления мундштука); именно поэтому флейта, по сравнению с другими оркестровыми духовыми инструментами, остается наиболее мобильным и виртуозным инструментом, способным выполнить самые сложные техничные пассажи. Вместе с тем звук флейты крайне беден на обертоны [4].

К другим определяющим акустическим особенностям флейты можно причислить значительный временной промежуток зарождения звука: звукоизвлечение на духовых инструментах может занимать от 10 мсек (на гобое, кларнете, пикколо) до 90 мсек у флейты (в удобном регистре).

Почти одна десятая секунды, которая нужна для начала воспроизведения флейтой звучания, имеет не только негативные последствия. Собственно момент формирования тона (атака) со свойственными ему призвуками лучше всего указывает слушателю на неповторимость и своеобразие звучания данного инструмента [3].

Положительным моментом можно считать соотношение признаков тембра и звуковысотной интонации флейты. При игре на инструменте звук можно повысить и понизить в диапазоне свыше 50 центов, не испытывая каких-либо изменений в тембре. Показатель стабильности тембра флейты в условиях пестроты строя указывает на значительные ресурсы выразительных возможностей инструменталиста, а именно широкую амплитуду использования интонации как средства художественной выразительности.

Артикуляция в акустических условиях ограниченного и нестабильного динамического диапазона, тембровой бедности и одновременных интонационных предпочтений, удивительных технических и виртуозных возможностей флейты очень часто обязана преобразовывать, дополнять или, наоборот, нивелировать функции динамики, тембра, штрихов и других выразительных средств. Особое значение приобретает непосредственное развитие отдельного звука, которое способно убеждать не только длительным рождением, но и полной жизнью и угасанием [5].

При игре на флейте необходимо, чтобы выразительные средства, управляемые артикуляцией, выполняли не только прямые функции, но и применялись для сознательной замены или усиления не совсем присущих для них задач. Опосредованные функции одного средства могут совпадать как с неявными, так и с прямыми функциями другого средства. Так создаются возможности для использования двух основных видов корреляции музыкально-исполнительских средств: комплементарной, то есть взаимодополняющей, и компенсаторной – взаимозаменяющей.

Учитывая указанные акустические особенности инструмента, достижение ровности звучания на флейте является процессом сложным и неестественным. Основные преимущества флейтиста заключаются именно в мастерстве владения перспективой (от лат. *perspicio* – видеть насквозь) звуков, манерой и способами их сочетания, то есть артикуляцией. Именно эти черты отличают исполнителей-флейтистов (в связи с техническими характеристиками того или иного инструмента они не похожи ни на барабанщиков, ни на скрипачей, ни на других духовиков или певцов), придают им неповторимости. Особенности художественной артикуляции флейтиста по своей специфике недоступны для других инструменталистов.

Технологические составляющие флейтовой артикуляции скрыты за характерным явлением «слияния в одно целое» исполнителя и инструмента, непонятного пианистам, незначительной, сравнительно со скрипачами, ролью инструктивного

материала в развитии звуковой техники. Не менее отличными являются одновременные поиски струнниками интонации и тембра и полнейшая независимость шлифования этих характеристик звука при игре на флейте [6].

Отличия конструкций флейты и других деревянных духовых инструментов, заключаются в отсутствии ощущения сопротивления мундштука, различной системе распределения расходования дыхания, различия динамического и тембрового поля, наконец – материала инструментов, акустической специфики, что требует четкого разграничения как вопросов методики, так и вопросов специфики функционирования составляющих артикуляции [7].

Любая нота, любая аппликатурная комбинация требуют от флейтиста специального приспособления для воспроизведения звука. Именно поэтому, сохранение стереотипности звуковых результатов музыканта-инструменталиста никак не связано с закреплением отдельного набора двигательных импульсов, а скорее становится следствием их бесконечного разнообразия. Именно сохранение привычных движений заставляет учащихся постоянно уступать качеством звучания ради «удобства» игры [8].

Неоднородность флейтовых регистров, значительное количество тембров и интонационно-переходных звуков определяют состояние, при котором для отдельных теситур удобнее звукоизвлечение в мягких штрихах, для других – в острых и т.д. Это не локальная проблема, она связана не только с качеством инструмента, ведь совершенное мастерство музыканта как раз и заключается в решении глобальных задач и сведении искажений к минимуму.

