

**MODERN HUMANITIES**  
**SUCCESS/УСПЕХИ**  
**ГУМАНИТАРНЫХ НАУК**

**№7, 2020 год**

**Главный редактор журнала:**

*доктор педагогических наук,  
профессор*

**Солопанова Ольга Юрьевна**

**«Modern Humanities Success /  
Успехи гуманитарных наук»  
включен в список ВАК с  
8.07.2019г., (Elibrary.ru).**

**Адрес редакции, издателя:** 308036,  
Белгородская обл., г. Белгород, Буль-  
вар Юности, 45-411

**Свидетельство о регистрации  
СМИ:** Эл № ФС77-75120 от 19 фев-  
раля 2019г. Федеральной службой по  
надзору в сфере связи, информаци-  
онных технологий и массовых ком-  
муникаций

(Роскомнадзор)

ISSN 2618-7175 (online)

**E-mail:** zhurnalnauka2015@yandex.ru

**Сайт:** <http://mhs-journal.ru>

© Modern Humanities Success /  
Успехи гуманитарных наук 2020

**Редакционная коллегия по основным направлениям работы журнала:**

Абдуллаева Арзугуль Айюбовна (Узбекистан, г. Ташкент) – кандидат филологических наук, доцент  
Ахмедов Герман Ибрагимович (Германия, г.Кемниц) – доктор филологических наук, профессор  
Биймурсаева Бурулбубу Молдосалиевна (Кыргызстан, г. Нарын) – кандидат педагогических наук, доцент

Богданова Ольга Владимировна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, профессор  
Бурибаева Майнура Абильтевна (Казахстан, г. Астана) – кандидат филологических наук, доцент  
Ваджибов Малик Джамалутдинович (РФ, Р. Дагестан) – кандидат филологических наук, доцент  
Вегвари Валентина Васильевна (Венгрия, г. Печ) – кандидат педагогических наук, доцент  
Вохрышева Евгения Валерьевна (РФ, Самара) – доктор филологических наук, профессор  
Гребенникова Вероника Михайловна (РФ, г. Краснодар) – доктор педагогических наук, профессор  
Гуревич Любовь Степановна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, доцент  
Дергачева Ирина Владимировна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор  
Джафаров Тельман Гамзага оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор  
Дулебова Ирина (Словакия, г. Братислава) – PhD

Захарова Виктория Трофимовна (РФ, г. Нижний Новгород) – доктор филологических наук, профессор

Зумбулдзе Ия Гурамовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор  
Каминская Елена Альбертовна (РФ, г. Москва) – доктор культурологии, кандидат педагогических наук, доцент

Касымова Рашида Таукеловна (Казахстан, г. Алматы) – доктор педагогических наук, профессор  
Киквидзе Инга Джимшеровна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор  
Кротенко Ираида Абесаломовна (Грузия, г. Кутаиси) – доктор филологических наук, профессор  
Кудрявцева Екатерина Львовна (Германия, г. Гюстро) – кандидат педагогических наук, доцент  
Магомедова Тамара Ибрагимовна (РФ, Р. Дагестан) – доктор педагогических наук, профессор  
Маркова Елена Ивановна (РФ, г. Петрозаводск) – доктор филологических наук, старший научный сотрудник

Метревели Медея Гивиевна (Грузия, г. Телави) – доктор педагогических наук, профессор  
Михальчук Тамара Григорьевна (Белорусия, г. Могилев) – кандидат филологических наук, доцент  
Михеева Наталья Федоровна (РФ, г. Москва) – доктор филологических наук, профессор  
Наджиева Флора Султан гызы (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор

Новрузолиева Севда Джаид гызы (Азербайджан, г. Баку) – кандидат филологических наук  
Оганян Татьяна Борисовна (РФ, г. Ростов-на-Дону) – доктор педагогических наук, доцент  
Окорокова Варвара Борисовна (РФ, г. Якутск) – доктор филологических наук, профессор

Олджай Тюркан (Турция, г. Стамбул) – доктор филологических наук, профессор

Оляндэр Луиза Константиновна (Украина, г. Луцк) – доктор филологических наук, профессор  
Панкратова Светлана Анатольевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент  
Рзаев Фикрет Чингиз оглу (Азербайджан, г. Баку) – доктор филологических наук, профессор

Сирота Елена Владимировна (Молдова, г. Бельцы) – кандидат филологических наук, доцент  
Тимофеева Анастасия Анатольевна (Чехия, г. Брно) – кандидат филологических наук

Тихомирова Евгения Ивановна (РФ, г. Самара) – доктор педагогических наук, профессор

Хван Людмила Борисовна (Узбекистан, г. Нукус) – кандидат педагогических наук, профессор

Цветова Наталья Сергеевна (РФ, г. Санкт-Петербург) – доктор филологических наук, доцент

Червинская Ольга Вячеславовна (Украина, г. Черновцы) – доктор филологических наук, профессор

Шайденко Надежда Анатольевна (РФ, г. Тула) – доктор педагогических наук, профессор

Шкунов Владимир Николаевич (РФ, г. Самара) – доктор исторических наук, доктор педагогических наук, ведущий научный сотрудник

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ**

<b>Лопина Н.И.</b> ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ КАК МОДЕЛИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ	7
<b>Ощурков Д.В.</b> ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УДАРНОЙ И ЗАЩИТНОЙ ТЕХНИКЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ	12
<b>Агибалов А.С., Соломченко М.А., Алтунина О.Е.</b> ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ	17
<b>Круглик И.И., Григоров А.В.</b> ОЛИМПИЙСКИЕ ЗИМНИЕ ИГРЫ 1948-1992 ГОДОВ ОТ САНКТ-МОРИЦ ДО АЛЬБЕРВИЛЛЬ	23
<b>Ляшенко А.Н., Ляшенко А.А.</b> ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ САМОПОДГОТОВКИ В ОКАЗАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ УЧАЩИМСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С УЧЕТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ	28
<b>Минеева О.А., Борщевская Ю.М., Насиханова А.З., Казначеев Д.А.</b> СКАЗКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ	33
<b>Орехова Е.Я.</b> МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОРЫВ ИЛИ ВОЗВРАЩЕНИЕ К ИСТОКАМ: КАК НАМ ОБРЕСТИ УТЕРЯННОЕ?	38
<b>Охлопков-Тордуянов К.В.</b> АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)	43
<b>Петрова М.Г., Полякова Я.В., Ларкина Т.И., Мохсен Халил, Донгак С.В.</b> МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	47
<b>Сергеева М.Г., И Аньжань, Чурганова М.Д., Мартынова А.С., Новохатская О.Э.</b> МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА	52
<b>Жусупова Г.С.</b> ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЛИЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ	56
<b>Колесников А.М., Драндров Г.Л., Сычев Г.С.</b> СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ТЕХНИКЕ РУКОПАШНОГО БОЯ	59
<b>Литинский Б.Б.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИЧЕСКОГО КЛАССНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ ПРИ ОБЩЕНИИ ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ	67

<b>Лалым А.С.</b> ОТБОР, ОРГАНИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ФИНСКОМУ ЯЗЫКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ)	72
<b>Михайлова С.В.</b> ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В РАЗВИТИИ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО	77
<b>Сергеева М.Г., Атабекян А.А., Бухова Н.В., Оганян Э.В., Донгак С.В.</b> ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СФОКУСИРОВАННОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА	81
<b>Базаров Ц.Р., Базарова Е.Г., Цыбикова Т.С.</b> СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ	85
<b>Балабанов П.И., Тельманова А.С.</b> ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗНАНИЯ В СФЕРАХ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ	90
<b>Быкасова Л.В., Самойлова И.Н.</b> СОВРЕМЕННОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИММАНЕНТНАЯ СУЩНОСТЬ	96
<b>Каримова Т.С.</b> ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА	101
<b>Кузьмина И.П., Грищенко И.В.</b> ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ ПО ЖИВОПИСНОЙ КОМПОЗИЦИИ «ПЕЙЗАЖ» В РАМКАХ ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА КАФЕДРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ	107
<b>Туралина Н.А., Мурашко О.Ю., Кулюпина Г.А.</b> ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ВУЗА И РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ «ДИСКУРС КАК ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ»)	113
<b>Прибыткова О.Л., Отева Н.И., Пашенко Е.В.</b> РАННИЕ ПРИЗНАКИ ДИЗОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	118
<b>Переверзев М.В.</b> ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА И ТУРИЗМА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ	122
<b>Петрищев И.О.</b> ТРАДИЦИОННАЯ И «ЦИФРОВАЯ» ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ	126

<b>Долбоносков С.М., Рудин М.В.</b> ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЛИАТЛОНISTОВ-ЮНОШЕЙ РАЗЛИЧНОГО ВОЗРАСТА И КВАЛИФИКАЦИИ	131
<b>Туровский А.Н.</b> КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В УСЛОВИЯХ ЮБК	137
<b>Бабюк Г.Ф.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ	142
<b>Хижная А.В., Челнокова Е.А., Челноков А.С., Воронина И.Р.</b> ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ	147
<b>Квасник В.А.</b> ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫЙ СЕРВИС	151
<b>Креницына Г.М., Отева Н.И., Носова Н.В.</b> ФОРМИРОВАНИЕ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ АССОЦИАЦИИ ЛОГОПЕДОВ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)	154
<b>ЯЗЫКОЗНАНИЕ</b>	
<b>Соколовская В.В.</b> ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЬЮФАУНДЛЕНДСКОГО ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ДИАЛЕКТА КАНАДСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА	159
<b>Лашко Ю.В., Король Е.В.</b> КОНЦЕПТ «ЗНАНИЕ» В СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРВЬЮ С ЕВГЕНИЕМ РОМАСЬКО)	165
<b>Долгополова Л.А.</b> ИНФИНИТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ	172
<b>Цой Л.П., Каргина И.М., Романова М.С.</b> МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ КЛАССАХ	181
<b>Балуга А.А., Орлова Н.Н.</b> РАБОТА С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СКАЗКАМИ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ И ПРОФИЛАКТИКИ ЭММИСИВНОЙ И АТАКТИЧЕСКОЙ АФАЗИИ ЧАСТЬ 1: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ	186
<b>Уделькина А.И.</b> СПОСОБЫ ВЕДЕНИЯ СЕТЕВОЙ ПОЛЕМИКИ: НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕНТАРИЕВ К СТАТЬЯМ НА ПОРТАЛЕ ГАЗЕТЫ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG	190

<b>Соколовская В.В.</b> ДИАЛЕКТОЛОГИЯ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКА	195
<b>Алиева Л.Б.</b> ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КАРТИНЕ МИРА	199
<b>Епишева К.Д., Нурутдинова А.Р., Сабаева Э.К., Ши Дань Дань</b> ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ ПО КИТАЙСКОМУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКАМ: НА ОСНОВЕ «СЧЕТНЫХ СЛОВ» И «ПАРТИТИВНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ»	204
<b>Шор Г.А., Станислав Яр.В., Станислав Я.В.</b> ДИАПАЗОН ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ	211
<b>Литвяк О.В., Древаль Е.И.</b> АЛЛЕГОРИЯ ЛЮБВИ В НЕОГОТИЧЕСКОМ РОМАНЕ АЙРИС МЕРДОК «ЗАМОК НА ПЕСКЕ»	216
<b>Яковлева С.Л., Валеева Р.З.</b> ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНТОНИМИИ В ЗАРУБЕЖНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ	222
<b>Балута А.А., Орлова Н.Н.</b> РАБОТА С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СКАЗКАМИ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ И ПРОФИЛАКТИКИ ЭММИСИВНОЙ И АТАКТИЧЕСКОЙ АФАЗИИ ЧАСТЬ 2: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ	228
<b>ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ</b>	
<b>Бабаева А.М., Мазанаев Ш.А., Гончарова Е.А.</b> ДВА ЗЛОДЕЯ: СИСТЕМА ПОРТРЕТОВ АРКАДИЯ ВИКТОРОВИЧА БОСОТЫ И ТАДЕУША ВИЛЬКОВСКОГО, ПЕРСОНАЖЕЙ ТРИЛОГИИ ДИНЫ РУБИНОЙ «ЛЮДИ ВОЗДУХА»	232
<b>Долгина Е.С., Чернопиская К.А.</b> МЕТОДЫ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ СОЗНАНИЕМ СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ	237
<b>Мазанаев Ш.А., Шапиева Э.М.</b> ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В РОМАНЕ АНДРЕЯ БИТОВА «ПУШКИНСКИЙ ДОМ»	242
<b>Копрева Л.Г., Копрева К.А.</b> ОСОБЕННОСТИ ИЛЛЮСТРАТИВНОЙ ПОЛИТИКИ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗДАНИЯ («VOGUE»))	247
<b>Чайковская Е.Н.</b> «ДРЕВНИЕ ТЮРКИ» В ПОЭЗИИ Т.В. ТУДЕГЕШЕВОЙ: ЭТНОГРАФИЧЕСКИЙ И ХУДОЖЕСТВЕННЫЙ АНАЛИЗ	252
<b>Курова М.М.</b> «СЦЕНЫ ИЗ НАРОДНОГО БЫТА» И.Ф. ГОРБУНОВА: СРЕДСТВА И ПРИЕМЫ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА	259

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

## ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ РАЗРАБОТКИ МЕТОДИЧЕСКОГО ПОСОБИЯ КАК МОДЕЛИ ПРАКТИЧЕСКОГО ПРИМЕНЕНИЯ НАУЧНЫХ КОНЦЕПЦИЙ

*Лопина Н.И., старший преподаватель,  
Ростовский государственный медицинский университет*

**Аннотация:** в данной работе рудинотражены результаты практического применения современных когнитивных и концептологических установок в процессе подготовки и использования учебно-методического пособия; показано, что определенный подбор материала в сочетании с выверенной системой контрольных вопросов и упражнений мотивирует как к приобретению устойчивых знаний, так и к развитию личностных качеств будущих медиков. Актуальность темы определена необходимостью поиска ресурсов для обеспечения эффективности и надежности образования в условиях скоростного освоения инновационных технологий и, как следствие, требованием найти баланс между традициями и новациями.

Материалы статьи раскрывают значимость методического пособия, подготовка которого обладает большим динамизмом в сравнении с учебником, в силу чего пособие может внести существенный вклад в решение проблем, требующих своевременного учёта при организации образовательного процесса.

Практические рекомендации по решению данной задачи ориентированы на обогащение арсенала используемых в пособии дидактических средств, с тем, чтобы способствовать расширению кругозора, а также закреплению навыков самостоятельной работы студентов и снизить время адаптации вчерашних абитуриентов к изучению новой для них дисциплины «Латинский язык». На корректных примерах показано, каким путем достигается объемность и глубинность знаний, благодаря чему изученное становится частью мировоззрения, фактором формирования личности; тем самым осуществляется возможность продуктивного использования пособия для решения задач интеллектуального развития будущих врачей.

Поскольку изложенные выводы отражают практический опыт применения новаций, они могут быть использованы и как источник определенной информации, и как одна из звеньев в общем комплексном анализе современной ситуации в педагогике.

**Ключевые слова:** методическое пособие, конкретизация научных идей, деятельностный подход к обучению, технологические приемы

Педагогика как наука в настоящее время характеризуется накоплением эффективных учебных стратегий и технологий, она эклектична, собирательна. Смена методики трансляции знаний на более сложную методику координирующей деятельности и сотрудничества при практическом использовании выдвигает встречные вопросы и задачи, требующие своевременного теоретического обоснования и решения. В связи с этим особую актуальность обретает подготовка методических пособий, отражающих личный практический опыт работы в русле современных тенденций. Поиск наиболее эффективной полечи материала, конкретизация в учебном процессе научных идей, развитие профессиональной направленности обучения, ориентированность на самостоятельную работу – вот первоочередные задачи, стоящие перед методистом-практиком. Само со ой разумеется, что решение будет многосложным, требующим переосмысления материала, предлагаемого учебником, разработке продуктивных моделей терминообразования, трактовки в углубленном и расширенном виде теоретических аспектов курса.

Прежде всего следует признать, что чисто новаторский подход не приносит желаемых результатов силу того, что педагогика

Прежде всего следует признать, что чисто новаторский подход не приносит желательных результатов в силу того, что педагогика как наука сохраняет свою особую систему, содержит свои важные элементы, образующие ее опорную структуру, и авторитет выверенных временем идей должен страховать нас от нежелательных девиаций.

Приступая к составлению пособия, мы начинаем с изучения концептуальной основы новых методологий, но заканчиваем планированием, как их применять и тут не обойтись без учета традиционных закономерностей.

В свете такого рассмотрения становится очевидными принципы, определяющие основные черты современных практических наработок: если до недавнего времени методическое пособие представляло собой симбиоз сжатого материала учебника и пояснений к использованию правил, то на данном этапе преобладает развитие когнитивного компонента в рамках деятельного подхода к обучению, а также ассоциативно-рефлексирующие концепции обладания знаниями.

Соответственно, в основу отбора тематики теперь заложены следующие принципы:

- максимальное уплотнение материала;
- целенаправленное расширение знаний, предполагающее интеграцию анатомической, гистологической, химической, биологической терминологий;
- использование развивающего потенциала творческих заданий;
- привлечение интерактивных технологий в форме примеров обучающих игр и рекомендаций по использованию Интернет-ресурсов;
- сочетание естественных и гуманитарных знаний как средство этико-деонтологической подготовки медика.

При изложении материала становится необходимостью включение в значительном объеме внепрограммных сведений с целью расширения лингвистического кругозора обучаемых, но основополагающим принципом остается опора на традиционные основы преподавания, обеспечивающие:

- базовый уровень владения медицинской терминологией во всех сферах профессиональной деятельности;
- подход к преподаванию терминологии как науки, представляющей своеобразную аккумуляцию медицинских знаний.

С учетом вышесказанного остановимся подробнее на конкретных примерах развития познавательной активности студентов с помощью методического пособия.

Центральное место в изложении каждой темы занимают вопросы, требующие всестороннего обдумывания полученных сведений и одновременно формирующие поэтапное закрепление определенных умений и навыков. В числе прочих сюда включены задания проблемного характера, требующие философского обобщения изученного, например:

- проанализируйте приведенные высказывания с точки зрения их информативной избыточности/недостаточности и уточните их смысл введением терминов;
- проиллюстрируйте примерами высказывание академика Л.В. Щербы «Новые связи создают новые смыслы».

Таким путем преодолевается аморфность знаний, активизируется потребность совершенствования терминологической компетентности.

Здесь придется сделать отступление, касающееся недостатков методики оценивания. В силу ряда причин в РостГМУ отказались от балльно-рейтинговой системы и вернулись к 5-балльной, но комплекс проблем, связанных с этим вопросом, похоже, только усложнился. Все

согласны с тем, что одной из форм поддержания должной мотивации в учебном процессе является соотносимость трудности задачи с мерой ее поощрения – но творческие задания, задания повышенной сложности и т.д. при общепринятом оценивании не предусмотрены, поскольку не входят в число стандартных. Тем не менее в целях развития и усовершенствования обучения они необходимы. Этому вопросу в настоящее время не уделяется должного внимания, и несмотря на работы таких специалистов, как Т.С. Васильева, М.А. Тинская, Ю.М. Орехова, И.В. Румянцева, И.С. Фишман, Г.Б. Голуб и др., несмотря на указания, закрепленные во ФГОС нового поколения, проблема поощрения знаний сохраняет доминирующее место в ряду первоочередных, требующих неотложного решения.

Но подробное рассмотрение этой проблемы не является объектом нашего исследования. Вернемся к вопросу о том, как с помощью методического пособия обеспечить адаптацию теоретических знаний к их использованию. Практика показывает, что для реализации данной идеи наилучшим образом подходит система упражнений, обеспечивающая рефлексированное применение изученных правил и принципов. При построении общей концептуальной модели упражнений в первую очередь необходимо учесть, что мы имеем дело со вчерашними школьниками, которые прочно усвоили те стандарты и нормы, которые были приняты в прежней жизни, и для многих трудно изменить привычный подход к обучению. В вузе они поначалу стараются заучить все подряд: в итоге избыток первичной информации и слабое владение принципами систематики резко снижают их мотивацию к учебе. Уверенные в себе отличники спустя месяц после начала учебного года приходят к заключению: «Я все равно это не выучу». Следовательно, в заданиях для самостоятельной работы должен присутствовать стимулирующий эффект: необходимо составлять их таким образом, чтобы при выполнении происходила постоянная интерпретация материала под собственным углом зрения. В этом случае изучаемое воспринимается как открытие, а делая открытие, человек сам изменяется.

Так, изучение клинической терминологии требует умения конструировать и реконструировать слова по уже известным образцам. При составлении упражнений акцентируются дистрибутивные и деривационные свойства клинических терминов, чтобы студенты, выполняя задания, могли оценить динамику механизмов словообразования. Например, предлагается сгруппировать данные дериванты по признакам: правильно составленные; требующие



замены приставки (замену указать); требующие «дооформления», подбора к ним приставки. Или такой пример: укажите, с какими из приведенных терминологических элементов может сочетаться данный компонент, составьте и переведите соответствующие термины. Попутно осваивается таксономическая функция, т.е. идет процесс всестороннего лингвистического изучения семантики и лексикографии. Проверка упражнений на занятии может быть дополнено введением элементов игры: задания выполняют команды, термин «перебрасывается» от одной команды к другой, обрастая новыми смыслами.

Задания такого рода доказали свою эффективность, они развивают терминологическую компетентность, что отражается как на дальнейшем усвоении медицинской латыни, так и на понимании терминологии других дисциплин; они прививают интерес к денотативным и далее – к этимологическим признакам изучаемой лексики, что очень поможет в дальнейшем, при освоении МНН (международных непатентованных наименований), в «общих основах» которых чаще всего используются греческие и латинские корни.

Компрессия семантики, заключенной в названиях ЛС (лекарственных средств), требует овладения навыками детализации и структурирования смыслового поля. Уже во вводной лекции мы приводим примеры названий, включающих одинаковые лексико-графические

элементы с различными значениями: Theophyllinum – «theo» означает чай, препарат, изготавливаемый на основе алкалоидов, входящих в состав чайного листа;

Theobrominum – «theo» означает бог, препарат извлекался из плодов какао, название которого по-гречески означает «пища богов».