Тембровая бедность инструмента давно приучила флейтистов искать оттенки звучания, их изменять с помощью, казалось бы, непригодных для этой цели средств. Модификация атаки, манипуляции стационарной частью тона, его завершением, даже микроизменения темпа приводят к ощущению изменчивости тембра по условиям стабильности спектрального состава звука. Например, расширение атаки создает впечатление теплого по тембру звучания, ее сокращение дает яркий, энергичный, выразительный тон и т.д.

Здесь стоит также подчеркнуть, что тембровой модификации способствует и изменение динамики, и тип и интенсивность вибрато. Например, на форте ярче проявляют себя высокие обертоны, обогащая звучание инструмента, и наоборот [4].

Таким образом, в процессе работы флейтист должен осуществлять детальное членение всей ткани музыкального произведения на мельчайшие элементы с последующим скрупулезным углублением в природу артикуляционных возможностей и задач каждого отдельно взятого тона или группы и разграничением артикуляционных функций, влияющих на фрагменты или произведение в целом. Интересно, что вопросы стилистики и интерпретации в данном случае становятся ближай-

шими союзниками музыканта, они способны преобразить, казалось бы, значительные звуковые, технические неудобства в игре в неповторимые характерные особенности мастера.

Выяснение вопросов акустических данных флейты предостерегает методистов от необоснованного внедрения системы и методов труда музыкантов и педагогов пианистов, скрипачей, певцов в область флейтового исполнительства в связи со значительными конструктивными различиями инструментов, различными задачами формирования звуковой энергии, средств артикуляции.

Помимо технических сложностей, существуют ещё и художественные проблемы. Все большее значение приобретает сегодня вопрос выбора и пропаганды художественно совершенных композиций флейтового репертуара. К сожалению, исполнители и педагоги к приоритетам своей миссии не часто причисляют эту проблему, считая ее второстепенной, не обладают достаточными знаниями музыкального анализа, сегодня испытываются значительные проблемы расширения нотной библиотеки. Обычно, в центре внимания преподавателей оказывается развитие пальцевой техники и ярко-перезрелого звука исполнителя. Вопрос стиля, интерпретации, редакции, правильной артикуляции, темпов и другие технические моменты, очень часто игнорируются, вследствие чего не только выступления во время академических концертов, но и во время конкурсов исполнителей на духовых инструментах напоминают пестрый набор манер исполнения, так сказать, их отсутствие [9].

Комиссии и жюри вынуждены сужать поле требований к конкурсантам, ограничиваясь оценкой звука и техники, обедняя и даже искажая их таким узкопрофильным ремесленным подходом. Самые авторитетные зарубежные и отечественные музыканты свидетельствуют, что на фоне растущего в целом исполнительского мастерства конкурсантов, все еще очень редко можно встретить яркую художественную личность [3].

Нужно признать: проблема связана с самой системой преподавания, «всегда остается актуальным риск, что в музыкальных соревнованиях в основном отметят техничность, блестящую виртуозность, но не музыкальность или художественную фантазию», – утверждает известный австрийский флейтист, солист оркестра оперного театра в Мюнхене, профессор Моцартеума (Зальцбург) Курт Редель [1]. Косвенно проблема связывается с зависимым положением флейтовых методик, которые почти всегда ориентированы на «более совершенные» школы пения (И. Квантц, И. Тромлиц, А. Фюрстенау), скрипичные трактаты (флейтовые работы Альте, Ф. Гобера, Ж.-П. Таффанеля), в XIX–XX вв. – фортепианные, скрипичные или вокальные методики, приспособившая приемы игры на флейте к природе звучания других музыкальных объектов, а следовательно, игнорируя неповторимость эмоционально-тембровой и свое-

образной артикуляционной природы инструмента, оставляя музыкантам узкий выбор в стремлениях к поверхностной виртуозности или звуковому приспособлению-подражанию [1].

Прислушиваясь к советам легендарных музыкантов, старых мастеров, современных методистов, сопоставляя эпохи и периоды флейтового музицирования, приходим к полному согласию с философским утверждением о спиралевидном развитии мира и общества, о систематическом периодическом возвращении к истокам. Придерживаясь данной модели временного развертывания исполнительских искусств, можно эффективно применять методы построения исторических аналогий и прогнозов.

Например, сравнивая значительные различия в вопросах изготовления и звучания барочных и ренессансных флейт, осознаем не менее существенные расхождения, касающиеся специфики техники владения инструментом и мастерства исполнения. По конструктивным показателям флейту Возрождения можем считать прародительницей бемовской модели. Достаточно указать на такие детали, как коническая форма, толстые, малорезонирующие стенки барочного инструмента, цилиндрическая форма и сверхтонкий, а, значит, способствующий звонкости и чувствительный к нестабильному воздушному потоку ствол ренессансной флейты [5].

Ярким примером превращения старых идей в новые может служить также изменение приоритетов отношения поколений к звучанию инструментов (силы, окраска, тембральных тонкостей). В связи с вышеизложенным уместно указать на существование периодических угроз ведущему академическому стилю техники музицирования на флейте, идущих от передовых внедрений, которые проявляются как в сфере электронно-технических новинок, так и локальных увлечений путём поиска нетрадиционных, порой оригинальных, порой неестественных приемов игры, выразительных средств, приспособлений.

Проходя этапы подъема и частичного доминирования, эстрадные, шумовые и расщепленно-звуковые акустические эффекты, новая аппликатура и прочее, закрепляются в отведенных для них нишах, ответвлениях флейтовой специальности, пересекаясь, помогая, обогащая, расширяя возможности и сферы применения, однако никогда не отрицая, не разрушая ведущую академическую линию техники исполнительства [6].

**Заключение.** Стоит осознать тот факт, что флейта настолько давно бытует не только в западноевропейском музыкальном пространстве, но и в отечественной среде, настолько ее звучание и внешность стали привычными для интеллигенции и простого народа, что не стоит ей снова и снова доказывать свою привлекательность и ценность путём чрезмерной назойливости в навязывании техник для подражания голоса или скрипки. Сегодня речь должна идти уже о самоценности флейтового тембра, его оригинальности,

неповторимости и непревзойденности в широчайших художественных амплуа.

Подбор программы (современный начальный педагогический репертуар флейтиста излишне переполнен неоригинальными композициями, переводами произведений для других инструментов, голосов), индивидуальные планы – это не только проектирование развития технических данных, но также стимулирование творческой инициативы, предвидение возрастного постижения воспитанником новых художественных тонкостей тембра, профессионального владения агогикой, разнообразием мотивной работы, расширение палитры динамических или штриховых задач, ощущение отдельных деталей и целого, ориентация в сложных формах произведения, проблемах ансамбля, функциях и назначении разделов, тем, частей.

## Литература

1. Кузнецов Л.А. Акустика музыкальных инструментов // М.: Легпромбытиздат, 1989. 530 с.
2. Милохина И.И. Работа над техническими возможностями на уроках в классе флейты // Актуальные вопросы развития педагогического мастерства. Обмен опытом. 2019. С. 150–153.
3. Апатский В.Н. Основы теории и методики духового музыкально-исполнительского искусства // К.: НМАУ им. П.И. Чайковского, 2006. Т. 430. № 1. 520 с.
4. Морева Я.В. Семантика тембра флейты в воплощении художественного образа музыкальных произведений // Вестник культуры и искусств. 2017. № 1 (49). С. 110–115.
5. Хруст Н.Ю. Новые инструментальные техники: опыт классификации // Научный вестник Московской консерватории. 2016. № 1. С. 125–143.
6. Муединов Д.М. Мультифонная техника звукообразования на духовых инструментах: аспекты истории и современные поиски новой тембрики // Вестник музыкальной науки. 2019. № 1 (23). С. 98–111.
7. Howell T. The Avant-Garde Flute. A Handbook for Composers and Flutists. Berkeley; Los Angeles; London, 1974. Pp. 10–12.
8. Соболева О.М. Роль дыхательного стимула в процессе формирования атаки звука флейтиста // Достижения науки и образования. 2018. № 14 (36). С. 210–212.
9. Bate P. The Flute. A study of its history, development and construction. London, 1979. Pp. 37.