Или: корень «руг»: он характеризует жаропонижающие средства, но препарат «Ругогенал» обладает противоположным действием, т.е. повышает температуру (в клинической терминологии суффикс «ген» означает «порождающий»).

В методическом пособии эти факты подаются с подробными комментариями, прослеживаются закономерности тождества фармацевтической и биохимической семантики, привлекаются сведения из этимологии названий химических элементов. Все это позволяет модифицировать способы подачи материала путем углубления межпредметных связей.

Вполне реально постулировать, что методическое пособие, отражающее педагогический опыт использования научных рекомендаций, является не только помощником преподавателю в своевременном преобразовании программного материала, но и приобретает характер своего рода фермента учебной деятельности и преподавателя, и студента. Это положение можно проиллюстрировать табл. 1.

Таблица 1



О развитии и обобщении культурных смыслов профессии необходимо сказать подробнее. Значение этой установки определяется масштабом связанных с ней проблем: понимание кумулятивной функции терминологии как хранителя и средства передачи накопленного опыта; расширения сферы использования

полученных знаний; приобщения к этико-деонтологической деятельности и в итоге – обретение системы взглядов и убеждений, создающих «точку опоры» для дальнейшего совершенствования личности.

В силу того, что в современном учебном процессе все большие обороты набирает

применение технических средств, целесообразно включить в методическое пособие список определенных программ и приложений, которые облегчат поиск необходимой информации. Разработка и совершенствование учебных стратегий использования Интернет-ресурсов выявляет определенный комплекс сложностей, рассмотрение которых выходит за рамки данной работы; приведем здесь только примеры студенческих отзывов на предложенные рекомендации:

– Я часто использовала различные онлайн-приложения для телефона, однако не смогла найти именно такое, которое бы полностью удовлетворяло моим требованиям.

– Я пользовался каждой из рекомендуемых программ и в итоге выбрал **Иностранник 1.2** и **Hot Potatoes** как более легкие в использовании и требующие наименьшей затраты времени.

– **Hotlist** имеет свои достоинства, но в целом он устарел и неактуален.

– **Webquest** – удобный способ работы для случая, когда преподаватель и студент удалены

друг от друга. Вообще же на эту программу уходит слишком много времени.

Таким образом, при обращении к медийным программам не всегда достигается желаемое информационное обеспечение в силу того, что у первокурсников порой не хватает знаний (и времени), чтобы правильно их оценивать и соответственно использовать. очередной раз подтверждается, что «сегодняшнего студента нужно учить не столько фактическим сведениям, сколько тому, как собственно учиться... То есть, давать методологию самого учебного процесса [7. с. 197].

Подводя итоги, можно утверждать, что в настоящее время учебное пособие является незаменимым посредником в процессе взаимодействия преподавателя и студента, а в ряде случаев ему принадлежит приоритетная роль в решении проблем, касающихся интеграции теоретической и практической подготовки специалистов. Данное положение можно представить схемой 1:

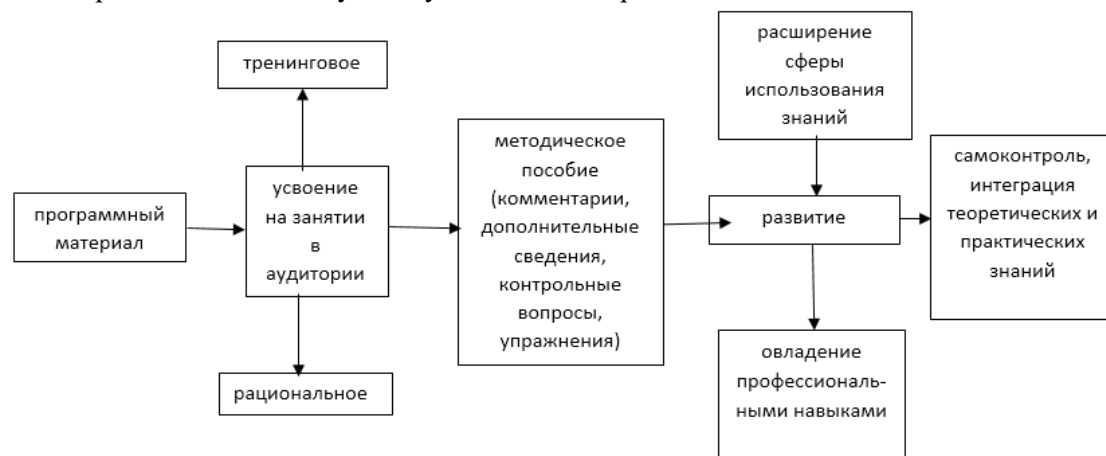


Схема 1

Таким образом, в настоящем исследовании представлен опыт разработки учебно-методического пособия, адекватного современным педагогическим требованиям, и проанализированы подходы, обеспечивающие преемственность традиций в единстве с новациями. Будучи важным дидактическим средством применения современных педагогических технологий, учебное пособие не только развивает умение индивидуальной работы с материалом, но и помогает первокурсникам адаптироваться к терминологической системе любой учебной дисциплины. Показывая пути переосмысления пройденного на занятиях, пособие опосредованно обеспечивает корректировку навыков по вербализации знаний и тем самым способствует достижению цели опережающего образования студентов, а в отношении преподавателей –

способствует повышению качества образовательных услуг.

### Литература

1. Валеева Н.Ш., Фролова Ф.Ф. Технология формирования компетенции профессионального саморазвития у студентов // Казанский педагогический журнал. 2019. № 1. С. 75 – 80.
2. Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентный подходы в образовании: проблемы интеграции. М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета. 2017. 336 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 2-е изд., доп., испр. и перераб. М.: Издательская корпорация «Логос». 200. 384 с.
4. Ильин Г.Л. Инновации в образовании: учебное пособие. М.: Прометей, 2015. 425 с.

5. Лейчик В.М. Терминоведение: предмет, методы, структура. 2-е изд. М.: КомКнига. 2006. 256 с.

6. Панина Т.С., Вавилова Л.Н. Современнгие способы активизации обучения. М.: Издательский центр «Академия». 2007. 176 с.

7. Петрова Г.В. Преподаватель в информационную эпоху // Методические и лингвистические аспекты греко-латинской медицинской терминологии: материалы всеросс. науч.-учеб.-метод. конф. / гл.ред. С.Ф. Бачненко. СПб.: РИЦ ПСПбГМУ, 2016. С. 197 – 199.

8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии ДОК: учебное пособие. М.: Народное образование. 1998. 256с.

9. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов. Челябинск: Издательство РБИУ. 2010. 316 с.

10. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Питер.2000. 249 с.

#### References

1. Valeeva N.SH., Frolova F.F. Tekhnologiya formirovaniya kompetencii professional'nogo samorazvitiya u studentov // Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. № 1. S. 75 – 80.

2. Verbickij A.A., Larionova O.G. Lichnostnyj i kompetentnostnyj podhody v obrazovanii: problemy

integracii. М.: Redakcionno-izdatel'skij dom Rossijskogo novogo universiteta. 2017. 336 s.

3. Zimnyaya I.A. Pedagogicheskaya psihologiya: uchebnik dlya vuzov. 2-e izd., dop., ispr. i pererab. М.: Izdatel'skaya korporaciya «Logos». 200. 384 s.

4. П'ин G.L. Innovacii v obrazovanii: uchebnoe posobie. М.: Prometej, 2015. 425 s.

5. Lejchik V.M. Terminovedenie: predmet, metody, struktura. 2-e izd. М.: KomKniga. 2006. 256 s.

6. Panina T.S., Vavilova L.N. Sovremenngye sposoby aktivizacii obucheniya. М.: Izdatel'skij centr «Akademija». 2007. 176 s.

7. Petrova G.V. Prepodavatel' v informacionnuyu epohu // Metodicheskie i lingvisticheskie aspekty greko-latinskoj medicinskoj terminologii: materialy vserruss. nauch.-ucheb.-metod. konf. / gl.red. S.F. Bachnenko. SPb.: RIC PSPbGMU, 2016. S. 197 – 199.

8. Selevko G.K. Sovremennye obrazovatel'nye tekhnologii DOK: uchebnoe posobie. М.: Narodnoe obrazovanie. 1998. 256s.

9. YAKovlev E.V., YAKovleva N.O. Pedagogicheskoe issledovanie: sodержanie i predstavlenie rezul'tatov. CHelyabinsk: Izdatel'stvo RBIU. 2010. 316 s.

10. YAKunin V.A. Pedagogicheskaya psihologiya. SPb.: Piter.2000. 249 s.

\*\*\*

### PROBLEMATIC ASPECTS OF THE DEVELOPMENT OF A METHODOLOGICAL GUIDE AS A MODEL FOR THE PRACTICAL APPLICATION OF SCIENTIFIC CONCEPTS

*Lopina N.I., Senior Lecturer,  
Rostov State Medical University*

**Abstract:** this paper reflects the results of practical application of modern cognitive and conceptual attitudes in the process of preparing and using the teaching methodological guide. It is shown that a certain selection of material in combination with a verified system of control questions and exercises motivates both the acquisition of stable knowledge and the development of personal qualities of future physicians. The relevance of the topic is determined by the need to find resources to ensure the effectiveness and reliability of education in the conditions of rapid development of innovative technologies and, as a result, the requirement to find a balance between traditions and innovations.

The article reveal the importance of the methodological manual, which has great dynamism in comparison with the tutorial, so the manual can make a significant contribution to the solution of problems requiring timely accounting in the organization of the educational process.

Practical recommendations for solving this problem are aimed at enriching the arsenal of didactic tools used in the manual, in order to help expand the horizons, as well as consolidate the skills of independent work of students and reduce the time of adaptation of yesterday's entrants to the study of a new discipline for them "Latin language". The correct examples show how to achieve the volume and depth of knowledge, so that the studied becomes a part of the worldview, a factor in the formation of personality; this makes it possible to use the manual productively to solve problems of intellectual development of future doctors.

As these conclusions reflect the practical experience of applying innovations, they can be used as a source of certain information, and as one of the links in the overall comprehensive analysis of the current situation in pedagogy.

**Keywords:** methodological guide, specification of scientific ideas, activity-based approach to training, technical technique

## ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ УДАРНОЙ И ЗАЩИТНОЙ ТЕХНИКЕ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

*Ошурков Д.В., старший преподаватель,  
Восточно-Сибирский институт МВД России*

**Аннотация:** в современном мире государство и общество предъявляет высокие требования к квалификации сотрудников полиции, в этой связи уделяется большое внимание и физической подготовке, процессу ее совершенствования. Одним из важных и основных компонентов физической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России является раздел «Боевые приемы борьбы». Целью изучения данного раздела является формирование у обучаемых двигательных умений и навыков, обеспечивающих способность противодействовать агрессии со стороны правонарушителей, а также осуществлять их обезоруживание и задержание. В статье рассматриваются такие основные составляющие боевых приемов борьбы, как удары и защита, на основе которых строится специальная подготовка к действиям против невооруженного и вооруженного противника. Разбираются основы обучения и формирования навыков ударной и защитной техники. Анализируются примерные программы профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, направленные на первоначальную подготовку полицейских, и определяются основы обучения ударной и защитной технике сотрудников органов внутренних дел. Рассмотрены возможные последствия нанесения ударов по уязвимым местам на теле человека.

**Ключевые слова:** физическая подготовка, удары и защита, профессиональная подготовка, боевые приемы борьбы

В современном мире государство и общество предъявляет высокие требования к квалификации сотрудников полиции, в этой связи уделяется большое внимание и физической подготовке, процессу ее совершенствования.

Физическая подготовка представляет собой процесс, направленный на развитие необходимых физических способностей человека с учетом вида его деятельности, на успешную подготовку к предстоящей служебной деятельности, обеспечение высокой работоспособности и психологической готовности.

Практические занятия по физической подготовке в образовательных организациях МВД России в качестве одной из главных целей преследуют формирование навыков проведения боевых приемов борьбы, применения физической силы в экстремальных ситуациях повседневной деятельности.

В настоящее время большой удельный вес составляют преступления против личности, зачастую связанные и с нападением на сотрудников органов внутренних дел. Из этого следует необходимость и обязательность тщательного изучения боевых приемов борьбы в целях самозащиты от противоправных действий правонарушителей, а также их обезвреживания и задержания.

Агрессивные действия правонарушителей включают в себя удары руками, ногами или различными предметами. Это обуславливает необходимость формирования у сотрудников полиции навыков нанесения ударов и выполнения защитных действий от них. Точно выполненные удары в уязвимые места являются эффективным средством подавления активного сопротивления правонарушителя.

Одним из важных и основных компонентов физической подготовки курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России является раздел «Боевые приемы борьбы». Целью изучения данного раздела является формирование у обучаемых двигательных умений и навыков, обеспечивающих способность противодействовать агрессии со стороны правонарушителей, а также осуществлять их обезоруживание и задержание.

При этом, основными составляющими боевых приемов борьбы являются: удары и защита. На их основе строится специальная подготовка к действиям против невооруженного и вооруженного противника.

Результаты проведенных исследований показывают, что полицейскими при самообороне или задержании преступников довольно многократно применяются удары руками и ногами, а также различные защитные и оборонительные приемы от ударов руками, ногами, предметами с помощью уходов, уклонов и подставок [2, 3, 4]. Это свидетельствует о наблюдающемся изменении характера ведения противоборства сотрудниками органов внутренних дел с правонарушителями, которое обусловлено повышением их агрессивности и опасности. Все это приводит к необходимости чаще применять при задержании удары руками и ногами, а также защитные действия от них.

Это связано с тем, что точные удары, нанесенные в уязвимые места противника, являются эффективным средством подавления его активного сопротивления. Последующие действия сотрудника полиции и задержание правонарушителя будут происходить уже без активного сопротивления.

Защитные действия также важны. Так как всего один удар или используемое для этого холодное оружие или тяжелые предметы, могут привести к

серьезной травме сотрудника и даже к его гибели [4]. Поэтому, совершенное владение защитными действиями является серьезным фактором, обеспечивающим личную безопасность сотрудника и способность выполнять поставленные задачи в экстремальных условиях.

При этом анализ примерных программ профессиональной подготовки сотрудников органов внутренних дел, направленных на первоначальную подготовку полицейских, показал, что обучению слушателей технике ударов и защиты от них уделяется недостаточно внимания, уделяя этой теме порядка 6-8 часов подготовки. Как правило, рассматриваются наиболее распространенные удары руками и ногами и защита от них. Почти не затрагивается овладение слушателями ударной и защитной техникой, предусматривающей серии ударов и комбинации. Все это предполагает возможность дальнейшего исследования, направленного на совершенствование методики обучения сотрудников полиции ударам и защитной техники от них.

В интересах этого при изучении ударов руками, ногами, способов защиты от них необходимо обратить внимание на следующие учебные вопросы, возможно, используя время для самостоятельной работы слушателей:

1. Стойки, передвижения, дистанции (стойки: левосторонняя, правосторонняя, фронтальная, низкая, высокая, средняя. Передвижения: вперед,

назад, в сторону, изменение дистанции боксерским шагом, вышагиванием и челночным передвижением. Дистанции: дальняя, средняя, близкая).

2. Ударная техника рук: кулаком, пальцами, ладонью, локтем, предплечьем.

3. Ударная техника ног: коленом, пяткой, голенью, пальцами, стопой.

4. Удары головой.

5. Защитная техника от ударов руками: уклоны, нырки, отклоны, подставки, отбивы, уходы, перемещения, захваты.

6. Защитная техника от ударов ногами: уклоны, отклоны, подставки, отбивы, уходы, перемещения, захваты.

7. Комплексная отработка защитных и атакующих действий, комбинаций, обманных движений руками, ногами в условных спаррингах.

8. Спарринги по упрощенным правилам бокса или кикбоксинга (проводятся как учебные, учебно-тренировочные, тренировочные и соревновательные). Совершенствование техники и силы одиночных и серийных ударов руками и ногами на тренажерах.

В начале изучения рассматриваемой темы необходимо обратить отдельное внимание на уязвимые места человека. Для необходимого более сильного эффекта удары следует наносить в более уязвимые места на теле человека, которые представлены на рис. 1.



Рис. 1. Уязвимые места (болевы точки) на теле человека

Однако, следует напоминать при обучении, что те удары, которые нанесены в наиболее уязвимые места, становятся весьма результативным способом самозащиты или задержания преступника и опасны для жизни и здоровья человека.

Согласно статье 20 федерального закона Российской Федерации «О Полиции»: сотрудник полиции при применении физической силы, специальных средств или огнестрельного оружия действует с учетом создавшейся обстановки, характе-

ра и степени опасности действий лиц, в отношении которых применяются физическая сила, специальные средства или огнестрельное оружие, характера и силы оказываемого ими сопротивления. При этом сотрудник полиции обязан стремиться к минимизации любого ущерба [1].

При этом следует проводить обучение в постоянной взаимосвязи с осознанием того, что за пре-

вышение мер необходимых для задержания лица, совершившего преступление и за применение сотрудником полиции физической силы с превышением полномочий законом предусмотрена ответственность в том числе, в зависимости от наступивших последствий, и уголовная. Ниже в табл. 1 приведены характерные повреждения после атаки по болевым точкам человека.

Таблица 1

**Возможные последствия нанесения ударов по уязвимым местам на теле человека**

№	Место нанесения удара	Последствия в зависимости от силы удара		
		Легкий удар	Удар средней силы	Удар в полную силу
1	2	3	4	5
1	Переносица	Очень сильная, резкая боль	Болевой шок; возможна потеря сознания	Болевой шок с потерей сознания; травма
2	Основание носа	Сильная боль	Очень сильная, резкая боль	Болевой шок; возможна потеря сознания; травма
3	Подбородок	Сильная боль, замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки	Болевой шок; возможна потеря сознания; травма
4	Адамово яблоко	Очень сильная, резкая боль, лишаящая противника возможности контратаки	Болевой шок; возможна потеря сознания; травма	Болевой шок с потерей сознания; травма, возможна смерть
5	Ключица	Умеренное болевое ощущение	Сильная боль; замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки, возможна травма
6	Солнечное сплетение	Сильная боль; замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки	Болевой шок; возможна потеря сознания; возможна смерть
7	Правое подреберье	Сильная боль; замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки	Болевой шок; возможна потеря сознания
8	Пах и половые органы	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки	Болевой шок; возможна потеря сознания	Болевой шок; возможна потеря сознания
9	Локтевой сустав	Умеренное болевое ощущение	Сильная боль; замешательство	Очень сильная, резкая боль; онемение руки; лишаящая противника возможности контратаки

Продолжение таблицы 1

10	Коленный сустав	Сильная боль, замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки	Болевой шок; возможна травма
11	Голень	Сильная боль, замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки	Болевой шок
12	Подъем стопы	Умеренное болевое ощущение, замешательство	Сильная боль, замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки
13	Почки	Сильная боль, замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки	Болевой шок; возможна потеря сознания
14	Подколенный сгиб	Умеренное болевое ощущение, потеря равновесия	Сильная боль; потеря устойчивости; замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки; потеря устойчивости
15	Ахиллово сухожилие	Умеренное болевое ощущение, потеря равновесия	Сильная боль; потеря устойчивости; замешательство	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки; потеря устойчивости
16	Затылок	Очень сильная, резкая боль, ошеломляющая противника и лишаящая его возможности контратаки	Болевой шок; возможна потеря сознания	Болевой шок; возможна потеря сознания; возможна травма со смертельным исходом

### Литература

1. Федеральный закон от 07.02.2011 № 3-ФЗ «О полиции» [Электронный ресурс]. Программа инф. поддержки рос. науки и образования // справ. правовые системы КонсультантПлюс: Высш. шк., 2020. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/>

2. Динамика техники ударных движений и скоростно-силовых качеств у боксеров-юношей // Теория и практика физ. культуры / Ю.В. Верхованский, В.И. Филимонов, З.М. Хусайнов, А.И. Гарамян. 1988. № 11. С. 24 – 26.

3. Гавриленко Р.А. Эффективность выполнения ударов руками при задержании правонарушителя в условиях ограниченного пространства // Современные технологии спорта высших достижений в профессиональной подготовке сотрудников сило-

вых ведомств: Материалы Международного научного конгресса / Москва 2-4 февраля 2006 г. М.: ООО «Антиа Пресс», 2006. 384 с.; С. 78 – 82.

4. Развитие силовых способностей сотрудников органов внутренних дел: учебно-методическое пособие / А.М. Ворожцов, Д.В. Ошурков, Т.Д. Кельдасов, Ю.П. Никитин / ФГОУ ВПО «Восточно-Сибирский институт МВД России». Иркутск, 2016. 64 с.

### References

1. Federal'nyj zakon ot 07.02.2011 № 3-FZ «O policii» [Elektronnyj resurs]. Programma inf. podderzhki ros. nauki i obrazovaniya // sprav. pravovye sistemy Konsul'tantPlyus: Vyssh. shk., 2020. Rezhim dostupa: <http://www.consultant.ru/>

2. Dinamika tekhniki udarnyh dvizhenij i skorostno-silovyh kachestv u bokserov-yunoshej // Teoriya i praktika fiz. kul'tury / YU.V. Verhoshanskij, V.I. Filimonov, Z.M. Husyajnov, A.I. Garakyan. 1988. № 11. S. 24 – 26.

3. Gavrilenko R.A. Effektivnost' vypolneniya udarov rukami pri zaderzhanii pravonarushitelya v

usloviyah ogranichenogo prostranstva // Sovremennye tekhnologii sporta vysshih dostizhenij v professional'noj podgotovke sotrudnikov silovyh ведомств: Materialy Mezhdunarodnogo nauchnogo kongressa / Moskva 2-4 fevralya 2006 g. M.: OOO «Antia Press», 2006. 384 s.; S. 78 – 82.

4. Razvitie silovyh sposobnostej sotrudnikov organov vnutrennih del: uchebno-metodicheskoe posobie / A.M. Vorozhcov, D.V. Oshurkov, T.D. Kel'dasov, YU.P. Nikitin / FGOU VPO «Vostochno-Sibirskij institut MVD Rossii». Irkutsk, 2016. 64 s.