## CURRENT PROBLEMS OF THE TECHNOLOGY OF THE SOUND ON FLUTE

Li Yang

Heilongjiang Preschool Education College

The article provides a deep analysis of technical and artistic problems of playing the flute. It is argued that the problems of the technology of staging the sound on the flute are based on the fact that the flute is characterized by unequal and narrow dynamic range.

The state of dynamic limitation and variegation of the instrument requires exceptional composure, flexibility, determination and, in some cases, a certain selectivity from the performer's articulation. When playing the flute, it is necessary that expressive means, controlled by articulation, perform not only direct functions, but also be used to consciously replace or strengthen tasks that are not entirely inherent for them. Clarification of the issues of acoustic data of the flute warns methodologists against unjustified introduction of the system and methods of work of musicians and teachers of pianists, violinists, singers in the field of flute performance due to significant design differences in instruments, different tasks of forming sound energy, means of articulation.

**Keywords:** flute, sound production technology, dynamic constraints, articulation, range, performance techniques.

#### References

1. Kuznetsov L.A. Acoustics of musical instruments // Moscow: Legprombytizdat, 1989. 530 p.
2. Milkina I. Work on technical opportunities in lessons and flute class // Current issues of development of pedagogical skills. Exchange of experience. 2019. Pp. 150–153.
3. Apatsky V.N. Fundamentals of the theory and methodology of wind music and performing arts. K.: NMAU named after P.I. Tchaikovsky, 2006. Vol. 430. No. 1. 520 p.
4. Moreva Ya.V. Semantics of the flute timbre in the embodiment of the artistic image of musical works // Bulletin of culture and arts. 2017. No. 1 (49). Pp. 110–115.
5. Krust N. Yu. New instrumental techniques: classification experience // Scientific Bulletin of the Moscow Conservatory. 2016. No. 1. Pp. 125–143.
6. Muedinov D.M. Multiphone technique of sound formation on wind instruments: aspects of history and modern search for a new timbre // Bulletin of the musical science. 2019. No. 1 (23). Pp. 98–111.
7. Howell T. The Avant-Garde Flute. A Handbook for Composers and Flutists. Berkeley; Los Angeles; London, 1974. Pp. 10–12.
8. Soboleva O.M. the role of the respiratory stimulus in the formation of the flutist's sound Attack // Achievements in science and education. 2018. No. 14 (36). Pp. 210–212.
9. Bate P. The Flute. A study of its history, development and construction. London, 1979. Pp. 37.

# Формирование гражданской позиции обучающихся с использованием цифровых образовательных ресурсов

## **Фахрутдинова Гузалия Жевдятовна,**

доктор педагогических наук, профессор, Казанский (Приволжский) федеральный университет, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма  
E-mail: gdautova@mail.ru

## **Ботова Любовь Николаевна,**

кандидат педагогических наук доцент, Поволжская государственная академия физической культуры, спорта и туризма  
E-mail: lyuka\_89@mail.ru

## **Тихонова Зинаида Андреевна,**

аспирант, 1 Казанский (Приволжский) федеральный университет  
E-mail: zinaidamaki@mail.ru

Статья освещает тему формирования гражданской позиции обучающихся с использованием цифровых образовательных ресурсов, использование которых положительно влияют на учебно-воспитательный процесс в образовательных организациях.

В ней рассмотрены плюсы использования цифровых образовательных ресурсов, также классификация цифровых образовательных ресурсов. Авторы приводят классификацию цифровых образовательных ресурсов, помогающие в формировании гражданской позиции обучающихся: информационно-справочные цифровые образовательные ресурсы – ресурсы, где можно найти нужную информацию по нормативно-правовым документам о правах и обязанностях школьника, родителей, школы, по истории России и т.д.; общекультурного характера цифровые образовательные ресурсы – ресурсы, где школьники могут ознакомиться с культурным наследием страны, также смогут в игровой деятельности узнать о государстве или проявить себя; поддержка и развития познавательного процесса ЦОР, направленные на поддержку и развитие познавательного характера – это ресурсы, с помощью которых учитель сможет усовершенствовать учебно-воспитательный процесс. Раскрыта основная идея и показаны примеры использования отдельных цифровых образовательных ресурсов.

**Ключевые слова:** цифровые образовательные ресурсы, гражданская позиция, классификация цифровых образовательных ресурсов.

## **Введение**

В современном образовательном процессе перед школой ставятся задачи: повышение качества учебно-воспитательного процесса, повышение уровня преподавания и воспитания школьников, прочное усвоение основами наук и умение применять их в жизни. Изменения, происходящие в современном информационном обществе, с подвигают использовать новые информационные технологии в образовательном процессе для достижения более высоких результатов. Это влияет на деятельность учителя, если раньше он просто передавал знания, то сейчас у него более значимая роль – организатора деятельности школьников по приобретению новых знаний, умений, компетентностей [3–6].

Для достижения целей в своей деятельности учителя с приходом компьютерных технологий, начали их использовать как средства упрощения в своей работе. Но прогресс не стоит на месте, что позволило использовать цифровые образовательные ресурсы для совершенствования учебного процесса [2].

## **Основная часть**

Использование цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе ведет к изменениям в методике обучения и воспитания обучающихся. Так внедрение цифровых образовательных ресурсов имеет большой потенциал, возможности для создания условий, в которых будет успешное реализация дидактических задач. Рассмотрим положительные стороны цифровых образовательных ресурсов.

Плюсы использования цифровых образовательных ресурсов:

- включение каждого ученика в познавательный процесс, также применение знаний на практике;
- возможность работать дистанционно в команде для более продуктивного взаимодействия в решении проблем;
- расширение возможностей в получении необходимой информации за короткий срок.

Дадим расширенное определение цифровым образовательным ресурсам (ЦОР) представленное в работе Гороховой Л.И., которое звучит так: «представленные в цифровой форме фотографии, видеофрагменты, статические и динамические модели, объекты виртуальной реальности и интерактивного моделирования, картографические материалы, звукозаписи, символные объ-

екты и деловая графика, текстовые документы и иные учебные материалы, необходимые для организации учебного процесса.» [2].

Другими словами, это некий содержательно обособленный объект, предназначенный для образовательных целей и представленный в цифровой, электронной, «компьютерной» форме.

В настоящее время рассмотрены множество классификаций цифровых образовательных ресурсов [1].

Рассмотрим классификацию цифровых образовательных ресурсов по типу в таблице 1.

Таблица 1. Классификация цифровых образовательных ресурсов

Тип ЦОР	Примеры
Электронно-информационные продукты	Презентация, мультимедийная запись и т.д.
Представление бумажных изданий и информационных материалов в электронном виде	Учебник, учебно-методическое пособие (УМК), атлас и т.д.
Программные продукты	Автоматизированная информационно-библиотечная система, приложения iOS и т.д.
Инструментальные средства для создания электронных средств обучения	– для создания электронных систем контроля знаний и психофизиологического тестирования, – для создания электронных лабораторных практикумов, – для создания электронных учебных и восстановительных курсов и т.д.
Программно-информационные продукты	Электронные словарь, справочник, энциклопедия и т.д.
Электронные средства обучения	Электронный учебник, задачник, электронная система контроля знаний и т.д.
Комплексные и вспомогательные средства	Развивающая компьютерная игра, электронный учебный курс т.д.
Специализированные Internet-ресурсы	Поисковая система, Internet-каталог и т.д.

Для рассмотрения цифровых образовательных ресурсов, которые помогут в формировании гражданской позиции в средних классах, используем следующую классификацию ЦОР (рис. 1).

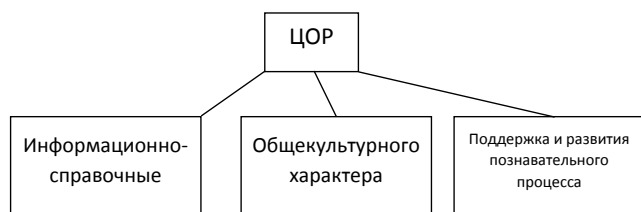


Рис. 1. Классификация цифровых образовательных ресурсов

Информационно-справочные ЦОР – ресурсы, где можно найти нужную информацию по нормативно-правовым документам о правах

и обязанностях школьника, родителей, школы, по истории России, Татарстана и т.д.