\*\*\*

## BASICS OF STRIKE AND PROTECTIVE EQUIPMENT TRAINING FOR INTERNAL AFFAIRS OFFICERS

*Oshurkov D.V., Senior Lecturer,  
East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of Russia*

**Abstract:** in the modern world, the state and society place high demands on the qualifications of police officers, in this regard, much attention is paid to physical training and the process of its improvement. One of the important and main components of physical training of cadets and students of educational organizations of the Ministry of Internal Affairs of Russia is the section "Fighting techniques of wrestling". The purpose of this section is to develop the students' motor skills that provide the ability to resist aggression from offenders, as well as to disarm and detain them. The article deals with the main components of combat techniques of fighting, such as strikes and defense, on the basis of which a special preparation for actions against an unarmed and armed enemy is built. The basics of training and formation of skills of strike and protective equipment are analyzed. Examples of professional training programs for internal affairs officers aimed at initial training of police officers are analyzed, and the basics of strike and protective equipment training for internal affairs officers are defined. The possible consequences of striking vulnerable places on the human body are considered.

**Keywords:** physical training, strikes and defense, vocational training, combat techniques of struggle



## ПРИМЕНЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ МЕТОДОВ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ ТРЕНЕРОВ-ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

*Агibalов А.С., аспирант,  
Соломченко М.А., кандидат педагогических наук, доцент,  
Алтунина О.Е., преподаватель,  
Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева*

**Аннотация:** в статье рассматриваются возможности применения интерактивных методов в организации обучения тренеров-преподавателей в дистанционном формате с учетом ограничений, введенных в российских вузах из-за угрозы распространения коронавируса. Благодаря применения дистанционных образовательных технологий в сочетании с интерактивными методами можно непрерывно и систематически осуществлять учебную деятельность ведущим спортсменам, выбравшим профессию тренера или педагога по физической культуре, без отрыва от соревновательной деятельности и тренировочных сборов, сохраняя их вовлеченность в образовательный процесс. В работе обосновывается целесообразность активизации интерактивной составляющей в удаленном обучении, рассматриваются опции и сервисы системы «Moodle» по реализации взаимодействия участников учебного процесса и рациональному использованию интерактивных методов. Возможности коммуникации, предлагаемые «Moodle», максимально приближают взаимодействие педагога и обучающихся к ситуации реального общения, что позволяет реализовать широкий спектр групповых интерактивных методов, в частности, групповые дискуссии, разбор кейсов, метод «мозгового штурма», деловые, сюжетно-ролевые и прочие виды игр. При этом развивается критическое мышление, творческое мышление, командная работа и коллективное взаимодействие в современных динамичных условиях, что является особо ценными для успешной карьеры в сфере физической культуры и спорта. Преподаватели должны не просто транслировать студентам готовые знания, но и вовлекать обучающихся в процесс их получения, мотивировать к генерации новых идей и гипотез, тестировать и аргументировать их, действовать в качестве экспертов, что поможет им в будущей профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** интерактивные методы, методы обучения, дистанционное обучение, тренер-преподаватель

Дистанционный формат обучения активно развивается в российской системе высшего образования в последние годы и является востребованным на рынке образовательных услуг. Объем рынка дистанционного образования в России оценивается в 28,9 млрд.руб., темпы роста в ближайшие годы прогнозируются на уровне 5-15% ежегодно [2]. По разным оценкам, данный сегмент рынка в структуре российской системы высшего образования формирует от 1 до 3%, в то время как в США, некоторых европейских странах и Японии этот показатель равен 20-30% [3, с. 17]. Такие цифры свидетельствуют о значительном потенциале роста спроса на дистанционные образовательные услуги, их востребованности.

В условиях пандемии коронавируса педагоги высшей школы сегодня решают неожиданную для себя задачу по обеспечению полностью дистанционного обучения как основного способа ведения образовательного процесса. Большинство правительств развитых государств ввели временный запрет на проведение учебных занятий в образовательных организациях. По данным ЮНЕСКО, подобные ограничительные меры, связанные с распространением коронавируса COVID-19, уже коснулись 91% мирового студенческого сообщества. Введенные ограничения активизировали потребность в поиске новых технологий и методов обучения.

Высшие учебные заведения, осуществляющие подготовку специалистов в сфере физической культуры и спорта, оказались не в полной мере готовы к такому быстрому переходу на формат дистанционного обучения. Так, на основе исследования официальных сайтов образовательных организаций, Н.В. Стеценко и Е.А. Широбакина делают вывод о том, что только 60% физкультурных вузов России имеют опыт практической реализации дистанционных образовательных технологий. Большая часть из них привлекают к данному виду учебной деятельности преимущественно студентов, обучающихся по индивидуальным образовательным маршрутам, студентов-заочников и слушателей курсов профессиональной переподготовки и повышения квалификации [11, с. 37]. Практическая значимость выбранной для исследования темы обуславливают повышенный интерес к ее изучению в научном сообществе. Возможности дистанционного обучения в подготовке кадров в сфере физической культуры и спорта рассматриваются в работах Н.Ю. Ивановой [5], О.В. Иерусалимцевой [6], М.Н. Сандировой, А.Ю. Илясовой, И.В. Абдрахмановой [10], С.А. Хисматуллина [14] и ряда других исследователей.

Тренерская работа относится к профессиям типа «человек-человек», в связи с чем особое значение для формирования у будущих тренеров-преподавателей определенных ФГОС ВО компетенций, приобретает использование интерактив-

ных педагогических методов. Возможности дистанционных образовательных технологий в сочетании с интерактивными методами позволяют непрерывно и систематически осуществлять учебную деятельность ведущим спортсменам, выбравшим профессию тренера или педагога по физической культуре, без отрыва от соревновательной деятельности и тренировочных сборов, сохраняя их вовлеченность в образовательный процесс.

Диалектический характер обучения проявляется, с одной стороны, в самостоятельности, активности в освоении знаний, «присвоении» опыта путем интериоризации, с другой – их апробацией и верификацией в конкретных социально обусловленных, практико-ориентированных ситуациях через социализацию. При исключении одного из этих взаимосвязанных и взаимообусловленных аспектов образовательный процесс представляется неполноценным и малоэффективным [9, с. 162-164]. Дистанционное обучение само по себе характеризуется интерактивностью, которая выступает фактором психологической компенсации физической удаленности, разобщенности основных участников учебного процесса, отсутствия реального взаимодействия и коммуникации обучающихся с преподавателем и между собой. Постоянная двусторонняя связь субъектов обучения между собой представляется не только стратегически верным дидактическим приемом, но и одним из аспектов формирования «рабочей атмосферы» и психологической комфортности студентов и педагога, способствующим преодолению чувства разобщенности, изолированности, неуверенности и прокрастинации в дистанционном обучении [4, с. 2-3].

Этимологически термин «интерактивность» восходит к английскому «interaction» – взаимодействие, взаимовлияние. Интерактивные методы предполагают взаимодействие между обучающимися и педагогом как основными субъектами образовательного процесса. С.Б. Ступина указывает на следующие моменты в интерактивном обучении:

- обучение через особенности накопления опыта взаимодействия с занимающимися, с окружением внутри социума;

- обучение на основе социальных и межличностных отношений, психологии взаимодействий в коллективе;

- обучение через диалог с преподавателями и занимающимися, обмен мнениями в процессе обучения [12, с. 17].

Интерактивное обучение, таким образом, сохраняет конечную цель и основное содержание преподаваемой учебной дисциплины, но видоизменяет приемы и формы проведения учебного за-

ятия [7, с. 25-27], качество и целостность которого зависят от максимально полной многосторонней коммуникации с учетом ограничений удаленного режима.

Значимость интерактивности подчеркивается в работах ведущих теоретиков дистанционного обучения. Так, Б. Холмберг говорит о том, что успешность дистанционно организованного образовательного процесса определяется личными отношениями участников, эмпатией и получением студентами удовлетворения от процесса изучения учебной дисциплины [17, с. 69]. Негативное влияние на обучение оказывает отсутствие синхронной двусторонней связи между его участниками. Реальная коммуникация между педагогом и обучающимися в дистанционном обучении может быть организована в письменной форме в виде сообщений в общем чате, личном кабинете или по электронной почте, в аудиальной форме с использованием аудиосообщений, разговоров по телефону, а также в форме видеосообщений и видеоконференций. Применение мультимедийных обучающих материалов или презентаций должно сопровождаться комментированием и обсуждением изученной информации преподавателем и студентами совместно.

М.Г. Моор акцентирует внимание на трансактной дистанции между субъектами педагогического процесса в дистанционном обучении и характеризует ее с использованием трех ключевых параметров: структуры, диалога и автономии обучающегося [18, с. 84-109].

Структура понимается как степень свободы обучающегося в определении темпа, цели, последовательности и результатов обучения. В системе подготовки тренеров-преподавателей в высшей школе влияние структуры как меры автономии на трансактную дистанцию минимизировано, так как цели образовательной подготовки задаются ФГОС ВО, а темпы и последовательность обучения соответствуют образовательной программе по конкретному направлению подготовки и рабочим программам учебных дисциплин. Важно соблюдать синхронность обучения, когда все участники образовательного процесса присутствуют онлайн одновременно.

Второй параметр – диалог, который отражает характер и результат коммуникации между обучающимся и педагогом. В условиях дистанционного обучения будущих тренеров-преподавателей в вузе он может определяться не только двусторонним, но и сетевым характером организации коммуникации, при которой коммуникация организована и между обучающимися. Обмен сообщениями способствует пониманию и закреплению учебного материала, а также предоставляет широ-

кие возможности для использования интерактивных методов в дистанционном формате.

Автономия как параметр трансактной дистанции отражает роль обучающихся в образовательном процессе, их активность, мотивацию к образованию и самообразованию. Студент может ограничиться усвоением знаний по учебной дисциплине, может применить изученную методику тренировок в собственной спортивной или педагогической практике, а может самостоятельно найти дополнительные материалы по изучаемой тематике и усовершенствовать методику. Обучающиеся с высокой степенью автономии способны достаточно быстро справиться с заданием, при низкой автономии студентов педагогу необходимо потратить большее время для объяснения и обсуждения материала, ответа на вопросы.

Таким образом, в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение преподаватели вуза могут повлиять только на такие характеристики трансактной дистанции, как формат диалогового общения и мотивацию будущих тренеров-преподавателей к развитию их автономии.

Современные российские вузы имеют единый портал для доступа к образовательным ресурсам и предоставляют студентам личный кабинет для работы с ними. Как правило, в структуру таких ресурсов входят учебные пособия, учебники, рабочие программы по конкретным учебным дисциплинам подготовки тренеров-преподавателей. Часто на портале вуза доступна специальная литература, входящая в библиотечный фонд. Доступ к ней предоставляется из любой точки выхода в Интернет авторизованным пользователям по логину и паролю, полученным после регистрации с IP-адреса вуза. Для удобства обучающихся навигация осуществляется с использованием удобных электронных справочных систем, осуществляющих поиск необходимой информации по заданным параметрам или библиографическому описанию. Несмотря на то, что единый портал образовательных ресурсов позволяет реализовать в педагогической практике удаленное обучение, он не обеспечивает интерактивность как ключевую характеристику дистанционного образовательного процесса. Основанное исключительно на открытом банке ресурсов обучение организовано асинхронно, участники обучения получают гибкий доступ к материалам курса или учебной дисциплины по удобному им графику. Студенты, как правило, не пользуются ресурсами одновременно, процесс обсуждения и обмена мнениями не организован в онлайн-режиме. Такой формат минимизирует коммуникации: студенты получают учебные материалы для изучения, задания для проверки, а обратная связь осуществляется с использованием сервиса элек-

тронной почты, печатных материалов, телефона или сообщений мессенджера.

В большинстве физкультурных вузов дистанционное обучение организовано с использованием кроссплатформенной системы «Moodle», которая используется бесплатно, имеет широкий функционал для разработки учебно-методических материалов (гlossарий, лекции, презентации, тесты для контроля и пр.). Система предоставляет широкие возможности для использования интерактивных методов обучения, характеризуясь обширными коммуникативными возможностями связи между преподавателями и обучающимися в онлайн- и офлайн-режимах [13, с. 36]. Педагог – разработчик дистанционного курса может организовать и поддерживать работу чата со студентами, задавать и разбирать кейсы, проводить опросы и семинары [15, с. 28]. Полный спектр возможностей виртуальной коммуникации в образовательном процессе используется в вебинарах и видеоконференциях. Эти форматы облегчают организацию взаимодействия и часто содержат дополнительные инструменты коммуникации (смайлики, текстовый чат, опросы, сигналы поднятия рук и т.п.).

«Moodle» расширяет возможности коммуникации участников образовательного процесса, представляя новые сервисы «Live-School» и «Open Meeting». Первый позволяет осуществлять стриминговые трансляции для «живого обучения» с возможностью вставки в онлайн-трансляцию урока необходимых текстовых и графических документов, видеоматериалов, имеет функцию приближения изображения, обмена документами различных форматов для всех участников стрима. Второй сервис «Open Meeting» предполагает режим видеоконференции, позволяющий осуществлять одновременно ведение лекции, демонстрацию учебных материалов, презентаций, общение участников в онлайн-режиме, обсуждение материала и направление вопросов для пояснения материала в общем чате [8, с. 135]. Возможности коммуникации, предлагаемые «Moodle», максимально приближают взаимодействие педагога и обучающихся к ситуации реального общения, что позволяет реализовать широкий спектр групповых интерактивных методов, в частности, групповые дискуссии, разбор кейсов, метод «мозгового штурма», деловые, сюжетно-ролевые и прочие виды игр. Для защиты и обсуждения проектов студентов оптимальным представляется сервис «Open Meeting», обеспечивающий возможность привлечения к обсуждению результатов проектной деятельности не только преподавателя, но и одноклассников или экспертов.

ЮНЕСКО рекомендует для организации дистанционного формата обучения и другие инфор-

мационные системы и платформы, например, «Edmodo» и «Google Classroom», но функционал русскоязычных версий этих сервисов ограничен и ориентирован преимущественно на потребности школьного образования. Необходимо учитывать, что функции преподавателя при использовании в процессе вузовского дистанционного обучения интерактивных методов меняются. Доступность обучающимся учебно-методических материалов позволяет педагогу уйти от функции трансляции знаний в сторону функции организации и сопровождения учебного процесса, создания условий для активизации когнитивного, физического и творческого потенциала обучающихся. Коллективное обучение и работа в маленьких группах становятся основной формой организации педагогической деятельности [1, с. 17]. В зарубежной литературе роль преподавателя в дистанционном образовании определяется термином «фасилитатор» и сводится к обеспечению успешной групповой коммуникации [16, с. 82-85].

Подводя итоги, следует отметить, что высшее образование в XXI веке представляет собой нечто большее, чем получение знаний, формирование умений и освоение навыков по важным для будущей профессиональной деятельности дисциплинам. Критическое мышление, творческое мышление, командная работа и коллективное взаимодействие в современных динамичных условиях представляются более ценными для успешной карьеры в сфере физической культуры и спорта. Педагоги высшей школы должны не просто транслировать студентам готовые знания, но и вовлекать обучающихся в процесс их получения, мотивировать к генерации новых идей и гипотез, тестировать и аргументировать их, действовать в качестве экспертов. Очевидно, что возможности дистанционного обучения тренеров-преподавателей в контексте достижения целей, установленных ФГОС ВО, определенным образом ограничены и не позволяют полноценно подготовить их к будущей профессиональной деятельности. Вынужденный переход на дистанционный формат обучения, связанный с угрозой распространения COVID-19, заставляет педагогов использовать дистанционные образовательные технологии. Активизация интерактивных педагогических методов в этом процессе способствует максимальной эффективности удаленного образования будущих специалистов в сфере физической культуры и спорта.

#### Литература

1. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие / сост. Т.Г. Мухина. Н. Новгород: ННГАСУ, 2013. 97 с.

2. Анализ российского рынка дистанционного обучения: итоги 2018 г., прогноз до 2021 г.: аналитический обзор компании «Neoanalytic» [Электронный ресурс]. URL: <https://marketing.rbc.ru/articles/10886/> (дата обращения: 10.04.2020 г.)

3. Велицкий О., Хабаров Д. Тенденции развития дистанционного образования в России и за рубежом // *Colloquim Journal*. 2019. № 3. С. 18 – 20.

4. Гуцин Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе // *Психологический журнал*. 2012. № 2. С. 1 – 18.

5. Иванова Н.Ю. Технология дистанционного обучения специальным дисциплинам студентов-заочников в вузах физической культуры: автореф. дис. ... к. пед. н. Смоленск, 2009. 23 с.

6. Иерусалимцева О.В. Дистанционное обучение педагогов в сфере дополнительного профессионального образования по направлению «Физическая культура и спорт» // *Вестник спортивной науки*. 2019. № 4. С. 9 – 14.

7. Кашлев С.С. Интерактивные методы обучения. М.: ТетраСистемс, 2013. 224 с.

8. Кузнецов П.О., Зуева Х.А. Метод проектов при групповом обучении с применением дистанционных образовательных технологий // *Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта*. 2018. № 1. С. 134 – 137.

9. Назаренко А.Л. Информационно-коммуникационные технологии в лингводидактике: дистанционное обучение. М: Издательство МГУ, 2013. 272 с.

10. Сандирова М.Н., Илясова А.Ю., Абдрахманова И.В. Организационная модель обучения с использованием дистанционных образовательных технологий в вузах физической культуры // *Современные проблемы науки и образования*. 2019. № 5. С. 1 – 9.

11. Стеценко Н.В., Широбакина Е.А. Цифровизация в сфере физической культуры и спорта: состояние вопроса // *Наука и спорт: современные тенденции*. 2019. № 1. С. 35 – 39.

12. Ступина С.Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебно-методическое пособие. Саратов: Издательский центр «Наука», 2009. 52 с.

13. Хадиуллина Р.Р., Чинкин А.С. Использование элементов дистанционного обучения в вузах физической культуры // *Вестник РУДН. Сер. Информатизация образования*. 2012. № 4. С. 34 – 39.

14. Хисматуллин С.А. Преподавание теории и методики физического воспитания и спорта с использованием дистанционных образовательных технологий: автореф. дис. ...к. пед. н. СПб., 2006. 24 с.

15. Широбакина Е.А. Опыт применения дистанционного обучения в образовательном процессе физкультурных вузов // Дистанционное и виртуальное обучение. 2017. № 6 (120). С. 26 – 31.

16. Anderson T., Dron J. Three generations of distance education pedagogy // The International Review of Research in Open and Distance Learning. 2011. № 12 (3). P. 80 – 97.

17. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. 171 p.

18. Moore M.G. Handbook of Distance Education. The Pennsylvania State University, 2007. 690 p.

### References

1. Aktivnye i interaktivnye obrazovatel'nye tekhnologii (formy provedeniya zanyatij) v vysshej shkole: uchebnoe posobie / sost. T.G. Muhina. N. Novgorod: NNGASU, 2013. 97 s.

2. Analiz rossijskogo rynka distancionnogo obucheniya: itogi 2018 g., prognoz do 2021 g.: analiticheskij obzor kompanii «Neoanalytic» [Elektronnyj resurs]. URL: <https://marketing.rbc.ru/articles/10886/> (data obrashcheniya: 10.04.2020 g.)

3. Velickij O., Habarov D. Tendencii razvitiya distancionnogo obrazovaniya v Rossii i za rubezhom // Colloquim Journal. 2019. № 3. S. 18 – 20.

4. Gushchin YU.V. Interaktivnye metody obucheniya v vysshej shkole // Psihologicheskij zhurnal. 2012. № 2. S. 1 – 18.

5. Ivanova N.YU. Tekhnologiya distancionnogo obucheniya special'nym disciplinam studentov-zaochnikov v vuzah fizicheskoy kul'tury: avtoref. dis. ... k. ped. n. Smolensk, 2009. 23 s.

6. Ierusalimceva O.V. Distancionnoe obuchenie pedagogov v sfere dopolnitel'nogo professional'nogo obrazovaniya po napravleniyu «Fizicheskaya kul'tura i sport» // Vestnik sportivnoj nauki. 2019. № 4. S. 9 – 14.

7. Kashlev S.S. Interaktivnye metody obucheniya. M.: TetraSistems, 2013. 224 s.

8. Kuznecov P.O., Zueva H.A. Metod proektov pri gruppovom obuchenii s primeneniem distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2018. № 1. S. 134 – 137.

9. Nazarenko A.L. Informacionno-kommunikacionnye tekhnologii v lingvodidaktike: distancionnoe obuchenie. M: Izdatel'stvo MGU, 2013. 272 s.

10. Sandirova M.N., Ilyasova A.YU., Abdrahmanova I.V. Organizacionnaya model' obucheniya s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij v vuzah fizicheskoy kul'tury // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2019. № 5. S. 1 – 9.

11. Stecenko N.V., SHirobakina E.A. Cifrovizaciya v sfere fizicheskoy kul'tury i sporta: sostoyanie voprosa // Nauka i sport: sovremennye tendencii. 2019. № 1. S. 35 – 39.

12. Stupina S.B. Tekhnologii interaktivnogo obucheniya v vysshej shkole: uchebno-metodicheskoe posobie. Saratov: Izdatel'skij centr «Nauka», 2009. 52 s.

13. Hadiullina R.R., CHinkin A.S. Ispol'zovanie elementov distancionnogo obucheniya v vuzah fizicheskoy kul'tury // Vestnik RUDN. Ser. Informatizaciya obrazovaniya. 2012. № 4. S. 34 – 39.

14. Hismatullin S.A. Prepodavanie teorii i metodiki fizicheskogo vospitaniya i sporta s ispol'zovaniem distancionnyh obrazovatel'nyh tekhnologij: avtoref. dis. ...k. ped. n. SPb., 2006. 24 s.

15. SHirobakina E.A. Opyt primeneniya distancionnogo obucheniya v obrazovatel'nom processe fizkul'turnyh vuzov // Distancionnoe i virtual'noe obuchenie. 2017. № 6 (120). S. 26 – 31.

16. Anderson T., Dron J. Three generations of distance education pedagogy // The International Review of Research in Open and Distance Learning. 2011. № 12 (3). R. 80 – 97.

17. Holmberg B. The Evolution, Principles and Practices of Distance Education. Oldenburg: Bibliotheks-und Informationssystem der Universität Oldenburg, 2005. 171 p.