Например, к ним будем относить:

- «КонсультантПлюс» – это компьютерная система для поиска и работы с правовой информацией, в ней более 160 млн документов;
- сайты Правительства РФ, Правительства Татарстана и т.д., где обучающиеся смогут ознакомиться с работой государственных органов;
- электронные справочники по истории России, Татарстана и т.д. для более полного изучения и быстрого доступа к ним.

ЦОР общекультурного характера – ресурсы, где школьники могут ознакомиться с культурным наследием страны, также смогут в игровой деятельности узнать о государстве или проявить себя.

Например, к ним будем относить:

- сайты различных музеев, театров, картинных галерей, с помощью которых школьники могут ознакомиться с историей России, что повлияет повышению эмоционального компонента гражданской позиции;
- компьютерные игры, с помощью которых дети могут ознакомиться с историей России. Например, компьютерная игра «Sid Meier's Civilization».

ЦОР, направленные на поддержку и развитие познавательного характера – это ресурсы, с помощью которых учитель сможет усовершенствовать учебно-воспитательный процесс.

Например, к ним будем относить:

- приложение «Plickers», с помощью него можно быстро провести опрос по пройденной теме или оценить обстановку на занятии;
- образовательная платформа «Learnis», с помощью нее можно провести викторины, квесты, связанные с гражданско-патриотическим направлением.

Более подробно ознакомимся с данными ЦОР.

«Plickers» – это приложение для быстрой оценки знаний школьников прямо на занятии. Провести опрос целого класса можно буквально за полминуты.

Принцип работы приложения «Plickers» заключается в следующем:

- приложение должно быть скачено на телефон учителя;
- у каждого ученика есть индивидуальная карточка для ответов, сгенерированная программой;
- надо задать вопрос ученикам, и они отвечают с помощью карточки, где указаны варианты ответов А, В, С, D;
- надо отсканировать ответы учеников с помощью камеры телефона и вывести ответы на интерактивную доску;
- приложение подсчитывает сколько человек ответили правильно в процентах.

Например, на одном из занятий проверяли знания шестиклассников на тему знания нормативно-правовых документов. Примерный вопрос увидите на рис. 2.



Какие из перечисленных примеров не является нормативно-правовым документом о правах и обязанностях детей?

- А Устав школы                       В Конституция РФ  
 С ФЗ "О субсидных приставах"                       Д ФЗ "О персональных данных"

Рис. 2. Пример вопроса, созданный в приложении «Plickers»

Данное приложение удобно тем, что:

- обучающимся не нужно использовать телефон во время опроса на занятиях; – происходит полное вовлечение класса;
- невозможно исправить ответ после того, как ответил.

«Learnis» – образовательная платформа, созданная российским преподавателем из Екатеринбурга Максимом Юрьевичем Новиковым, с помощью нее можно создавать:

- образовательные квесты;
- Своя игра – дидактическая игра;
- терминологические словари;
- интерактивное видео.

Рассмотрим пример, использованный на одном из занятий по формированию гражданской позиции в средних классах. На рисунке 3 представлена викторина, связанная:

- с общей историей страны, с историей Татарстана,
- нормативно-правовыми документами о правах и обязанностях детей,
- стихотворениями, раскрывающие исторические события.

	100	200	300	400	500
История России					
История Республики Татарстан					
Нормативно-правовые документы					
Исторические события в стихотворениях					
Отгадай слово					

Рис. 3. Пример викторины, созданной на образовательной платформе «Learnis»

Данное приложение удобно тем, что можно собрать данные по группе школьников, увидеть качество выполнения заданий индивидуально каждого ученика или группы учеников. Способствует активной деятельности обучающихся и заинтересованности в занятиях.