18. Moore M.G. Handbook of Distance Education. The Pennsylvania State University, 2007. 690 r.

\*\*\*

**THE USE OF INTERACTIVE METHODS IN DISTANCE LEARNING OF TRAINERS-TEACHERS**

*Agibalov A.S., Postgraduate,  
Solomchenko M.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Altunina O.E., Lecturer,  
Orel State University named after I.S. Turgenev*

**Abstract:** the article discusses the possibilities of using interactive methods in the organization of training of trainers-teachers in a remote format, taking into account the restrictions imposed in Russian universities due to the threat of the spread of coronavirus. Due to the use of remote educational technologies in combination with interactive methods, it is possible to continuously and systematically carry out training activities for leading athletes who have chosen the profession of a coach or teacher of physical education, without interrupting competitive activities and training camps, while maintaining their involvement in the educational process. The paper substantiates the feasibility of activating the interactive component in remote learning, considers the options and services of the "Moodle" system for implementing the interaction of participants in the educational process and the rational use of interactive methods. The communication capabilities offered by Moodle bring the interaction between the teacher and students as close as possible to the situation of real communication, which allows implementing a wide range of group interactive methods, in particular, group discussions, case analysis, brainstorming, business, story-role-playing and other types of games. At the same time, critical thinking, creative thinking, teamwork and collective interaction are developed in modern dynamic conditions, which are especially valuable for a successful career in the field of physical education and sports. Teachers should not only transmit ready-made knowledge to students, but also involve students in the process of obtaining it, motivate them to generate new ideas and hypotheses, test and argue them, act as experts, which will help them in their future professional activities.

**Keywords:** interactive methods, teaching methods, distance learning, trainer-teacher

## ОЛИМПИЙСКИЕ ЗИМНИЕ ИГРЫ 1948-1992 ГОДОВ ОТ САНКТ-МОРИЦ ДО АЛЬБЕРВИЛЬ

*Круглик И.И., кандидат педагогических наук, доцент,  
Российский государственный социальный университет (филиал в г. Минске),  
Григорев А.В., кандидат педагогических наук, профессор,  
Министр спорта и туризма Республики Беларусь (2005-2009 годы),  
УО Белорусский государственный аграрно-технический университет, г. Минск,  
Республика Беларусь*

**Аннотация:** в статье под названием «Олимпийские зимние игры 1948-1992 годов от Санкт-Мориц до Альбервиль» рассматриваются основные эволюционные характеристики V-XVI Олимпийских зимних игр исторического периода с 1948-1992 годов. Представлена авторская периодизация Олимпийских зимних игр на основе национальной принадлежности к Республике Беларусь. Приводятся статистические данные по количеству участвующих стран, количеству Олимпийских видов спорта, количеству участников (спортсменов), количеству разыгранных комплектов медалей. Проанализированы фундаментальные научные труды по тематике работы. Отмечен вклад спортсменов БССР при выступлении на Олимпийских зимних играх. В статье приведена одна таблица и четыре рисунка.

**Ключевые слова:** Олимпийские зимние игры, Олимпиады, 1948-1992 годы

### Актуальность темы исследования

Олимпийские зимние игры в истории Международного олимпийского движения остаются малоизученными. Однако, внимания к зимним видам спорта не вызывает сомнения. Российская Федерация в 2014 году провела в Сочи свою Олимпиаду, была построена недостающая спортивная инфраструктура, Олимпийский университет, многие другие объекты, связанные с проведением данных игр. Опыт предыдущих Олимпиад послужил хорошим подспорьем к проведению Олимпиады в Сочи.

**Цель исследования:** проанализировать эволюционную динамику V-XVI Олимпийских зимних игр исторического периода с 1948-1992 годов.

### Результаты исследования и их обсуждение

При построении Периодизации Олимпийских зимних игр нами предлагается следующая периодизация:

1. Первый период (Возрождения / Становления) 1924-1936 годы;
2. Второй период (предвоенный / военный / послевоенный) 1936-1948 годы;
3. Третий период (без участия СССР) 1948-1952 годы;
4. Четвертый период (СССР и БССР-1964 на Олимпийских зимних играх) 1956-1992 годы;
5. Пятый период (Республика Беларусь на Олимпийских зимних играх) 1994-2018 годы.

Количество стран участниц V-XVI Олимпийских зимних игр, 1948-1992 годов изменяется, с 28 (1948 г.), 30 (1952 г.), 32 (1956 г.), 30 (1960 г.), 36 (1964 г.), 37 (1968 г.), 35 (1972 г.), 37 (1976 г.), 37 (1980 г.), 49 (1984 г.), 57 (1988 г.), 64 (1992 г.) (табл. 1).

Таблица 1

**Олимпийские зимние игры (1948-1992) годов**

Номер Игр	Кол-во стран участниц	Кол-во спортсменов	Кол-во видов спорта	Кол-во комплектов медалей	Год, числа и месяц проведения Олимпийских зимних игр	Город и страна проведения Игр Олимпиад
V	28	669	9	22	<u>1948</u>	30.01-8.02 Санкт-Мориц, Швейцария
VI	30	694	8	22	<u>1952</u>	14.02-25.02 Осло, Норвегия
VII	32	821	8	24	<u>1956</u>	26.01-5.02 Кортина д'Ампеццо, Италия
VIII	30	665	8	27	<u>1960</u>	18.02-28.02 Скво-Вэлли, США
IX	36	1091	10	34	<u>1964</u>	29.01-9.02 Инсбрук, Австрия

Продолжение таблицы 1

X	37	1158	10	35	<u>1968</u>	6.02-18.02	Гренобль, Франция
XI	35	1006	10	35	<u>1972</u>	3.02-13.02	Саппоро, Япония
XII	37	1123	10	37	<u>1976</u>	4.02-15.02	Инсбрук, Австрия
XIII	37	1072	10	38	<u>1980</u>	13.02-24.02	Лейк-Плэсид, США
XIV	49	1272	10	39	<u>1984</u>	8.02-19.02	Сараево, Югославия
XV	57	1423	10	46	<u>1988</u>	13.02-28.02	Калгари, Канада
XVI	64	1801	12	57	<u>1992</u>	8.02-23.02	Альбервилль, Франция

Начиная с V до VIII Олимпиады (1948-1960 г.) количество участвующих стран примерно одинаковое, показатель варьирует от 28 до 32. Начиная с IX по XII показатель также равный, однако, количество стран увеличилось вследствие с увеличением интереса к зимним Олимпийским

играм и прошедствием этапа зарождения. Начиная с XIII Олимпийских игр количество стран имеют только положительную динамику и тенденционный рост от 37 до 64 на XVI Олимпийских играх (табл. 1, рис. 1).

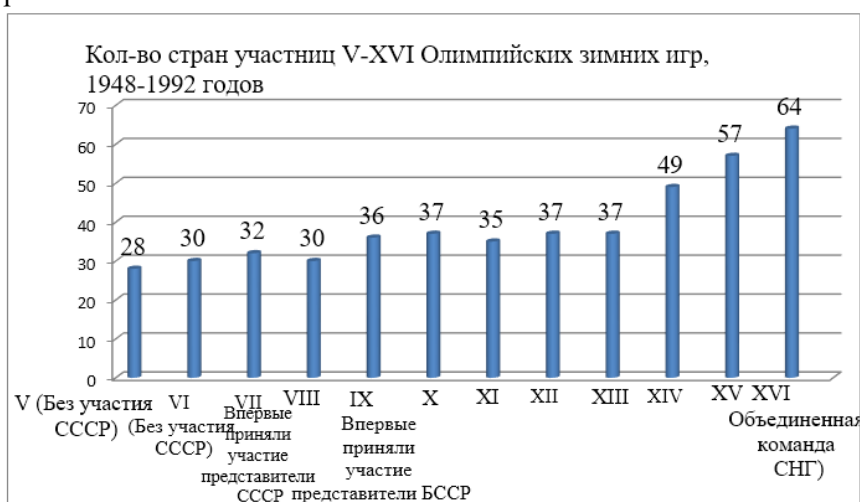


Рис. 1. Количество стран участниц V-XVI Олимпийских зимних игр, 1948-1992 годов

Впервые представители СССР приняли участие на VII Олимпийских зимних играх прошедших в Кортина-д'Ампеццо (Италия) в 1956 году. На IX Олимпийских зимних играх, 1964 года, Инсбрук, Австрия впервые выступили представители БССР в составе команды СССР.

Количество участников (спортсменов) на V-XVI Олимпийских зимних игр, 1948-1992 годов изменяется, с 669 (1948 г.), 694 (1952 г.), 821 (1956 г.), 665 (1960 г.), 1091 (1964 г.), 1158 (1968 г.), 1006 (1972 г.), 1123 (1976 г.), 1072 (1980 г.), 1272 (1984 г.), 1423 (1988 г.), 1801 (1992 г.) (табл. 1, рис. 2).

В скоростном беге на коньках Эдуард Матусевич стал шестым на дистанции 1500 м, а лыжница Рита Ачкина финишировала 10-й на дистанции 5 км.

X Олимпийские зимние игры, 1968 года, Гренобль, Франция. Первую в истории Беларуси медаль на Олимпийских зимних играх завоевала белорусская спортсменка Рита Ачкина. Она стала обладательницей бронзовой олимпийской медали в составе эстафетной команды СССР и была шестой в лыжном спринте. Конькобежец Эдуард Матусевич занял восьмое место на дистанции 1500 м. На XV Олимпийских зимних играх, Калгари, Канада, 1988 года. Белорусский конькобежец Игорь Железовский выиграл бронзовую медаль на дистанции 1000 м с результатом 1.13,19. На 500 м он был шестым (36,94), а на 1500 м – четвертым (1.52,63). XVI Олимпийские зимние игры, Альбервилль, Франция. Белорусская команда впервые выиграла золотую медаль на зимних Играх. Победителем стал биатлонист Евгений



Редькин в гонке на 20 км. Игорь Железовский трижды стартовал на своих коронных дистанциях, но на 500 м он был восьмым, на 1000 м – шестым, на 1500 м – десятым. Биатлонистка Светлана Парамыгина на дистанции 15 км заняла 21-е место. На Играх было аккредитовано 5 894 журналиста. В связи с ростом популярности Олимпийских зимних игр МОК в октябре 1986 года принял решение «развести» Олимпийские игры по летним и зимним видам спорта и проводить их с интервалом в два года. Это придало Играм еще более важное значение,

привлекло к ним больше внимания со стороны прессы и телевидения.

Количество участников, начиная от V Олимпийских зимних игр до XVI Олимпийских зимних игр возрастает от 669 до 1801 почти в три раза. Однако, следует отметить плавный прирост показателя количества участников на V-VIII Играх до 1000 человек. Затем от IX по XIII планка ниже 1000 участников не опускается, и плавная динамика начинается от XIII Олимпийских зимних игр, 1072 участников и на XVI ОЗИ планка доходит до 1801 участника.

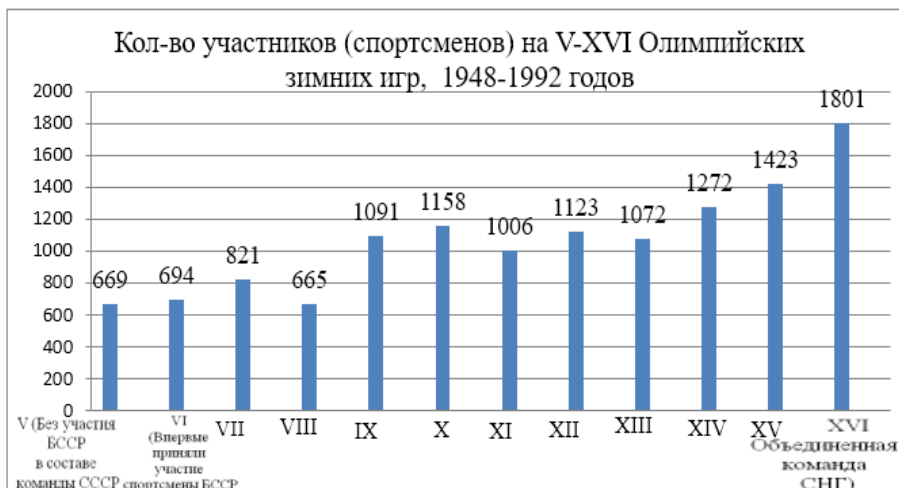


Рис. 2. Количество спортсменов на V-XVI Олимпийских зимних играх, 1948-1992 годов

Количество видов спорта V-XVI Олимпийских зимних игр, 1948-1992 годов изменяется, с 9 (1948 г.), 8 (1952 г.), 8 (1956 г.), 8 (1960 г.), 10 (1964 г.), 10 (1968 г.), 10 (1972 г.), 10 (1976 г.), 10 (1980 г.), 10 (1984 г.), 10 (1988 г.), 12 (1992 г.). Количество

видов спорта меняется незначительно, от 9 в 1948 году до 12 в 1992 году, наблюдается стабильность олимпийской программы по зимним видам спорта с 1964 года до 1988 года и показатель держится на 10 видах спорта (табл. 1, рис. 3).

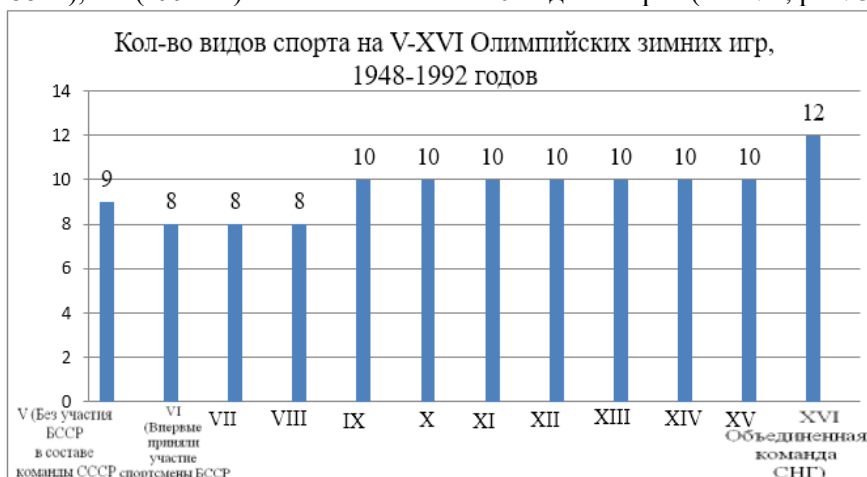


Рис. 3. Количество видов спорта на V-XVI Олимпийских зимних играх, 1948-1992 годов

Количество разыгранных комплектов медалей V-XVI Олимпийских зимних игр, 1948-1992 годов изменяется, с 22 (1948 г.), 22 (1952 г.), 24 (1956 г.),

27 (1960 г.), 34 (1964 г.), 35 (1968 г.), 35 (1972 г.), 37 (1976 г.), 38 (1980 г.), 39 (1984 г.), 46 (1988 г.), 57 (1992 г.) (табл. 4, рис. 4).

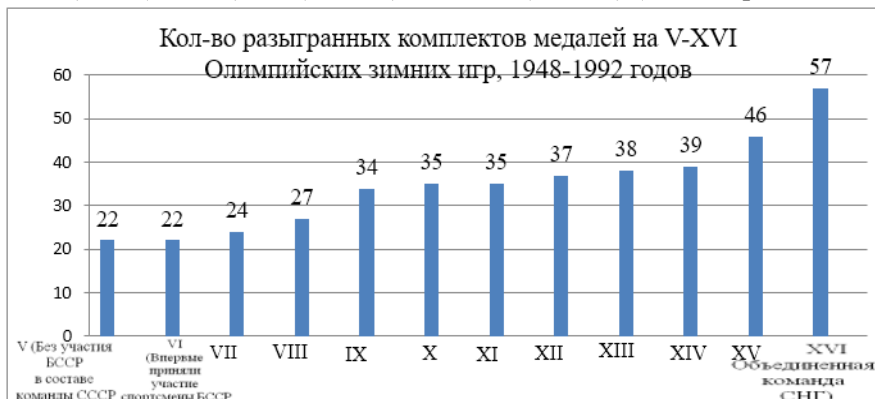


Рис. 4. Количество комплектов медалей на V-XVI Олимпийских зимних играх, 1948-1992 годов

Количество разыгранных комплектов медалей прямо пропорционально количеству спортивных дисциплин и имеется тенденция постепенного возрастания комплектов медалей от Игр к Играм, 22 комплекта медалей в 1948 году и 57 комплектов медалей в 1992 году.

#### Заключение

Эволюционно-исторический анализ основных характеристик Олимпийских зимних игр по количеству участвующих стран, количеству Олимпийских зимних видов спорта, количеству участников (спортсменов), количеству разыгранных комплектов медалей на основе статистического анализа, позволяет установить тенденционные изменения между Олимпиадами, помогает наметить и установить причинно-следственные взаимосвязи для наиболее лучшего управления Международным олимпийским движением на основе применения исторического анализа. Отмечен вклад спортсменов БССР при выступлении на Олимпийских зимних играх.

#### Литература

1. Круглик И.И., Курамшин Ю.Ф. Республика Беларусь на Олимпийских зимних играх исторического периода 1994-2018 годов // *Modern Humanities Success/Успехи гуманитарных наук*. 2019. № 9. С. 94 – 97.

2. Круглик, И.И. Проблема периодизации Международного олимпийского движения на основе эволюции Олимпизма // *Педагогико-психологические и медико-биологические проблемы физической культуры и спорта*. 2020. № 15 (1). С. 127 – 134.

3. Мельникова, Н.Ю. История Олимпийских зимних игр (1924-2014 гг.): Монография. 2014. 126 с.

4. Платонов В.Н. Олимпийская энциклопедия / Гл. ред. С.П. Павлов. М.: Сов. энцикл., 1980. 415 с.

#### References

1. Kruglik I.I., Kuramshin YU.F. Respublika Belarus' na Olimpijskih zimnih igrah istoricheskogo perioda 1994-2018 godov // *Modern Humanities Success/Uspekhi gumanitarnyh nauk*. 2019. № 9. S. 94 – 97.

2. Kruglik, I.I. Problema periodizacii Mezhdu-narodnogo olimpijskogo dvizheniya na osnove evolyucii Olimpizma // *Pedagogiko-psihologicheskie i mediko-biologicheskie problemy fizicheskoy kul'tury i sporta*. 2020. №1 5 (1). S. 127 – 134.

3. Mel'nikova, N.YU. Istoriya Olimpijskih zimnih igr (1924-2014 gg.): Monografiya. 2014. 126 s.

4. Platonov V.N. Olimpijskaya enciklopediya / Gl. red. S.P. Pavlov. M.: Sov. encikl., 1980. 415 s.

\*\*\*

## OLYMPIC WINTER GAMES 1948-1992 FROM SAINT MORICE TO ALBERVILLE

*Kruglik I.I., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Russian State Social University (branch in Minsk),*

*Grigorov A.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Professor,  
(Minister of Sport and Tourism of the Republic of Belarus, 2005-2009)  
Belarusian State Agrarian Technical University, Minsk,  
Republic of Belarus*

**Abstract:** the article entitled «Olympic Winter Games of 1948-1992 from St. Moritz to Albertville» discusses the main evolutionary characteristics of the V-XVI Winter Olympic Games of the historical period from 1948-1992. The author periodizes the Winter Olympic Games on the basis of nationality in the Republic of Belarus. Statistical data on the number of participating countries, the number of Olympic sports, the number of participants (athletes), the number of played sets of medals are provided. Fundamental scientific papers on the subject of work are analyzed. The contribution of the BSSR athletes in their performance at the Winter Olympic Games was noted. The article provides one table and four figures.

**Keywords:** Winter Olympic Games, Olympics, 1948-1992

## ОСУЩЕСТВЛЕНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ САМОПОДГОТОВКИ В ОКАЗАНИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ УЧАЩИМСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА С УЧЕТОМ ИХ ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЕЙ И ОСОБЕННОСТЕЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ

*Ляшенко А.Н., кандидат педагогических наук, доцент,  
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова,  
Ляшенко А.А., кандидат педагогических наук, доцент,  
Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования*

**Аннотация:** данная статья направлена на поиск резервов повышения коррекционно-образовательной эффективности занятий по подготовке домашних заданий в специальной (коррекционной) школе.

Организация самоподготовки в этом учебном заведении является одной из трудных педагогических задач, что обусловлено общим низким уровнем развития учебной самостоятельности у учащихся с нарушением интеллекта. Спонтанно формирование у этой категории детей умений самостоятельно выполнять домашние задания развиваются крайне неинтенсивно.

Между тем исследование показало, что в одном и том же классе коррекционной школы учащиеся заметно отличаются друг от друга по темпам выполнения домашних заданий, развитию способности к самостоятельной учебной работе, возможностям усвоения материала разной трудности. В частности, установлено, что по актуальному уровню развития самостоятельности при выполнении домашних заданий в школе для детей с нарушением интеллекта можно выделить четыре группы учащихся (с высоким, средним, низким и крайне низким уровнем), отличающихся степенью овладения различными компонентами умений, входящих в структуру деятельности по самоподготовке. Это делает актуальным необходимость осуществления дифференцированного подхода к учащимся с интеллектуальными нарушениями при выполнении ими домашних заданий.

Разработанные педагогические условия повысят эффективность занятий по подготовке домашних заданий в условиях коррекционного обучения и положительно повлияют как на качество знаний учащихся с органическим поражением нервной системы, так и на развитие их самостоятельности в учебной деятельности.

**Ключевые слова:** самоподготовка, внеурочная учебная деятельность, ученики с нарушением интеллектуальных возможностей, коррекционно-образовательный эффект, дифференцированный подход

Вопрос о самостоятельной работе учащихся с нарушениями интеллекта в процессе обучения не нов для специальной педагогики, во всяком случае, не нов в плане утверждений о том, что самостоятельность, будучи эффективным условием коррекционного влияния обучения на развитие детей с органическим поражением мозга, является одним из дидактических принципов. Воспитание у учащихся этой категории самостоятельности – одна из важнейших целей специальной коррекционной школы. Ее достижение позволяет воспитанникам успешно социализироваться и адаптироваться в социальной жизни.

Воспитание у детей с умственными отклонениями в развитии навыков самостоятельной учебной работы способствует коррекции недостатков их развития, повышает качество усвоения знаний, улучшает подготовку учащихся к практической деятельности.

Большую роль в развитии самостоятельности учащихся специальной коррекционной школы могут сыграть занятия по подготовке домашних заданий. Однако известно, что дети даже с легкой степенью умственной отсталости испытывают значительные трудности в самоорганизации своей учебно-познавательной деятельности. Изучение передового педагогического опыта показывает,

что подготовку домашних заданий учениками с нарушением интеллекта можно значительно улучшить при соблюдении следующих условий: осуществлении дифференцированного подхода в процессе самоподготовки в оказании педагогической помощи учащимся с учетом их индивидуальных особенностей и возможностей, а также с учетом особенностей работоспособности этой категории школьников.

Данные условия оказались совершенно необходимыми, т.к. проведенное нами констатирующее исследование показало заметные различия между учащимися одного и того же года обучения в развитии у них самостоятельности при выполнении домашних заданий, в темпе их работы, а также в динамике умственной работоспособности в процессе самоподготовки.

Известно в олигофренопедагогике, что и в усвоении программного материала у детей с нарушением интеллекта обнаруживаются разные способности (Г.М. Дульнев, И.Г. Еременко, Б.И. Пинский и др.).

Характеризуемые условия в экспериментальном классе осуществлялись последовательно по разным направлениям. Прежде всего отметим дифференциацию заданий по их содержанию, выносимых учителем на самоподготовку для разных

по развитию познавательных способностей групп учащихся. Учитель при этом ориентировался на программные требования, предъявляемые в обучении к разным группам учащихся и на свои знания возможностей последних в усвоении знаний по предмету.

Дифференциация и индивидуализация заданий проводилась по линии определения их оптимального объема на основе учета темпа работы школьников с тем, чтобы избежать их интеллектуальных перегрузок на самоподготовке. При этом мы использовали разработанную нами формулу определения объема домашнего задания того или другого характера на основе учета выявленного норматива времени выполнения задания по каждому предмету для данного года обучения и времени, затрачиваемого конкретным учеником на выполнение одной элементарной единицы, входящей в состав такого задания. Эти единицы однотипны. Используя метод хронометрирования выполнения суммы элементарных заданий учащимися каждого класса, мы выводили среднеарифметическое время на его выполнение.

Имея норматив времени на выполнение задания по одному предмету и время, затраченное на выполнение одного элементарного задания, мы и определили объем домашнего задания:

$$V = \frac{M_{\text{ср}}}{t_i},$$

где:  $V$  – объем домашнего задания по одному предмету;  $M_{\text{ср}}$  – среднее время на выполнение задания;  $t$  – время, затраченное на выполнение одного элементарного задания;  $i$  – группа учащихся данного класса.

Использование этой формулы позволяет рационализировать и индивидуализировать объем домашних заданий.

Как свидетельствуют результаты констатирующих опытов, по развитию умений самостоятельно выполнять домашние задания, учеников с органическим поражением мозга можно разделить на четыре группы: с высоким, средним, низким и крайне низким уровнем самостоятельности.

Однако применительно к учащимся младших, средних и старших классов выделяются на конкретных годах обучения три группы. Так, среди младшеклассников нами были выделены учащиеся со средним, низким и крайне низким уровнем самостоятельности, а в средних и старших – с низким, средним и высоким. Учащиеся, относящиеся к различным из названных групп, отличаются по сформированности у них умений осуществлять различные компоненты, входящие в структуру деятельности по самоподготовке. Знание их особенностей позволило воспитателям целенаправленно направлять коррекционные усилия на преодоление тех или

иных конкретных недостатков у учащихся самостоятельности при выполнении домашних заданий.

Так, поскольку оказалось, что хотя большинство младшеклассников входит в группу, характеризующуюся низким уровнем развития самостоятельности (60%), тем не менее в этих классах обнаруживаются ученики со средним уровнем (20%), которым предоставлялись несколько большие возможности для самостоятельного выполнения заданий за счет сокращения текущей помощи, а также более частого использования стимулирования детей к тому, чтобы они сами разбирались в инструкции, данной в учебнике к соответствующему заданию. И, наоборот, постоянная педагогическая помощь организующего, направляющего, корректирующего характера с использованием дополнительного конкретного показа педагогом выполнения тех или иных действий чаще, чем для основной массы учеников класса, использовалась применительно к группе учащихся, для которых был характерен низкий уровень развития самостоятельности (20%).

Аналогичным образом, ориентируясь на выявленные особенности самостоятельного выполнения домашних заданий различными группами учащихся средних и старших классов, воспитатели индивидуализировали помощь, оказываемую школьникам в их самоподготовке. Так, оказалось, что старшеклассники специальной коррекционной школы в большинстве своем достигли среднего уровня развития самостоятельности (73,3%) при выполнении домашних заданий, но при этом на данном году обучения представлена группа школьников, отличающихся высоким уровнем (6,7%), на котором все основные компоненты, входящие в деятельность по самоподготовке осуществляются полностью самостоятельно.

Естественно, что таким ученикам предоставлялась возможность выполнить домашнее задание без какого-либо вмешательства со стороны педагога, хотя в ряде случаев необходим был общий контроль за их работой.

В тоже время в старших классах к началу обучающего эксперимента оказались отдельные ученики (6,7%), отнесенные нами к группе со слабым уровнем самостоятельности, при котором школьники не умеют полностью подготовить все необходимое к работе, лишь частично пользуются инструкцией, не знакомятся предварительно с содержанием задания, выполняют его лишь со значительной помощью, не проверяют правильности проделанной работы и т.п. Приходилось дополнительно применять индивидуально к этим ученикам различные коррекционные средства обучающего, контролирующего, стимулирующего, организующего,

шего характера для устранения отмеченных недостатков их самостоятельной деятельности не самоподготовке.

Отметим, как важный момент, относящийся к данному условию экспериментального обучения, необходимость постоянной ориентации педагога на изменяющиеся в процессе специально организованного обучения возможности учащихся в самостоятельном выполнении домашних заданий, в связи с чем способы педагогического руководства этой деятельностью претерпевают изменения в сторону уменьшения удельного веса вмешательства воспитателя и перевода учеников ко все более и более целостным ее структурам.

Эффективность процесса обучения школьников в значительной степени обусловлена рациональной организацией умственной деятельности на основе учета динамики их работоспособности. Особую значимость учет этой динамики приобретает при организации учебной деятельности детей с ослабленной нервной системой, в частности, детей с нарушением интеллекта, характерной особенностью высшей нервной деятельности которых является, как известно, слабость замыкательной функции коры головного мозга, недостаточная дифференцированность условно-рефлекторных связей, ослабление процессов возбуждения и торможения и нарушение равновесия между ними (В.И. Лубовский, М.С. Певзнер и др.).

Результаты исследования работоспособности учащихся с нарушенным интеллектом, проведенные И.Г. Еременко, Б.И. Пинским, Г.Н. Плешкановской и др. показали, что длительное участие школьников с органическим поражением мозга в учебной работе ведет к снижению их функциональных возможностей, что одной из характерных черт этой категории детей является быстрая утомляемость, замедленная вработываемость, низкий уровень работоспособности.

Существенное влияние состояние работоспособности оказывает на отношение ребенка с интеллектуальными нарушениями к учению. Исследуя этот вопрос, И.Г.Еременко указывает, что систематическое переутомление школьника с нарушенным интеллектом может привести или к гипостеническому или гиперстеническому состоянию, что, в частности, выражается в потере интереса к работе, неуверенности в своих действиях, возникновении желания бросить работу.

Не ставя перед собой специально задачу детально и всесторонне изучить различные аспекты особенностей работоспособности учащихся с интеллектуальными нарушениями в процессе занятий по подготовке домашних заданий, мы, основываясь на данных других авторов (главным образом И.Г. Еременко), на материалах собственных наблюдений и экспериментальных опытов, попытались учесть динамику работоспособности учащихся различных классов специальной (коррекционной) школы при разработке рациональной структуры таких занятий. В частности, мы использовали данные опытов, проведенных в школах коррекционного образования Республики Крым с применением метода корректурной пробы по таблицам В.Я.Анфимова. Этот метод позволил выявить производительность труда на основе учета количественных и качественных показателей работоспособности, дозированных во времени и определить характер изменения работоспособности каждого ученика в процессе самоподготовки.

Коэффициент продуктивности труда учеников со стойким нарушением познавательной деятельности в процессе занятий по подготовке домашних заданий мы вычисляли по формуле:

$$Q = \frac{M_{\phi} - i_{\phi}}{N} \cdot 100\%,$$

где: Q – коэффициент продуктивности;  $M_{\phi}$  – среднее количество просмотренных знаков;  $i_{\phi}$  – среднее количество ошибок; N – количество предложенных знаков.

В связи с тем, что учащиеся специальной (коррекционной) школы по уровню развития самостоятельности не представляют собой однородную массу и воспитателю приходится проводить индивидуальную работу со слабыми детьми, нам представляется целесообразным для облегчения работы на основании статистических данных определить интервалы времени, в которых должна находиться генеральная средняя ( $\bar{M}$ ) затрат времени, т.е. границы – прогрессивную ( $\bar{M} - \Delta$ ) и особенно регрессивную ( $\bar{M} + \Delta$ ) продолжительности выполнения домашних заданий по отдельным предметам. Эти данные позволили нам в дальнейшем с учетом работоспособности учеников коррекционной школы определить норму времени на всю самоподготовку по каждому классу (см. табл. 1).

Таблица 1

**Генеральное среднее время подготовки домашнего задания учащимися  
1-9 классов в условиях специальной коррекционной школы**

Класс	Пограничная ошибка выборки ( $\Delta$ )	Прогрессивная граница ( $\bar{M} - \Delta$ )	Регрессивная граница ( $\bar{M} + \Delta$ )
1	1,6	40,0	44,1
2	2,4	42,8	47,6
3	2,4	46,7	51,5
4	1,8	50,4	54,0
5	2,7	78,2	83,5
6	5,2	94,6	105,0
7	4,9	96,2	106,0
8	4,4	98,6	107,4
9	5,4	108,2	118,0

Совокупность охарактеризованных педагогических условий направлена на повышение самостоятельности и активности школьников с нарушением интеллекта. Мы рассматриваем эти условия в единстве. Они могут принести коррекционно-образовательный эффект только при их взаимосвязанном применении, поскольку каждое из них предусматривает достижение конкретных целей улучшения деятельности учащихся в процессе подготовки домашних заданий.

#### Литература

1. Еременко И.Г. Олигофренопедагогика. К.: Вища школа, 1985. 326 с.
2. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе: пособие для учителей и студентов дефектологических факультетов пед. ин-тов / под ред. В.В. Воронковой. М.: Школа-Пресс, 1994. 416 с.
3. Олигофренопедагогика: учеб. пособие для вузов / Т.В. Алышева, Г.В. Васенков, В.В. Воронкова и др. М.: Дрофа, 2009. 397 с.
4. Ликий В.С. Исследование уровня самостоятельности учащихся вспомогательной школы. Кишинев: Изд-во Кишиневского гос. пед. института, 1986. 72 с.
5. Липа В.А. Основы коррекционной педагогики. Донецк: Лебидь, 2002. 327 с.

6. Малкин И.И. О классификации и рациональном сочетании видов самостоятельных работ учащихся на уроке // Вопросы развития познавательной активности и самостоятельности школьников. Казань: Татарское книжное издательство, 1966. 198 с.

#### References

1. Eremenko I.G. Oligofrenopedagogika. K.: Vishcha shkola, 1985. 326 s.
2. Vospitanie i obuchenie detej vo vspomogatel'noj shkole: posobie dlya uchitelej i studentov defektologicheskikh fakul'tetov ped. in-tov / pod red. V.V. Voronkovej. M.: SHkola-Press, 1994. 416 s.
3. Oligofrenopedagogika: ucheb. posobie dlya vuzov / T.V. Alysheva, G.V. Vasenkov, V.V. Voronkova i dr. M.: Drofa, 2009. 397 s.
4. Likij V.S. Issledovanie urovnya samostoyatel'nosti uchashchihsya vspomogatel'noj shkoly. Kishi-nev: Izd-vo Kishinevskogo gos. ped. instituta, 1986. 72 s.
5. Lipa V.A. Osnovy korrekcionnoj pedagogiki. Doneck: Lebid', 2002. 327 s.
6. Malkin I.I. O klassifikacii i racional'nom sochetanii vidov samostoyatel'nyh rabot uchashchihsya na uroke // Voprosy razvitiya poznavatel'noj aktivnosti i samostoyatel'nosti shkol'nikov. Kazan': Tatarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1966. 198 s.

\*\*\*

**IMPLEMENTATION OF A DIFFERENTIATED APPROACH IN THE PROCESS OF SELF-TRAINING IN PROVIDING PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO STUDENTS WITH AN INTELLECTUAL DISABILITY TAKING INTO ACCOUNT THEIR INDIVIDUAL CAPABILITIES AND PERFORMANCE FEATURES**

*Lyashenko A.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov, Lyashenko A.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Crimean Republican Institute of Postgraduate Pedagogical Education*

**Abstract:** this article is aimed at finding reserves for improving the correctional and educational effectiveness of homework preparation classes in a special (correctional) school.

The organization of self-training in this educational institution is one of the difficult pedagogical tasks, which is due to the general low level of development of educational independence in students with intellectual disabilities. The spontaneous formation of this category of children's ability to do homework independently is extremely low-intensity.

Meanwhile, the study showed that in the same class of correctional schools, students differ markedly from each other in the rate of completion of homework, the development of the ability to study independently, and the ability to learn material of different complexity. In particular, it was found that according to the current level of development of independence when doing homework at school for children with intellectual disabilities, four groups of students can be distinguished (high, medium, low and extremely low levels), differing in the degree of mastering various components of skills included in the structure of self-training activities. This makes it urgent to implement a differentiated approach to students with intellectual disabilities when doing their homework.

The developed pedagogical conditions will increase the effectiveness of homework preparation classes in the conditions of correctional training and will have a positive impact on the quality of knowledge of students with organic damage to the nervous system, as well as on the development of their independence in educational activities.

**Keywords:** self-training, extracurricular educational activities, students with intellectual disabilities, correctional and educational effect, differentiated approach



## СКАЗКА НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ИНОЯЗЫЧНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ УЧАЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

*Минева О.А., кандидат педагогических наук, доцент,  
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина,  
Борщевская Ю.М., кандидат педагогических наук, доцент,  
Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского,  
Насиханова А.З., кандидат педагогических наук,  
Астраханский государственный университет,  
Казначеев Д.А.,  
Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина*

**Аннотация:** в данной статье рассматривается роль сказки на английском языке в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции учащихся начальной школы. Авторы статьи определяют особенности сказки как литературного жанра, которые делают сказку важным языковым материалом на начальном этапе обучения иностранному языку, а также рассматривают возможности её использования как средства обучения в соответствии со всеми компонентами цели обучения иностранному языку: практическим, развивающим, образовательным и воспитательным. Особое внимание уделяется описанию принципов, которыми должен руководствоваться учитель при отборе и организации сказочного материала. Далее описываются основные этапы работы со сказкой на уроке английского языка: подготовительный, основной и заключительный. Рассматривается деятельность учителя и учащегося на каждом этапе работы.

В заключение сделаны выводы об эффективности использования сказки в обучении английскому языку в начальной школе.

**Ключевые слова:** иноязычная подготовка, компетенция, коммуникативная компетенция, начальная школа, методика обучения, сказка, мотивация

В современной школе интегративной целью обучения английскому языку является формирование иноязычной коммуникативной компетенции (ИКК) в области межкультурной коммуникации, что подразумевает наличие умений речевого взаимодействия с представителями иной культуры [4, с. 63].

Формирование элементарной иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, позволяющей осуществлять иноязычное общение и взаимодействие детей на элементарном уровне, начинается уже на начальной ступени обучения [5, с. 70]. Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования и Примерной основной образовательной программой начального общего образования предусмотрено раннее обучение иностранному языку, что положительно сказывается на развитии как иноязычной коммуникативной компетенции, а также способствует более раннему приобщению школьников к новому языковому миру, формирует у детей положительную мотивацию к дальнейшему изучению иностранного языка.

Ориентация на раннее обучение ставит перед методической наукой задачи разработки более эффективных методов и приемов обучения [12, с. 203]. Исследования многих ученых посвящены поиску эффективных путей формирования ИКК учащихся младших классов [8, с. 179]. Различные концепции формирования коммуникативной компетенции неоднократно являлись предметом ис-

следований как зарубежных авторов (Р. Кэмпбелл, С. Савигнон, Д. Хаймз, А. Холлидей, Дж. Шейлз и др.), так и отечественных ученых-основоположников коммуникативного направления в методике (И.Л. Бим, Н.И. Гез, И.А. Зимняя, Н.Д. Гальскова, Р.П. Мильруд, Е.И. Пассов, Е.Н. Соловова и др.). Возможности применения активных методов и современных технологий с целью обучения иностранному языку младших школьников отражены в многочисленных работах исследователей. Наибольшую популярность в последнее время приобрели игровые методы обучения, а также средства ИКТ [1, 9-10]. Однако необходимо отметить, что недостаточное внимание уделяется использованию сказок на уроках английского языка как средству развития ИКК учащихся начальной школы.

Сказки, являющиеся одним из жанров устного народного творчества, характеризуется следующими специфическими для этого жанра особенностями:

- сюжет сказок прост;
- объем сказок невелик;
- образность и эмоциональность выражения, мелодичность сложения;
- наличие клишированных фраз;
- повторяемость эпизодов;
- поэтический вымысел;
- отражение культуры и опыта народа.

Данные характеристики сказки делают их важным материалом на начальном этапе обучения

иностранному языку, что в свою очередь, может положительно влиять на учебную мотивацию изучения иностранного языка на различных ступенях обучения.

Е.Н. Соловова отмечает, что изучение иностранного языка в школе включает четыре аспекта цели обучения иностранному языку: практический, воспитательный, образовательный и развивающий аспекты [11, с. 11-13]. Сказка в свою очередь эффективно используется в обучении в соответствии со всеми целевыми компонентами. Рассмотрим возможности использования сказки как средства обучения иностранному языку в начальной школе в соответствии со всеми вышеназванными компонентами цели более подробно.

*Практический* аспект предполагает, что в результате овладения всеми речевыми функциями и формами общения, владение иностранным языком должно стать средством межличностного общения. В методической литературе сказка рассматривается как универсальный учебный материал, который можно использовать для обучения всем сторонам языка и речи. С одной стороны, сказка – это аутентичный материал и может быть использована в качестве содержательной основы на ранней ступени обучения иностранному языку. С другой стороны, являясь несложным литературным произведением, в сказке обеспечивается необходимая повторяемость языкового материала, позволяет организовать процесс овладения необходимыми умениями иноязычного общения.

Результатом обучения должен стать определенный уровень овладения всеми компонентами иноязычной коммуникативной компетенции. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез выделяют три компонента: лингвистический, прагматический и социолингвистический [3]. Сказка в свою очередь обладает широкими возможностями для развития всех перечисленных компонентов.

С точки зрения лингвистического компонента сказка обладает лексико-образной функцией, т.е. отражает художественное многообразие речи. С помощью текстов сказок можно не только изучить речевые клише и фразеологические обороты, но и овладеть новыми лексическими единицами из различных сфер жизни, грамматическими правилами и т.д.

В соответствии с прагматическим компонентом сказка способствует развитию языковой личности, способности воспринимать чужую речь, создавать и воспроизводить собственные речевые высказывания в конкретной ситуации общения.

Культурно-этническая функция сказки позволяет ей активно развивать социолингвистический компонент иноязычной коммуникативной компетенции. Сказка знакомит учащихся с многообра-

зием мира, историей и культурой других народов, а также нормам поведения и толерантности в общении с представителями иных культур.

*Воспитательный аспект* направлен на формирование у учащихся мировоззрения, воспитание общечеловеческих гуманистических идеалов, а также эстетическое и эстетическое и духовное развитие личности. В сказке на иностранном языке заложен огромный воспитательный потенциал, поскольку сказка – это ненавязчивое воспитание, так как в своих образах она открывает ребенку суть человеческих отношений и чувств, помогает понять разницу между добром и злом. Сказка помогает сформировать нравственное поведение детей. Работа со сказкой формирует у учащихся позитивный настрой, положительно влияет на их эмоциональное состояние.

Целью *образовательного* аспекта является знакомство с культурным наследием, традициями и обычаями страны изучаемого языка, с знаменитыми произведениями английского фольклора. Сказка на иностранном языке помогает детям узнать о жизни народов других стран, развить познавательный интерес к культуре страны изучаемого языка. Кроме этого, работа со сказочным материалом помогает учащимся в приобретении начальных знаний о системе иностранного языка, а также о сходствах и различиях с родным языком. Н.В. Иванова подчеркивает, что участие младших школьников в драматизации сказки «способствует приобретению знаний о строе языка, его системе, лексических особенностях текстов сказки, сходстве и различии с родным языком, знакомству истории и культуры страны изучаемого языка» [6, с. 104-105].

*Развивающий аспект* предполагает развитие у учащихся способности к сравнению и сопоставлению родного и иностранного языков, развитие языковой догадки, памяти, логики, сенсорного восприятия, умения общаться, таких черт характера как трудолюбие, целеустремленность, активность, воля. Важно отметить, что одной из основных задач развивающего аспекта является формирование мотивации к изучению иностранного языка. Поскольку сказка интересна детям в содержательном плане, то она может стать эффективным средством поддержания устойчивой мотивации к овладению иностранным языком.

В процессе работы над сказкой важно соблюдать последовательность этапов работы. Работа со сказкой включает в себя следующие этапы.

Первый этап – подготовительный. На этом этапе учителю необходимо правильно подобрать сказку на иностранном языке. Выбор сказки, ее объем и сложность языкового материала зависит от подготовленности детей работе над сказкой, а

также от целей, которые ставит перед собой учитель. По мнению А.С. Бочарниковой и С.А. Ерминой, учителю необходимо учитывать следующие факторы при выборе сказки:

- развитие каких навыков будет в центре внимания (лексических, грамматических, фонетических);

- необходимость разработки комплекса упражнений для снятия языковых трудностей;

- возможно и нужно ли использовать музыку, картинную, предметную наглядность, что сможет облегчить детям процесс запоминания материала [2, с. 58-59].