## Заключение

Таким образом, цифровые образовательные ресурсы могут быть использованы во внеурочных занятиях по формированию гражданской позиции. ЦОР способствует активному участию учеников на занятиях, повышает интерес к изучаемой теме, так-

же одним из главных плюсов является включение школьника в познавательный процесс, с применением знаний на практике. Дополняет и помогает лучше усвоить информацию, касающуюся гражданско-патриотического направления.

## Литература

1. Сиговцев Г.С., Чарута М.А. О классификации и оценке цифровых образовательных ресурсов // Дистанционное и виртуальное обучение.– 2009.– № 11. – С. 24–33.
2. Горохова Л.И. Применение цифровых образовательных ресурсов // Фестиваль педагогических идей 2006–2007 [Электронный ресурс]. URL: <http://festival.1september.ru/index.php> (дата обращения: 08.09.2020).
3. Гиниятуллина Д.Р., Фахрутдинова Г.Ж. Педагогическое наследие арабского просветителя в контексте реализации принципа диалога культур // Казанская наука. 2013. № 9. С. 254–256.
4. Fahrutdinova G.Z., Kononov I.E., Boltikov Y.V. Pedagogical model of formation of readiness of people with health disabilities to integration into the educational environment of a higher education institution // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. Т. 12. № 5. С. 607–618.
5. Fahrutdinova G.Z., Solovyova E.G. Formation of the value-oriented polycultural personality of a future teacher in the contemporary education space // Life Science Journal. 2014. Т. 11. № 11s. С. 272–276.
6. Фахрутдинова Г.Ж., Ботова Л.Н., Заячук Т.В., Шамарданова Г.Ф. Гуманизация педагогического процесса в условиях поликультурного пространства общеобразовательной школы // Современное педагогическое образование. 2019. № 11. С. 137–139.

## FORMATION OF CITIZENSHIP OF STUDENTS USING DIGITAL EDUCATIONAL RESOURCES

Fahrutdinova G. Zh., Botova L.N., Tikhonova Z.A.

Kazan (Volga region) Federal University, Volga State Academy of physical culture, sports and tourism

The article covers the topic of the formation of students' civic position using digital educational resources, the use of which has a positive effect on the educational process in educational organizations. It considers the advantages of using digital educational resources, as well as the classification of digital educational resources. The authors cite the classification of digital educational resources that help in the formation of the civic position of students: information-reference digital educational resources – resources where you can find the right information on the legal documents on the rights and responsibilities of schoolchildren, parents, school, Russian history, etc.; the cultural nature of the digital educational resources – resources where schoolchildren can learn about the cultural heritage of the country, will also be able to learn about the state or prove themselves in the game activities; support and development of the cognitive process of the JOR, aimed at supporting and developing cognitive character – these are the resources by which the teacher will be able to improve the educational process. The basic idea is revealed and examples of the use of separate digital educational resources are shown.

**Keywords:** digital educational resources, citizenship, classification of digital educational resources

### References

1. Sigovtsev G.S., Charuta M.A. On the classification and assessment of digital educational resources // Distance and virtual learning.– 2009. – No. 11. – P. 24–33.
2. Gorokhova L.I. Application of digital educational resources // Festival of pedagogical ideas 2006–2007 [Electronic resource]. URL: <http://festival.1september.ru/index.php> (date accessed: 09/08/2020).
3. Giniyatullina D.R., Fakhruddinova G. Zh. The pedagogical heritage of the Arab educator in the context of the implementation of the principle of the dialogue of cultures // Kazan Science. 2013. No. 9. P. 254–256.
4. Fakhruddinova G.Z., Konovalov I.E., Boltikov Y.V. Pedagogical model of formation of readiness of people with health disabilities to integration into the educational environment of a higher education institution // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. Vol. 12. No. 5. P. 607–618.
5. Fakhruddinova G.Z., Solovyova E.G. Formation of the value-oriented polycultural personality of a future teacher in the contemporary education space // Life Science Journal. 2014. Vol. 11. No. 11s. P. 272–276.
6. Fakhruddinova G. Zh., Botova L.N., Zayachuk T.V., Shamardanova G.F. Humanization of the pedagogical process in the conditions of the multicultural space of the secondary school // Modern pedagogical education. 2019. No. 11. P. 137–139.