Таким образом, для того, чтобы сказочный англоязычный текст был бы грамотно отобран и организован, материал необходимо отбирать на основе определенных принципов. Так, например, в книге «The primary English teacher's guide» авторами выделяются несколько принципов отбора сказочного текста, который может быть включен в урок английского языка в начальной школе. Перечислим их:

- содержание сказочного текста должно соответствовать интересам учащихся, быть запоминающимся, мотивирующим и интригующим. Приступая к изучению сказочного текста на английском языке, учащиеся уже должны быть знакомы с сюжетом сказки на родном языке;

- тематическое наполнение должно соответствовать возрасту учащихся, затрагивать проблемы нравственного характера. Сказка должна иметь воспитательную ценность, помогать детям лучше понять себя и друг друга;

- уровень сложности текста должен соответствовать возрасту учащихся. Язык должен быть доступным, но при этом аутентичным. Учащиеся должны быть знакомы с 75% лексики в изучаемом тексте;

- в тексте должно быть множество повторений некоторых выражений, так как это позволяет быстрее запоминать грамматические конструкции, которые потом будут использоваться учащимися в речи. Детям легче концентрировать внимание на историях с повторениями. Повторения не только запускают механизм запоминания, но и развивают произношение, позволяют увеличивать словарный запас;

- в тексте желательно наличие иллюстраций, отображающих значимые моменты истории. Иллюстрации должны быть яркими, крупными, подходящими учащимся по возрасту. Их задача поддерживать вовлеченность учащихся в историю, способствовать пониманию содержания [13, с. 188-191].

На втором, основной, этапе работы над сказкой осуществляется работа с текстом сказки. Здесь мы

выделяем предтекстовый, текстовый и послетекстовый этапы. Рассмотрим их кратко: на предтекстовом этапе учителем проводится вступительная беседа, в ходе которой учащиеся знакомятся с особенностями культуры страны изучаемого языка, а также учащимся предлагается ряд заданий, направленных на снятие языковых трудностей. На текстовом этапе учащиеся читают сказку и выполняют упражнения для проверки понимания прочитанного. На послетекстовом этапе содержание сказки используется в качестве основы для развития умений выражать свои собственные мысли в устной и письменной формах. Цель данного этапа заключается в интеграции чтения с продуктивными видами речевой деятельности – говорением и письмом. На данном этапе учащиеся выполняют коммуникативные упражнения, направленные на развитие творческой активности учащихся, а также вопросы, в которых учащимся предлагается определить проблемы сказки, ее мораль. Среди коммуникативных упражнений, направленных на развитие ИКК, важно выделить следующие: выбор подходящего заголовка, сочинение предыстории или окончания текста с последующим обсуждением в классе. Завершающим этапом может быть подготовка учащимися пересказа, составление диалогов к иллюстрациям текста, инсценировка диалогов сказки или драматизация, которые способствуют активному развитию языковых навыков и речевых умений.

По мнению многих ученых наиболее важным этапом работы над сказкой является именно заключительный этап. На данном этапе в целях развития иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников сказка используется как основа для инсценировки.

Инсценировка является важным и необходимым элементом в процессе изучения иностранного языка. А.В. Кобышева отмечает, что «инсценировка сказки под руководством учителя оживляет занятие и дает возможность прочно закрепить знание лексики и грамматических структур, которые необходимы для развития иноязычной коммуникативной компетенции» [7]. В процессе «игры» в сказку перед младшим школьником встает необходимость многократного повторения языкового материала. Учащийся не только тренируется в выборе нужного речевого варианта, но и настраивается психологически к речевому общению, подготавливается к ситуативной спонтанности речи вообще.

Инсценировка представляет собой разыгрывание небольших диалогов. Они используются для отработки диалогов героев сказки и помогают создать условия, когда желание речевой деятельности у школьников значительно опережает их язы-

ковые возможности. Это создает благоприятные условия для прочного усвоения новых знаний и развития речевых навыков.

В целях развития иноязычной коммуникативной компетенции младших школьников сказка также может быть использована как основа для драматизации.

Драматизация сказки лучше подходит для внеурочной деятельности, так как требует время на подготовку. Драматизацию можно использовать в проведении концертов, праздников, карнавалов и фестивалей. Драматизация сказок – это хорошая возможность реализации творческих способностей учащихся. В речевом плане участие в выступлении помогает ученикам снять языковой барьер.

Таким образом, работа со сказочным материалом во время урока и во внеурочное время предполагает использование активных методов обучения английскому языку, таких как игра, драматизация, театрализованные постановки и т.д., которые стимулируют интерес младших школьников и мотивируют речевую деятельность на изучаемом языке.

Из сказанного выше можно сделать вывод о том, что правильная организация учебно-воспитательного процесса способствует формированию ключевых компетенций, которые должны помогать учащимся в дальнейшей жизни в обществе. Использование сказки на уроках иностранного языка эффективно не только как средство для решения учебных задач, но и как средство воспитания всесторонне развитой личности. Включение различных приемов использования сказки в урочную и во внеурочную деятельность, соблюдение всех этапов работы над сказкой позволяют не только раскрыть творческий потенциал учащихся, но и отработать необходимые языковые навыки и умения.

### Литература

1. Белова Е.Е., Гаврикова Ю.А. Современный подход к обучению чтению на английском языке // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 59-3. С. 80 – 83.
2. Бочарникова А.С., Ерёмкина С.А. Использование сказки на уроках английского языка в средней школе // Филологический класс. 2017. № 2 (48). С. 57 – 62.
3. Гальскова, Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
4. Даричева М.В., Алейникова О.О. Сущностная характеристика и структура иноязычной коммуникативной компетенции // Известия Балтийской государственной академии рыбопромысло-

го флота: психолого-педагогические науки. 2016. № 2 (36). С. 61 – 65.

5. Жулина Е.В., Архипова М.В. Современные технологии обучения языкам // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 61-3. С. 68 – 71.

6. Иванова Н.В. Развитие коммуникативности младших школьников при обучении иностранному языку средствами драматизации сказки // Вестник РУДН. Серия: Русский и иностранные языки и методика их преподавания. 2007. № 1. С. 101 – 106.

7. Конышева А.В. Английский для малышей: стихи, песни, игры, рифмовки, инсценировки, утренники. СПб.: КАРО, 2018. 160 с.

8. Ляшенко М.С., Даричева М.В. Мультикультурный аспект преподавания английского языка посредством социальных сайтов // Проблемы современного педагогического образования. 2017. № 57-12. С. 173 – 182.

9. Оладышкина А.А., Минеева О.А. Проектно-ориентированный метод обучения иностранному языку (на примере веб-квестов) // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. 2017. № 4 (42). С. 131 – 134.

10. Смирнова Ж.В., Красикова О.Г. Современные средства и технологии оценивания результатов обучения // Вестник Мининского университета. 2018. Т. 6. № 3 (24). С. 9.

11. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций: пособие для студентов пед. вузов и учителей. М.: Просвещение, 2006. 239 с.

12. Ткач И.В., Минеева О.А. Метод квест как инновационная форма обучения английскому языку детей дошкольного возраста // Самарский научный вестник. 2016. № 3 (16). С. 203 – 206.

13. Brewster Jean. The Primary English Teacher's Guide / Gail Ellis, Jean Brewster, Denis Girard. Pearson Education Limited, 2004. 282 p.

### References

1. Belova E.E., Gavrikova YU.A. Sovremennyy podhod k obucheniyu chteniyu na anglijskom yazyke // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 59-3. S. 80 – 83.
2. Bocharnikova A.S., Eryomina S.A. Ispol'zovanie skazki na urokah anglijskogo yazyka v srednej shkole // Filologicheskij klass. 2017. № 2 (48). С. 57 – 62.
3. Gal'skova, N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika. M.: Izdatel'skij centr «Akademiya», 2006. 336 s.

4. Daricheva M.V., Alejnikova O.O. Sushchnostnaya karakteristika i struktura inoyazychnoj kommu-nikativnoj kompetencii // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovogo flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2016. № 2 (36). S. 61 – 65.

5. ZHulina E.V., Arhipova M.V. Sovremennye tekhnologii obucheniya yazykam // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2018. № 61-3. S. 68 – 71.

6. Ivanova N.V. Razvitie kommunikativnosti mladshih shkol'nikov pri obuchenii inostrannomu yazyku sredstvami dramatizacii skazki // Vestnik RUDN. Seriya: Russkij i inostrannye yazyki i metodika ih prepodavaniya. 2007. № 1. S. 101 – 106.

7. Konyshcheva A.V. Anglijskij dlya malyshej: stihi, pesni, igry, rifmovki, inscenirovki, utrenniki. Spb.: KARO, 2018. 160 s.

8. Lyashenko M.S., Daricheva M.V. Mul'tikul'turnyj aspekt prepodavaniya anglijskogo yazyka posredstvom social'nyh sajtoy // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. 2017. № 57-12. S. 173 – 182.

9. Oladyshkina A.A., Mineeva O.A. Proektno-orientirovannyj metod obucheniya inostrannomu yazyku (na primere veb-kvestov) // Izvestiya Baltijskoj gosudarstvennoj akademii rybopromyslovo-go flota: psihologo-pedagogicheskie nauki. 2017. № 4 (42). S. 131 – 134.

10. Smirnova ZH.V., Krasikova O.G. Sovremennye sredstva i tekhnologii ocenivaniya rezul'tatov obucheniya // Vestnik Mininskogo universiteta. 2018. T. 6. № 3 (24). S. 9.

11. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: Bazovyj kurs lekcij: posobie dlya studentov ped. vuzov i uchitelej. M.: Prosveshchenie, 2006. 239 s.

12. Tkach I.V., Mineeva O.A. Metod kvest kak innovacionnaya forma obucheniya anglijskomu yazyku detej doshkol'nogo vozrasta // Samarskij nauchnyj vestnik. 2016. № 3 (16). S. 203 – 206.

13. Brewster Jean. The Primary English Teacher's Guide / Gail Ellis, Jean Brewster, Denis Girard. Pearson Education Limited, 2004. 282 p.

\*\*\*

#### A FAIRY TALE IN ENGLISH AS A METHOD FOR DEVELOPING A FOREIGN COMMUNICATIVE COMPETENCE AT PRIMARY SCHOOL

*Mineeva O.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University,  
Borschevskaya Yu.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Lobachevsky State University of Nizhni Novgorod,  
Nasikhanova A.Z., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),  
Astrakhan State University,  
Kaznacheev D.A.,  
Kozma Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University*

**Abstract:** the paper discusses the role of fairy tales in English in developing communicative competence of primary school pupils. The authors determine the peculiarities of the fairy tale as a literary genre and prove that fairy tales provide a wealth of possibilities for teaching English to young learners. Thanks to special features, fairy tales can be adopted and become instructional materials for primary language education. Fairy tales are also examined as an efficient teaching tool which helps develop all components of communicative competence and motivate primary school learners. Special attention is paid to the principles that a teacher should be guided when selecting and organizing fairy tales as appropriate instructional materials for primary EFL education. Then the main stages of working with a fairy tale are described and the teacher and learners' activities at each stage are considered.

Finally, the conclusions are drawn about the effectiveness of implementing fairy tales in teaching English at primary school.

**Keywords:** foreign language training, competence, communicative competence, primary school, teaching methods, fairy tale, motivation

## МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ ПРОРЫВ ИЛИ ВОЗВРАЩЕНИЕ К ИСТОКАМ: КАК НАМ ОБРЕСТИ УТЕРЯННОЕ?

*Орехова Е.Я., доктор педагогических наук, профессор,  
Институт иностранных языков,  
Московский городской педагогический университет*

**Аннотация:** цель данной публикации состоит в осуществлении критического анализа состояния современной методической науки и практики с использованием сравнительной характеристики работ З. М. Цветковой и актуальных отечественных и зарубежных исследований. Методологические позиции автора основаны на широком обобщении передовых научных взглядов и идей, рассматривающих проблему инновационного вектора развития образования в широком научном дискурсе. Использование антропологического подхода, биографического и сравнительного методов продемонстрировало возможности установления корреляций между существующими сегодня концепциями инновационного обновления методической науки и традиционными, но незаслуженно забытыми, приемами и методами в научной области «методика обучения и воспитания (иностранные языки)». Выявлена значимость личностной, гуманитарной составляющей в развитии науки и образования в эпоху массовой цифровизации процесса обучения, обнаружены перспективы использования качественной методологии в современных исследованиях по методике обучения иностранным языкам. Пафос работы направлен на сохранение культурно-исторического антрополога ориентированного исследовательского направления в научной области «методика обучения и воспитания (иностранные языки)», для налаживания и удержания связи между глубокими научными обобщениями и практической педагогической деятельностью, на критическое осмысление образовательных инновационных преобразований.

**Ключевые слова:** методика обучения иностранным языкам, цифровизация образования, антропологизация исследования

Ключевой и определяющей идеей нашей работы является обращение к научному наследию отечественной методики обучения иностранным языкам, как к источнику аутентичного прочтения существующих сегодня методических инновационных тенденций и направлений. Мы убеждены, что какие бы подходы ни были ли бы положены в основание научного педагогического исследования – цивилизационный, проблемный, парадигмальный, масштабность и гуманистическая направленность созданного будет определяться личностью. Конечно же мы не одиноки в выборе данного методологического вектора. Исследования А.Г. Асмолова, А.В. Мудрика, В.И. Слободчикова [1, 6, 7] и многих других отечественных исследователей позволяют отразить, что такое профессионально-антропологический идеал учителя и ученого, дают возможность осмыслить социальную реальность через влияние на нее отдельных личностей, разнообразно и полно представить реальную картину мира.

Конечно же рамки данной статьи не дают оснований утверждать, что мы в полной мере использовали возможности биографического метода. Отнюдь. Мы лишь прикоснулись к его неисчерпаемым возможностям и напомнили, что часто применяемый в социологии, психологии, философии и в других гуманитарных научных сферах, метод жизнеописания [11] практически забыт и не используется в современных методических исследованиях, касающихся иностранных языков.

Исходя из вышеизложенного, на примере жизненного и творческого пути З.М. Цветковой мы

осуществили краткий сравнительный анализ сегодняшних инноваций в методической науке, претендующих называться прорывными стратегиями и технологиями, и ставших классическими, авторских приемов и методов некогда авторитетнейшего и незаслуженно забытого исследователя и педагога.

Глобальная цифровизация, аннексировавшая наше образовательное пространство, вызывает некоторое беспокойство. Эта тревога касается тех действительно корневых основ отечественной школы, где гуманитарная составляющая стабильно являла собой источник и личного, и коллективного становления, и развития, как для учителей и преподавателей, так и для учащихся разного возраста и уровня подготовки. Где гуманитарное знание развиваясь питало методологический поиск, способствовало инновациям. Так сложились междисциплинарные стратегии, позволяющие их последователям комплексно использовать богатый арсенал гуманитарного знания. В этом процессе методологической инновационной рефлексии раскрывались общефилософские проблемы социальной коммуникации, социальной экологии, ценности и целостности человеческого бытия.

Сегодня нет нужды оправдываться, что, дескать, мы не против цифры, которая преодолела преграды аудиторий и классов массовыми открытыми онлайн-курсами, видеолекциями, сетевым коллегиальным обучением, симуляторами, практически вытеснившими бумажный учебник, и вскорости, как прогнозируют ее адепты, отменит физическое присутствие преподавателя в аудито-

рии. Несмотря на некоторый скепсис, вызванный определенными данными и фактическим состоянием дел, связанным с внедрением цифры на местах [3], который сквозит в размышлениях некоторых исследователей [5], технологически процесс цифровизации образования встречает на своем пути гораздо меньше преград, нежели методологически. Потому что на этом пути нам предстоит «освоение новой педагогической парадигмы, представляющей собой сдвиг в дидактике высшей школы: «от преподавания к учению». И эту крепость нужно штурмовать в условиях цифровизации. В чем же суть этой революции, которую называют «концептуально-методологической», которая «серьезно изменит организационную культуру образовательных учреждений»? [2].

По нашему мнению, на смену устоявшимся фундаментальным традициям образования приходят новые ценности и культурные стандарты глобального общества. Именно они формируют новое знание, новые методологические подходы к изучению и исследованию, которые не только должны заполнить образовавшиеся лакуны в научном знании, но и призваны осуществить исследовательский прорыв.

Более предметный разговор предлагаем ограничить некоторыми рамками. Обратимся к научному направлению «Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки)». Просмотрев диссертации последнего десятилетия, приходим к выводу, что исследователи до сих пор не потеряли интерес к системному, деятельностному, компетентностному подходам. В фокусе работ находятся профессионально ориентированное обучение ИЯ, личностно-ориентированное обучение в контексте формирования различных компетенций, которые традиционно связываются с общеевропейскими компетенциями владения иностранным языком и другими международными рекомендациями в этой области. Также до сих пор злободневны непрерывность во всех ее ипостасях, призывы к интенсификации, межкультурному диалогу, многоязычию и т.д.

Мы также ознакомились с международными исследованиями [8] и документами [14], которые на сегодняшний день являются наиболее модными и цитируемыми в интересующей нас области. В качестве инновационных и революционных изменений, как организационно-педагогических методов и технологий, принципов организации учебного процесса, так и более глобального теоретико-методологического научного совершенствования, предлагаются всем нам, в том числе «учившимся в СССР»: «центрирование на учащемся, т.е. учащиеся и их процесс обучения находятся в центре внимания; изменение роли преподавателя – от

преподавания к инструктированию относительно среды или ситуации обучения и учебному консультированию; ориентация обучения на цели и результаты; содействие самостоятельно организованному и активному обучению; концентрация на мотивационных, волевых и социальных аспектах учения; связь приобретения знаний и разработки стратегии учения» [15]. При этом с некоторыми извинительными коннотациями говорить о цифровизации, которая «имеет огромную преобразующую силу, но она не может выступать в роли цели образования, а нуждается в более широком контексте образовательной миссии вузов»; что, де она нужна и необходима, иначе отстанем (вот открытие-то...), что ее внедрение зависит от подготовки инфраструктуры учебного заведения и финансовой составляющей. И еще одно потрясающее откровение о необходимости «широких дискуссий, посвященных обновлению дидактики высшей школы и выявления примеров надлежащей практики в области цифровизации» [12].

Давайте пройдем, что называется, «по диагонали» предлагаемых организационно-методических, научно-дидактических нами обозначенных прорывов и выявим существенное для нас, методистов в сфере обучения и преподавания иностранных языков.

Хотелось бы обратить внимание читателя, на то, что в отечественной педагогической теории и практике со второй половины прошлого века развивается направление, которое определяется как «педагогика сотрудничества», где предусмотрена реализация всех тех позиций, которые нынче обозначаются как инновационные – центрирование на учащемся, изменение роли преподавателя, ориентация обучения на цели и результаты; содействие самостоятельности и активности, мотивация, социальная включенность и т.д. Конечно же основа этой педагогики – обобщенные отечественные и зарубежные педагогические концепции Л.Н. Толстого, К.Д. Ушинского, С.Т. Шацкого, В.А. Сухомлинского, А.С. Макаренко, Ж.Ж. Руссо, Я.Корчака, Ф. Бакуле, К. Роджерса, С.Л. Соловейчика, Ш.А. Амонашвили и многих других.

В ряду перечисленных персон назовем профессора З.М. Цветкову (1901-1981 г.г.), авторитетнейшего российского ученого – методиста в области обучения и преподавания иностранных языков, которая, начиная со второй четверти прошлого века, утверждала на лекциях, обосновывала в работах, доказывала в аудитории, что ученик не объект обучения, а субъект, центр притяжения на уроке. Выделила шесть ступеней мастерства учителя иностранного языка, высшая из которых – способность учить учиться [9, 10]. Ее учебники по английскому языку для школы, которые переизда-

вались бесчисленное количество раз, до сих пор востребованы, а родительское сообщество и сегодня признает их самыми доходчивыми и понятными.

Если вести речь об эволюции роли учителя в современном образовании, о необходимости его личностной и технологической трансформации в векторах медиации и коучинга, то и тут в методической «Цветковской копилке» мы найдем много и современного, и своевременного. Нельзя не обратить внимания на авторскую классификацию учителей, составленную в соответствии с их отношением к неудачам учащихся. От «тигров в засаде», у которых нет шансов сотрудничества ни с кем-либо на профессиональном поприще, да и на личностном тоже; через «подкладывающих» и «равнодушников», которые являют собой две стороны одной медали педагогического бессилия и лени; до самой, пожалуй, высшей категории, которая, в широком философском смысле, требует от личности учителя способности погрузить учащегося в «ответственное одиночество» [4]. Именно это состояние, эта атмосфера сотрудничества, созданная таким учителем, позволит учащемуся самостоятельно справиться с учебной задачей.

О тех же задачах взаимодействия учителя и учащегося, решение которых позволяет сегодня «растопить лед», преодолеть преграды «четвертой и пятой стены» в процессе обучения в современной коннотации [13], говорят законы «пустого сосуда» и «курицы и цыплёнка» З.М. Цветковой [4]. Именно доверие и сотрудничество в векторах учитель – ученик по Цветковой вовлекают учащихся в процесс активной самоорганизации обучения.

З.М. Цветкова предложила преодолевать трудности в процессе обучения иностранным языкам средствами грамматики. Сегодня это весьма полезный и актуальный методический прием для современной школы, где практически предали забвению процесс формирования грамматических навыков в пользу коммуникативных умений. У профессора Цветковой З.М. в методической копилке хранились уникальные способы активизации процесса обучения, когда учащийся был вынужден сам исследовать проблему, добыть знания, употребить иноязычное явление в нужное время и в нужном месте, а учителю она отводила роль умелого дирижёра, доверительного наставника, кого называют сегодня тьютором.

З.М. Цветкова виртуозно использовала контекстные технологии в обучении ИЯ, предвосхищающее обучение. Умела активизировать жизненный опыт учащихся, обратить очевидные иноязычные трудности в соратников и помощников учащихся. Она смело шла на встречу скепсису и сомнениям, виртуозно обыгрывала некоторые свои просчеты и неточности, радуясь «поддавливанию» себя же своими же учениками.

Такая скрупулёзность и внимательное отношение слушателей к материалу ее лекций, практических занятий признавалась З.М. Цветковой исключительной удачей, преодолением аудиторией очередной ступеньки вверх на пути к качественному приращению знания.

Сегодня посредством неумелой, но масштабной цифровизации стараниями некоторых консультантов и провайдеров, очевидно заинтересованных в коммерческой эффективности, проводимой ими работы, выхолащивается личностная гуманитарная составляющая преподавания и исследования. Попытки отцифровать и перманентно транслировать даже самые лучшие методические образцы, обезличивают педагогический процесс. Потому что всякая очная встреча с метром неповторима, индивидуальна и имплицитно несет каждому из участников коммуникативного события особые ощущения. Невозможно заменить простым аудированием то, что дает присутствие мастера, авторские экстралингвистические средства, авторский дискурс, каждый раз преобразующиеся в зависимости от реакции аудитории, предметного понимания ею происходящего.

Безусловно, весь этот восхитительный свод размышлений, правил, методических приемов З.М. Цветковой, неординарной личности, педагога – новатора, оставившей нам богатейшее методическое наследие, зиждется на прочнейшей личностной основе. Это плод длительного накопления, исходящего из ее семьи, ближнего круга ее друзей. Особую роль сыграли долгая самоотверженная дружба З.М. Цветковой с сестрами Цветаевыми, Мариной и Анастасией, знакомство с выдающимися современниками, участие в подготовке военных переводчиков в годы ВОВ, которую Цветкова закончила в звании подполковника, награжденная медалью «За боевые заслуги».

Несмотря на то, что личность всегда играет значительную роль в развитии научной мысли, а авторские методологические открытия обогащают исследования новыми подходами и теориями, антрополого-ориентированные исследования в методике обучения иностранным языкам на сегодняшний день не являются больше ее (методики) делом. Нам не удалось обнаружить современных работ, посвященных исследованию наследия великих методистов прошлого. Однако прошлое, как объективная реальность всегда присутствует в настоящем, через воплощенное научное наследие, которое позволяет справиться с вымыслом и подменой.

Изучение научного наследия выдающихся личностей, жизнь и труд которых составили исследовательский и педагогический ориентир на многие



десятилетия, кажется нам наиболее ясным методологическим вектором исследования. Авторитет личности позволяет избежать однозначности в оценках и выводах рассматриваемых феноменов и процессов. Незаслуженно забытые личности и их достижения, их научные школы ждут глубокого изучения современниками, чтобы прозвучать в новом научном контексте. Это позволит более критично обобщить современные тенденции и передовой методический опыт, которые могут оказаться, как источником методологической инноватики, так и списком или репликой давно известного, но несправедливо забытого.

### Литература

1. Асмолов А.Г. Антропология от Петра: Лев Выготский Петра Щедровицкого // Вопросы философии. 2019. № 9. С. 219 – 222.
2. Байденко В.И. Болонский процесс: в преддверии третьего десятилетия // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 1. С. 136 – 148. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-136-148>
3. Баланова С.Е. Иллюзорный мир: пять главных мифов цифровой экономики [Электронный ресурс]. URL: <http://www.forbes.ru> (дата обращения: 10.04.2020)
4. Леви В.Л. Тигр в засаде. Попытка классификации учителей. Учительская газета», №35 от 26 августа 2008 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ug.ru/archive/25723> (дата обращения: 10.04.2020)
5. Мау В.А. Цифровизация – форма современной грамотности [Электронный ресурс]. URL: <http://www.tass.ru/interviews/6135023> (дата обращения: 10.04.2020)
6. Мудрик А.В. Ученый – новатор // Преподаватель XXI век. 2016. №2-1. С. 21 – 23.
7. Слободчиков В.И. Мир меняют не политики, а учителя // Профилактика зависимостей. 2019. № 1 (17). С. 1 – 3.
8. Стефен Л. Высшее образование: опыт пропагандиста онлайн-обучения // Вопросы образования. 2018. № 4. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-opyt-propagandista-onlayn-obucheniya> (дата обращения: 10.03.2020)
9. Цветкова З.М. В помощь учителю иностранного языка в средней школе. Ч. 1. М.: Гос. учеб.-педагог. изд., 1940. 70 с.
10. Цветкова З.М. О преподавании иностранных языков в средней школе. М.: изд. и тип. Изд-ва Акад. пед. наук РСФСР, 1949. 32 с.
11. Bornat J. Biographical methods // Alasuutari, Pertti; Bickman, Leonard and Brannen, Julia eds. The

Sage Handbook of Social Research Methods. London, UK: Sage. 2008. P. 344 – 356.

12. EUA's Initiatives to establish European Dimension on Learning and Teaching [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018> (дата обращения: 10.03.2020)

13. Début d'activité pédagogique: utiliser un brise-glace // Pedagoform (2014, 15 septembre) Récupéré le 12 juin 2017 de [Электронный ресурс]. URL: <http://www.pedagoform-formation-professionnelle.com/2014/09/debut-d-activite-pedagogique-utiliser-un-brise-glace.html> (дата обращения: 10.03.2020)

14. The Council of Europe Contribution to the European Higher Education AREA 2015-2018. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> (дата обращения: 02.04.2020)

15. Wildt J. Shift from Teaching to Learning Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung. Berlin, 24.10.2009. [Электронный ресурс]. URL: [www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php](http://www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php) (дата обращения: 02.04.2020)

### References

1. Asmolov A.G. Antropologiya ot Petra: Lev Vygotskij Petra SHChedrovickogo // Voprosy filosofii. 2019. № 9. S. 219 – 222.
2. Bajdenko V.I. Bolonskij process: v preddverii tret'ego desyatiletija // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. T. 27. № 1. S. 136 – 148. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2018-27-11-136-148>
3. Balanova S.E. Ilyuzornyj mir: pyat' glavnyh mifov cifrovoj ekonomiki [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.forbes.ru> (data obrashcheniya: 10.04.2020)
4. Levi V.L. Tigr v zasade. Popytka klassifikacii uchitelej. Uchitel'skaya gazeta», №35 ot 26 avgusta 2008 [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ug.ru/archive/25723> (data obrashcheniya: 10.04.2020)
5. Mau V.A. Cifrovizaciya – forma sovremennoj gramotnosti [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.tass.ru/interviews/6135023> (data obrashcheniya: 10.04.2020)
6. Mudrik A.V. Uchenyj – novator // Prepodavatel' XXI vek. 2016. № 2-1. S. 21 – 23.
7. Slobodchikov V.I. Mir menyayut ne politiki, a uchitelya // Profilaktika zavisimostej. 2019. № 1 (17). S. 1 – 3.

8. Stefen L. Vysshee obrazovanie: opyt propagandista onlajn-obucheniya // Voprosy obrazovaniya. 2018. № 4. [Elektronnyj resurs]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/vysshee-obrazovanie-opyt-propagandista-onlajn-obucheniya> (data obrashcheniya: 10.03.2020)

9. Cvetkova Z.M. V pomoshch' uchitelyu inostrannogo yazyka v srednej shkole. CH. 1. M.: Gos. ucheb.-pedagog. izd., 1940. 70 s.

10. Cvetkova Z.M. O prepodavanii inostrannykh yazykov v srednej shkole. M.: izd. i tip. Izd-va Akad. ped. nauk RSFSR, 1949. 32 s.

11. Bornat J. Biographical methods // Alasuutari, Pertti; Bickman, Leonard and Brannen, Julia eds. The Sage Handbook of Social Research Methods. London, UK: Sage. 2008. P. 344 – 356.

12. EUA's Initiatives to establish European Dimension on Learning and Teaching [Elektronnyj resurs]. URL: [http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018)

[list/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018](http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/background-paper-to-the-eua-bologna-statement-2018) (data obrashcheniya: 10.03.2020)

13. Début d'activité pédagogique: utiliser un brise-glace // Pedagoform (2014, 15 septembre) Récupéré le 12 juin 2017 de [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.pedagoform-formation-professionnelle.com/2014/09/debut-d-activite-pedagogique-utiliser-un-brise-glace.html> (data obrashcheniya: 10.03.2020)

14. The Council of Europe Contribution to the European Higher Education AREA 2015-2018. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.ehea.info/cid101765/ministerial-conference-paris-2018.html> (data obrashcheniya: 02.04.2020)

15. Wildt J. Shift from Teaching to Learning Herausforderungen einer kompetenzorientierten Studiengestaltung. Berlin, 24.10.2009. [Elektronnyj resurs]. URL: [www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php](http://www.hrk.de/bologna/de/home/4038.php) (data obrashcheniya: 02.04.2020)

\*\*\*

#### METHODOLOGICAL BREAKTHROUGH OR BACK TO BASICS: HOW CAN WE REGAIN WHAT WE HAVE LOST?

*Orekhova E.Ya., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Institute of Foreign Languages,  
Moscow City University*

**Abstract:** the purpose of the present paper is to carry out the critical analysis of the state of contemporary methodical science and practice using a comparative characteristic of the works by Z.N. Tsvetkova and current Russian and foreign studies. The author's methodological position is based on a broad generalization of advanced scientific ideas which consider the innovative development of education within the wider scientific discourse. The use of the anthropological approach, biographical and comparative methods showed the possibility of establishing the correlations between the existing concepts of innovative updating of methodical science and the traditional, but undeservedly forgotten, methods and techniques in the scientific field "Foreign language teaching methodology". The study revealed the significance of humanitarian dimension in the development of science and education in the era of massive digitalization of learning process; discovered the prospects of the use of qualitative methodology in modern research on foreign language teaching methods. The pathos of this work refers to the preservation of cultural-historical anthropologically oriented scientific school in the field "Foreign language teaching methodology" to establish and retain the ties between deep scientific generalizations and practical pedagogical activity, as well as to the critical reflection of innovative transformations in education.

**Keywords:** foreign language teaching methodology, digitalization of education, the anthropologization of research

## АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЧЕБНЫХ МАТЕРИАЛОВ ПО КУЛЬТУРЕ НАРОДОВ РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)

*Охлопков-Тордуянов К.В., преподаватель,  
Ижорский колледж, г. Санкт-Петербург*

**Аннотация:** в статье излагается методика аксиологического анализа учебных материалов по культуре народов Республики Саха (Якутия). В результате применения данной методики выявляется ценностная специфика культуры народов Якутии и создается основа для формирования ценностных ориентаций обучающихся. Одной из основных задач современного школьного образования является воспитание личности на основе ценностей, поскольку ценности являются одним из основных элементов культуры, а ценностная регуляция оказывает решающее влияние на характер социокультурной деятельности человека. Необходимость совершенствования ценностных ориентаций учащихся в национальных школах требует обращения к анализу ценностного содержания этнических культур как фундаментальной основы воспитания новых поколений – субъектов этнических культур. Ценностное воспитание обучающихся можно осуществлять на основе тех школьных предметов, которые непосредственно связаны с изучением различных сторон или явлений культуры. Особое внимание уделяется трем ценностям Добру, Красоте и Истине. Демонстрация примеров из истории жизни этноса и анализ ценностного содержания продуктов его материальной и духовной культуры могут помочь обучающимся понять содержание ценностей и их роль в жизни этноса, общества и каждого человека.

**Ключевые слова:** ценности, истина, добро, красота, ценностное воспитание, культура народов Якутии

Трудности, возникающие в процессе ценностного воспитания обучающихся, в значительной степени связаны с пониманием содержания категории «ценность». В обыденном употреблении слово «ценность» столь многозначно, что может обозначать как стоимость вещи, с одной стороны, так и духовные потребности – с другой. В результате не только обучающиеся, но и сами учителя становятся невольными заложниками обыденных представлений о ценностях как о любых явлениях, имеющих значение для человека. И даже в том случае, когда школьники с полной уверенностью называют ценностями любовь, здоровье, дружбу, семью, благосостояние и т.п. [4, 6, 8], критерии, по которым они выделили именно эти ценности, остаются для них непонятными.

В основе данной статьи лежит представление о ценностях как о конечных целях-смыслах социокультурной деятельности, которые не могут отождествляться с любыми значимыми для человека явлениями, не могут быть иерархически упорядочены и не могут противоречить друг другу. У всех субъектов культуры одни и те же ценности, но различные формы их воплощения [12, с. 40]. Такое понимание ценностей предполагает выделение из всей совокупности значимых для человека явлений только тех, которые традиционно считаются универсальными целями-смыслами человеческой деятельности. «Мы все знаем, что есть общечеловеческие ценности, одинаковые для всех, независимо от культуры, образованности, национальности, пола и возраста. Это «Истина», «Добро», «Красота»» [1, с. 9]. Именно Красота, Добро и Истина как фундаментальные ценности воплощены в материальном и духовном содержании культуры.

Человек как субъект культуры в своей деятельности всегда выражает стремление к ценностям, можно сказать, что это есть путь сохранения и совершенствования культуры, без которого нет развития. Однако ценности определяют лишь направление, конечные цели и смыслы деятельности человека, но не конкретные формы своего воплощения. Это значит, что:

« - В Истине выражено стремление человека к выходу за пределы собственной субъективности и познанию мира таким, каков он есть сам по себе, но стремление к Истине не определяет ни конкретных истинных характеристик социокультурного бытия, ни путей и способов их достижения или воплощения.

- В Красоте выражено стремление к восприятию и творчеству гармонии, доставляющей чувственное наслаждение, но Красота как конечная цель культуротворческой деятельности не может быть исчерпана набором образцов для восхищения и подражания.

- В Добре выражено стремление к сохранению и развитию своей собственной человеческой сущности, к совершению нравственно должного и избеганию недолжного, безнравственного, но стремление к Добру, даже закрепленное в моральных кодексах, не указывает тот единственный путь, следуя которым, человек будет соответствовать своей социокультурной сущности» [12, с. 42].

Каждый народ выразил в материальной и духовной культуре свое понимание ценностей. Именно поэтому, изучая фольклор, традиции, верования, обычаи и проч., мы выявляем не только исторические или этнические особенности каждого конкретного явления, но и ценностное содержание изучаемой культуры в целом, т.е. вопло-

ценное во всех продуктах жизнедеятельности данного народа понимание Красоты, Добра и Истины.

Из этого следует, что ценностное воспитание обучающихся можно осуществлять на основе тех школьных предметов, которые непосредственно связаны с изучением различных сторон или явлений культуры. Отчасти именно по этой причине в образовательную программу были введены такие предметы, как «Основы религиозной культуры и светской этики» и «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Однако не стоит забывать, что и другие учебные дисциплины обладают не меньшим воспитательным потенциалом.

Во время обучения в школе ученик получает не только багаж знаний, но и осваивает социокультурное пространство, принимает или отвергает общественные нормы. Одним из требований ФГОС основного общего образования к результатам освоения образовательной программы является «готовность и способность обучающихся к саморазвитию и личностному самоопределению, сформированность их мотивации к обучению и целенаправленной познавательной деятельности, системы значимых социальных и межличностных отношений, ценностно-смысловых установок, отражающих личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, правосознание, способность ставить цели и строить жизненные планы...» [10].

В 2005 г. на основе федерального базисного учебного плана был разработан базисный учебный план Республики Саха (Якутия), который вводит в рамках регионального компонента предмет «Культура народов Республики Саха (Якутия)» с 1 по 11 классы. Одной из целей изучения предмета является развитие личности учащегося через усвоение этнокультурных ценностей [7, с. 7].

Для изложения методики аксиологического анализа учебных материалов по культуре народов Республики Саха (Якутия) в данной статье были выбраны два учебника: «Айылгы аартыга» («В добрый путь») для 6 класса и «Утум» («Наследие») для 7 класса, – утвержденные Министерством образования Якутии [9]. В этом возрасте у школьников активно развивается стремление к свободе, понимание ответственности, интерес к себе, самокритичность, что служит ресурсом для формирования ценностных ориентаций. Традиционной этнопедагогике известно, что именно в этом возрасте подросток начинает активно осваивать духовные богатства народа.

Методика аксиологического анализа учебного материала по культуре народов Якутии предполагает выявление и демонстрацию на конкретных примерах особенностей воплощения Добра, Кра-

соты и Истины в различных элементах и продуктах этнических культур. Так, при изучении материала учебника «Айылгы аартыга» («В добрый путь») в качестве формы воплощения Добра как одной из ценностей мы выделяем стремление быть достойным человеком: «Сахаба “ыал буолуу, дьонго тахсыы, киһи буолуу” үрдүктүк сыаналанара» [«У якутов высоко ценилось создание семьи, выход в люди и стремление быть человеком»] [11, с. 26]. Это стремление быть «достойным» выражало представление якутов об идеале человека и лежало в основе всей системы воспитания в народной педагогике. К формам воплощения представлений о Дobre можно отнести и распространенное в якутском языке выражение «Сахалар киһини киһи гынарга дьулуспуттара» [«Якуты устремились очеловечить человека»] [11, с. 32].

В традиционной культуре человек не мог отделить себя от природы, он был ее частью и обретал духовные богатства, созерцая природу. Почитание природы как главного воплощения представлений о Красоте в культурах северных народов, необходимость учиться пониманию прекрасного, наблюдая за природой, можно проиллюстрировать отрывком из стихотворения И. Гоголева-Кындыла:

*Кыраһыабай буола үөрэн,*

*Онно үөрэн айылбаттан...*

*[Учись быть красивым,*

*Учись этому у природы]* [11, с. 41].

Важно объяснить учащимся, что Красота и гармония природы, воспетые в фольклоре, природные мотивы в узорах и орнаментах, украшающих традиционную одежду и утварь, являются воплощениями ценностной ориентации традиционной культуры якутов на Красоту как одну из фундаментальных ценностей.

Читая вместе с учениками обращение к будущим поколениям: «Кэлэр инники көлүүнэ XXI-с үйэбэ доруобай, чэгиэн-чэбдикэттээх-сииннээх, инникигэ эрэллээх буолуохтаах. Саҥа үйэ – сайдыы үйэтэ. Норуот омур быһыытынан чөл эрэ буоллабына сайдар, элбиэр кэскиллэнэр» [«Новые поколения 21 века должны быть физически крепкими, уверенными в будущем. Новый век – век развития. Народ может существовать только если будут здоровы новые поколения»] [11, с. 41], – необходимо обратить внимание учащихся на то, что современная идеология здорового образа жизни (ЗОЖ) – это возвращение к традиционному представлению якутов о здоровье как воплощении Добра и Красоты.

Из учебника «Айылгы аартыга» («В добрый путь») современные школьники могут узнать, что стремление их предков к Истине выразилось в представлениях об окружающем мире и о небесных телах, с помощью которых не только ориен-

тировались, но и предсказывали погоду. На основе повседневных наблюдений был создан народный календарь, который делил месяц на 29 или 30 суток по лунному циклу. Согласно этому календарю, предки якутов вводили тринадцатый месяц, чтобы календарь соответствовал природным явлениям и движению небесных тел, так как лунный календарь короче солнечного. В традиционной культуре якутов существовали развитые представления о человеческом теле; были даны точные названия внутренних органов, мышц и костей человека; народные целители точно знали функции каждого органа и способы лечения многих заболеваний.

Изучая материалы учебника «Утум» («Наследие») для 7 класса, стоит обратить внимание учащихся на цитату из работы якутского учено-философа К.Д. Уткина «Сахаларга киһи өйдөбүлэ», содержащуюся во введении: «*Киһи анала – үрдүккэ, сырдыкка, көнүлгэ, дьолго тардыһыы. Онон үтүө, кэрэ өрүттэри сайыннара сатыахтаах, чөлү ыһыктыбакка уһуннук олоруу үксүгэр бэйэттэн тутулуктаабын өйдүөхтээх*» [«Предназначением человека является стремление к высшему, светлому, свободе и счастью. Человек должен развивать свои положительные качества, придерживаться здорового образа жизни и понимать, что только от него зависит, какой будет его жизнь»] [3, с. 7]. Текст заставляет читателя задуматься о предназначении человека и о том, что стремление к Добру и Красоте – это не только творчество, но и борьба с жизненными трудностями, самосовершенствование, вызов всему разрушительному.

В качестве примера традиционных представлений о человеке, стремящемся к воплощению истинного, доброго и прекрасного в своей жизни, можно привести содержащийся в учебнике «Утум» («Наследие») анализ понятия «сиэр», которое определяется как «правило», «предписание», которому должен следовать истинный человек, действующий согласно народным традициям и законам мироздания.

Поскольку одной из особенностей подростков является поиск авторитета, образца для подражания, важно проанализировать вместе с учениками представленные в учебнике биографии П.Н. Сокольников – первого врача из якутов или Алексея Аржакова, который в 1789 г. побывал на приеме у Екатерины II и представил ей «план о якутах». Жизнь известных личностей, своим трудом и упорством заслуживших уважение народа, является одним из самых наглядных выражений ценностных ориентаций предков и важным источником формирования ценностных ориентаций потомков.

Таким образом, рассмотренные в статье материалы учебников по предмету «Культура народов Республики Саха (Якутия)» показывают, что их содержание может быть использовано в процессе изучения форм воплощения Добра, Красоты и Истины в традиционной культуре. Применение методики аксиологического анализа учебных материалов открывает новые возможности в изучении ценностной специфики культуры народов Якутии и способствует формированию осознанных ценностных ориентаций учащихся.

### Литература

1. Алексеева Г.И. Социокультурные проблемы и ценностные ориентации населения // Народное образование Якутии. 2016. № 2 (98). С. 9 – 11.
2. Баранова Г.А. Возможности современного школьного учебника в формировании ценностного мира обучающихся // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2015. № 7-2. С. 46 – 48.
3. Васильева М.С. Утум: 7 кылааска үөрэнэр учебник-хрестоматия. Дьокуускай: Бичик, 2007.
4. Головинова А.В., Калинина Е.С. Особенности жизненных ценностей подростков // Педагогическое мастерство и педагогические технологии. 2015. № 1 (3). С. 51 – 52.
5. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. СПб.: Свет, 1997.
6. Ерофеева И.А. Жизненные ценности современных подростков // Наука, образование и культура. 2016. № 1 (4). С. 23 – 25.
7. Культура народов Республики Саха (Якутия): примерная программа 5-9 классы / Авт. кол.: С.С. Семёнова, А.В. Иванова, Р.С. Никитина. Якутск: Бичик, 2014.
8. Ларина А.А. Основные ценности современной молодежи // Территория науки. 2015. № 5. С. 67 – 72.
9. Об утверждении республиканского списка учебных пособий на 2016-2017 учебный год: приказ Министерства образования Республики Саха (Якутия) от 6 июля 2016 г. № 01-09/2225.
10. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования: приказ Минобрнауки России от 17 декабря 2010 г. № 1897 (ред. от 29 декабря 2014 г. №1644).
11. Сергина Е.С. Айылгы аартыга: 6 кылааска үөрэнэр кинигэ. Дьокуускай: Бичик, 2014.
12. Чернякова Н.С. К вопросу о ценностях и формах их воплощения // Вестник Герценовского университета. 2011. № 12 (98). С. 33 – 43.

## References

1. Alekseeva G.I. Sociokul'turnye problemy i cennostnye orientacii naseleniya // Narodnoe obrazovanie YAKUTII. 2016. № 2 (98). S. 9 – 11.
2. Baranova G.A. Vozmozhnosti sovremennoogo shkol'nogo uchebnika v formirovanii cennostnogo mira obuchayushchihsya // Aktual'nye problemy gumanitarnyh i estestvennyh nauk. 2015. № 7-2. S. 46 – 48.
3. Vasil'eva M.S. Utum: 7 kylaaska yorener uchebnik-hrestomatiya. D'okuuskaj: Bichik, 2007.
4. Golovinova A.V., Kalinina E.S. Osobennosti zhiznennyh cennostej podrostkov // Pedagogicheskoe masterstvo i pedagogicheskie tekhnologii. 2015. № 1 (3). S. 51 – 52.
5. Granovskaya R.M. Elementy prakticheskoy psichologii. SPb.: Svet, 1997.
6. Erofeeva I.A. Zhiznennye cennosti sovremennyh podrostkov // Nauka, obrazovanie i kul'tura. 2016. № 1 (4). S. 23 – 25.
7. Kul'tura narodov Respubliki Saha (Yakutiya): primernaya programma 5-9 klassy / Avt. kol.: S.S. Semyonova, A.V. Ivanova, R.S. Nikitina. YAKUTSK: Bichik, 2014.
8. Larina A.A. Osnovnye cennosti sovremennoj molodezhi // Territoriya nauki. 2015. № 5. S. 67 – 72.
9. Ob utverzhdenii respublikanskogo spiska uchebnyh posobij na 2016-2017 uchebnyj god: prikaz Ministerstva obrazovaniya Respubliki Saha (Yakutiya) ot 6 iyulya 2016 g. №01-09/2225.
10. Ob utverzhdenii federal'nogo gosudarstvennogo obrazovatel'nogo standarta osnovnogo obshchego obrazovaniya: prikaz Minobrnauki Rossii ot 17 dekabrya 2010 g. № 1897 (red. ot 29 dekabrya 2014 g. № 1644).
11. Sergina E.S. Ajylgy aartyga: 6 kylaaska yorener kinige. D'okuuskaj: Bichik, 2014.
12. Chernyakova N.S. K voprosu o cennostyah i formah ih voploshcheniya // Vestnik Gercenovskogo universiteta. 2011. № 12 (98). S. 33 – 43.

\*\*\*

#### AXIOLOGICAL ANALYSIS OF EDUCATIONAL MATERIALS ON THE CULTURE OF THE PEOPLES OF THE REPUBLIC OF SAKHA (YAKUTIA)

*Okhlopkov-Torduyanov K.V., Lecturer,  
College Izhora, Saint-Petersburg*

**Abstract:** the article describes the method of axiological analysis of educational materials on the culture of the peoples of the Republic of Sakha (Yakutia). As a result of the application of this method, the value specificity of the culture of the peoples of Yakutia is revealed and the basis for the formation of value orientations of students is created. One of the main tasks of modern school education is to educate the individual on the basis of values, as values are one of the main elements of culture, and value regulation has a decisive influence on the nature of socio-cultural activities of a person. The need to improve the value orientations of students in national schools requires an analysis of the value content of ethnic cultures as a fundamental basis for the education of new generations-subjects of ethnic cultures. Value education of students can be carried out on the basis of those school subjects that are directly related to the study of various aspects or phenomena of culture. Special attention is paid to the three values of Goodness, Beauty and Truth. Demonstration of examples from the life history of an ethnic group and analysis of the value content of the products of its material and spiritual culture can help students understand the content of values and their role in the life of the ethnic group, society and each person.

**Keywords:** values, truth, goodness, beauty, value education, culture of the peoples of Yakutia

## МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

*Петрова М.Г., кандидат педагогических наук, доцент,  
Институт иностранных языков,  
Российский университет дружбы народов,  
Полякова Я.В., кандидат педагогических наук, доцент, первый проректор,  
Донбасская юридическая академия (Донбасс),  
Ларкина Т.И., аспирант,  
Мохсен Халил, аспирант,  
Донгак С.В., аспирант,  
Институт иностранных языков,  
Российский университет дружбы народов*

**Аннотация:** феномен искусственного интеллекта абсолютно уникален с точки зрения объема и многообразия знаний, методов и технологий, используемых для решения связанных с ним задач. В настоящее время технологии ИИ активно применяются в области изучения иностранных языков (как исследователями, так и практикующими специалистами). Данные инновации способствуют коммуникативизации, фасилитации и индивидуализации процесса освоения неродного языка, а также позволяют рассматривать эти изменения в рамках системного подхода. Именно в связи с этим педагогическое сообщество позиционирует искусственный интеллект как важное вспомогательное средство в осуществляемой ими работе. Сейчас, в конце 2010-х годов, широкой популярностью пользуются такие программы, связанные с использованием искусственного интеллекта, как “Duolingo”, “Babble”, “Coursera” и т.д. Они выстроены так, чтобы предоставить учащемуся полезное и увлекательное содержание для изучения языка согласно текущему уровню знаний. Технологии неотделимы от современной жизни. Можно даже сказать, что жизнь обычно не успевает за ними, отставая хотя бы на один шаг и заставляя людей ощущать на себе не самые приятные последствия этого отставания. Наиболее эффективным и социально благополучным становится тот член общества, которому удастся идти в ногу с техническим прогрессом, являясь «продвинутым потребителем» предлагаемым ему материальных и неосознанных благ. Искусственный интеллект представляет собой один из главных катализаторов приближающейся революции в области образования в целом и в преподавании иностранных языков в частности.

**Ключевые слова:** искусственный интеллект, иностранный язык, конкурентоспособный специалист, образовательные онлайн-среды

Значимость искусственного интеллекта (далее – ИИ) для нашего будущего отражена в его настоящем: он уже оказывает существенное влияние на то, как мы приобретаем новые знания и умения. Причем это не мода, не мимолетный тренд: в соответствии с оценками экспертов, доходность ИИ будет стремительно расти до середины наступающего десятилетия, после чего темпы, очевидно, несколько замедлятся, но это снижение будет указывать на адаптированность социума к инновациям, а не на пресыщенность ими [2].

Сейчас, по имеющимся данным, английский язык изучает более миллиарда жителей планеты Земля, но лишь немногие из этого колоссального количества располагают доступом к оптимальной образовательной среде в «живом» режиме. Однако ИИ предлагает всем остальным ее качественные онлайн-аналоги: учебные сайты и специальные программы, связанные с использованием ИИ: “Duolingo”, “Babble”, “Coursera” и т.д. Они выстроены так, чтобы предоставить учащемуся полезное и увлекательное содержание для изучения языка согласно текущему уровню знаний. Иными словами, каждое из данных приложений делит образовательный процесс на три несложных этапа:

производит числовые измерения, подстраивается под полученный результат и предлагает персонализированную информацию. В наше время стандартные, испытанные временем подходы к изучению иностранного языка рассматриваются как недостаточно эффективные, отнимающие большое количество времени и сил, требующие неоправданно объемного материала, в то время как онлайн-приложения, основанные на ИИ, могут создавать индивидуальные возможности для каждого отдельно взятого учащегося. Программы автоматически уточняют ваши персональные данные, снабжают вас материалами, отвечающими текущему уровню владения английским языком, и в целом способствуют степени индивидуализации обучения, максимально возможной в рамках подобного формата [4].

В отношении вышеописанных продуктов часто используется аббревиатура APP – “Active Participation and Practice” («Активное участие и практика»), подчеркивающая методологическую специфику подобных нововведений. Они предназначены для получения высокого результата без сверхусилий, в игровой или полугиговой форме, при обязательном преобладании положительных

эмоций и удовлетворённости процессом. Безусловно, эти программы не позволят довести английский язык с нулевого до продвинутого уровня за несколько месяцев, однако значительно ускорят формирование и развитие необходимых навыков – конечно же, при условии их регулярного использования. Причем удовольствие, получаемое от подобной деятельности, ее фактическая «встроенность» в вашу обычную жизнь, будет наилучшим образом способствовать закреплению достигнутых успехов.

Образовательная платформа “FluentU” представляет собой богатейшую коллекцию видеоматериалов, новостной информации, диалогов различной тематики, создавая условия для освоения иностранного языка в реальном коммуникативном контексте. Установив определенные параметры, можно выбрать учебные программы с учетом уровня владения языком, области его применения, тренируемой темы. “FluentU” позволяет посмотреть полную расшифровку вербальной составляющей всех видео, получить доступ к списку стилистически окрашенных лексических единиц и устойчивых выражений, научиться использовать их в различных ситуациях. Кроме того, программа предлагает ряд фасилитационных тестов с забавными вопросами и заданиями. В случае ошибки возникает «преграда», которую можно устранить, лишь предложив правильный вариант. Поскольку программа отмечает неточности, допущенные на всех языковых уровнях (фонетическом, морфологическом, лексическом, синтаксическом), учащийся имеет возможность улучшить все аспекты своей речевой деятельности. Платформа фиксирует материал, запрашиваемый пользователем, и информирует его о том, когда следует проверить приобретенные знания и умения, формирует отчет о достижениях студента и предлагает версии коррекции индивидуальной учебной траектории. Особенно высокую оценку получило то обстоятельство, что программа может использоваться в рамках целого ряда дисциплин, связанных с освоением иностранных языков.

Наибольшие надежды методисты связывают с образовательными онлайн-средами, снабженными особыми тьюторами-агентами (интерактивными программами с подвижными аватарами, наделенными мимикой и жестикой). Тем не менее, нужно принимать во внимание ряд трудностей, связанных с применением ИИ в преподавании иностранного языка. Прежде всего, нужно учитывать, что обращение к подобным системам принесет реальную пользу только в том случае, если студенты будут использовать вопросы и ответы, предусмотренные разработчиками. Реакции человека можно предсказать далеко не всегда и, как

правило, лишь частично. Вне шаблонных сценариев взаимодействие с тьюторами-агентами нестабильно, неструктурировано и, в принципе, неэффективно. В дальнейшем продуктивность ИИ в рассматриваемом педагогическом контексте будет достигаться благодаря обработке большого количества информации посредством статистических методов и алгоритмов (например, для формирования циклов заданий по переводу и при составлении тезаурусов) [1].

Выступая результатом комплексных интеграционно-дифференциальных процессов в современном научном знании, исследования в области ИИ напрямую влияют на сопредельные предметные сферы (психологию, педагогику, языкознание и т.д.), вызывая к жизни новые научные дисциплины – компьютерную лингвистику, когнитивную психологию и т.д. Таким образом, изучение вопросов, связанных с развитием ИИ, не только представляет теоретический интерес в историческом аспекте, но и заслуживает внимания с позиций общей эволюционной траектории современной науки.

Для постиндустриального социума свойственны значительные объемы динамично трансформирующейся информации. Рыночная экономика и другие реалии современного мира предъявляют повышенные требования к информационному сопровождению индивида. Оперативность доступа к сведениям, как правило, выступает основным фактором, влияющим на совершаемый выбор. Поскольку на данном историческом этапе значительная доля информации существует в языковой форме, соответствующая наука (лингвистика) сталкивается с новыми вызовами. В настоящее время для лингвистики характерно особое внимание к субъективным аспектам искусственных языков, что репрезентируется в доминировании в ней когнитивно-дискурсивного подхода [5].

Работы в области лингвистики, имеющие практическую ценность, напрямую связаны с прикладной лингвистикой: полученные результаты применимы для реализации определенных практических задач, предполагающих использование приобретенной языковой информации. Интеграция передовой электроники в разные научные сферы и другие области человеческой активности благоприятствует расширению исследовательского поля практико-ориентированного языкознания, возникновению новых разделов и направлений.

Объектом компьютерной лингвистики являются вопросы, связанные с процессами компьютеризации. Особенно тщательно советская и российская наука разрабатывает теоретические проблемы, обусловленные данными изменениями. Ранние успехи в сфере автоматизации лингвистических исследований затронули, в первую очередь,





### Литература

1. Беденко Н.Н. Система оценки качества непрерывного экономического образования. Курск, 2012. 240 с.
2. Коржуев А.В., Сергеева М.Г. Схемы понимания, объяснения и предсказания педагогической реальности: Монография. Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2015. 190 с.
3. Косырев В.П., Сергеева М.Г. «Человеческий капитал» как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина»: Теория и методика профессионального образования. М., 2007. № 4 (24). С. 18 – 21.
4. Сергеева М.Г. Принципы развития непрерывного образования в условиях рынка // Приложение к ежемесячному теоретическому и научно-методическому журналу «Среднее профессиональное образование». 2012. № 3. С. 3 – 15.
5. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности // Педагогика. 1991. № 9. С. 104 – 110.
6. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики: Сборник статей. Москва, 2005. С. 5 – 21.

### References

1. Bedenko N.N. Sistema ocenki kachestva nepreryvnogo ekonomicheskogo obrazovaniya. Kursk, 2012. 240 s.
2. Korzhuev A.V., Sergeeva M.G. Skhemy ponimaniya, ob"yasneniya i predskazaniya pedagogicheskoy real'nosti: Monografiya. Kursk: Regional'nyj finansovo-ekonomicheskij institut, 2015. 190 s.
3. Kosyrev V.P., Sergeeva M.G. «Chelovecheskij kapital» kak klyuchevaya kategoriya analiza vzaimodejstviya rynka truda i rynka obrazovatel'nyh uslug // Vestnik FGOU VPO «Moskovskij gosudarstvennyj agroinzhenernyj universitet imeni V.P. Goryachkina»: Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya. M., 2007. № 4 (24). S. 18 – 21.
4. Sergeeva M.G. Principy razvitiya nepreryvnogo obrazovaniya v usloviyah rynka // Prilozhenie k ezhemesyachnomu teoreticheskomu i nauchno-metodicheskomu zhurnalu «Srednee professional'noe obra-zovanie». 2012. № 3. S. 3 – 15.
5. Mulin M.I. V.A. Suhomlinskij o vospitanii vsestoronne razvitoj lichnosti // Pedagogika. 1991. № 9. S. 104 – 110.
6. Mulin M.I., Moshnina R.SH., Fomenko I.A. Profil'noe obuchenie kak strategicheskoe napravlenie modernizacii obrazovaniya // Profil'noe obuchenie: voprosy teorii i praktiki: Sbornik statej. Moskva, 2005. S. 5 – 21.

\*\*\*

**METHODOLOGICAL SUPPORT OF FOREIGN LANGUAGE  
TEACHING USING ARTIFICIAL INTELLIGENCE**

*Petrova M.G., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Institute of Foreign Languages,  
Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University),  
Polyakova Ya.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, First Vice-Rector,  
Donbass Law Academy (Donetsk),  
Larkina T.I., Postgraduate,  
Mohsen Khalil, Postgraduate,  
Dongak S.V., Postgraduate,  
Institute of Foreign Languages,  
Peoples' Friendship University of Russia (RUDN University)*

**Abstract:** the phenomenon of artificial intelligence is absolutely unique in terms of the volume and variety of knowledge, methods and technologies used to solve related problems. AI technologies are now being actively applied in the field of foreign language learning (by both researchers and practitioners). These innovations contribute to the communication, facilitation and individualization of the process of learning a non-native language, as well as allow these changes to be considered within the framework of a systemic approach. It is in this regard that the pedagogical community positions artificial intelligence as an important support tool in their work. Now, in the late 2010s, programs related to the use of artificial intelligence such as "Duolingo," Babble, "Coursera," etc. They are designed to provide the student with useful and exciting content to learn the language according to the current level of knowledge. Technology is inseparable from modern life. It can even be said that life usually does not keep up with them, falling at least one step behind and making people feel not the most pleasant consequences of this lag. The most effective and socially prosperous is the member of society who manages to keep pace with technological progress, being an "advanced consumer" of the material and intangible benefits offered to him. Artificial intelligence is one of the main catalysts of the approaching revolution in education in general and in the teaching of foreign languages in particular.

**Keywords:** artificial intelligence, foreign language, competitive specialist, educational online environments

## МЕТОДИКА ПРИМЕНЕНИЯ ИНТЕГРАТИВНОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ ВУЗА

*Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник,  
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,  
И Аньжань, аспирант,  
Чурганова М.Д., аспирант,  
Мартынова А.С., аспирант,  
Новохатская О.Э., аспирант,  
Российский университет дружбы народов*

**Аннотация:** основное содержание любого процесса характеризуют, в первую очередь, его сущностные и функциональные свойства, сочетание с иными процессами. Обучение иностранному языку (далее – ИЯ) предполагает выстраивание адекватной системы подготовки, благодаря которой студенты гарантированно освоят компетенции, предусмотренные образовательным стандартом, и получают возможность совершенствовать навыки использования приобретенных знаний и умений в рамках своей профессиональной активности, применять ИЯ и в качестве коммуникативного инструмента, и как средство обогащения личного информационного поля. Индивид, владеющий ИЯ, может постигать международный профессиональный опыт и развиваться как личность, раскрывая свой потенциал в выбранной сфере через интенсивные контакты с зарубежными коллегами. Кроме того, по наблюдениям отечественных и западных работодателей, знание одного, а лучше двух или более ИЯ, повышает привлекательность специалиста на рынке труда, помогает ему продвигаться по карьерной лестнице, делает его более конкурентоспособным как в России, так и, разумеется, за ее пределами. Интегрированность студента в непривычную лингвокультурную среду, применение его информативных возможностей в предстоящей трудовой деятельности достигается за счет применения в рамках преподавания ИЯ различных типов взаимодействия (на уровне предметов, методик, культур) и технологий развивающего характера. Соответствующие императивы стали импульсом для создания и претворения в жизнь концепции развития обучения ИЯ на базе интегративно-развивающей модели. Осуществление интеграции в отечественном образовании сопряжено с продумыванием и реализацией концепции междисциплинарных связей, внимание к которой существенно возросло несколько десятилетий назад.

**Ключевые слова:** междисциплинарное взаимодействие, образовательная среда, интегративно-развивающая модель, интегративно-развивающая концепция

В 1950-е – 80-е годы увидело свет множество научных трудов (статей, диссертаций, монографий) по внедрению в образовательный процесс новейших разработок, базирующихся на принципах междисциплинарного взаимодействия. Результатом стала интеграция не только в отношении сущностной стороны разных дисциплин, но и в отношении результативно-диагностической составляющей образовательной системы – выстраивания у студентов компетенций, способствующих не только реализации учебного процесса в рамках официальной программы, но и самообразованию, самосовершенствованию. В этот список входят организационные навыки и умения, использование материалов, опубликованных в печатных СМИ, развитие речевой культуры (как устной, так и письменной).

В теоретическом аспекте описанный подход был проработан на вполне приемлемом уровне, но многие положения так и не были интегрированы в практику по нескольким причинам. В качестве главных мы рассматриваем следующие две [3]:

1) неподготовленность учителей, отвечающих за отдельные предметы, к реализации принципов междисциплинарной связи;

2) сопротивление образовательной среды предлагаемым нововведениям, низкая мобильность

учебных планов и программ на всех уровнях (от начальной школы до вуза), отсутствие предпосылок для качественного междисциплинарного сотрудничества в контексте четких, подробно изложенных требований к тематике, количеству разделов и заданий и оценке результатов по учебной дисциплине.

Понятие «интегративно-развивающая модель» стало часто использоваться в педагогике и психологии с относительно недавнего времени. Тем не менее, педагогическое сообщество пока не пришло к единому мнению касательно основного содержания соответствующего подхода. В настоящее время исследователи пытаются использовать его для устранения различных трудностей психолого-педагогического характера [5].

Любой целостной системе присущи комплексность и эволюционируемость, что непосредственно связано с взаимодействием ее составляющих, их подвижностью и непрерывной трансформацией. Данные свойства распространяются и на систему образования. По наблюдению Кругловой Л. Ю., сущность интегративно-развивающей концепции репрезентируется в сочетании двух групп подходов: общепедагогических (системного, активностного и индивидуального) и специальных (прежде всего социокультурного, позволяющего

анализировать личность учителя или преподавателя на стыке профессиональной и культурной деятельности, а всякого индивида, вовлеченного в нее – в качестве свободного, инициативного члена общества, нацеленного на творческую самореализацию), а также социокультурного моделирования как аспекта педагогического моделирования, описывающего механизм формирования концептуальной модели [1].

Исследуя содержательную базу интегративно-развивающей концепции, Вертиль В. В. определил и аргументировал комплекс положений, гарантирующих ее единство и структурность. Данные принципы включают в себя системность, комплексность и трансформируемость – характеристики, «обслуживающие» различные стороны работы системы в условиях используемого подхода, формируя условия для ее реформирования изнутри, которое предполагает радикальную модернизацию компонентов данной системы [2].

В современной педагогике выделены и аргументированы разные предпосылки интеграции. Необходимым условием на онтологическом уровне является сам педагогический труд; на познавательном – комплекс информации в соответствующей сфере; на методологическом – представление о ключевом значении активности в развитии ребенка, идея о рассмотрении педагогических феноменов в их нерасторжимом единстве, психологические концепции, связанные с взаимодействием обучения, воспитания и развития. Сегодня учителя и преподаватели, как правило, подчеркивают, что одновременное использование элементов различных концепций и моделей позволяет сделать образовательный процесс более продуктивным, подстроить его под индивидуальность каждого конкретного школьника или студента. Например, с точки зрения Мусабековой Г.А., интегративно-развивающая концепция базируется на принципах системной, личностно-активной, культурно-языковой и иных педагогических концепций. По мнению исследователя, первая концепция позволяет выстроить организационный цикл, включающий в себя ряд стадий: обозначение цели, составление функциональной программы действий, выстраивание деятельности в рамках учебных заведений, ее изменение или коррекцию с учетом сложившейся ситуации, осмысление результатов обратной связи, установление продуктивности труда учителей и преподавателей. Соответствие запланированных результатов сформулированной цели свидетельствует о правильности выбранных методов, средств и форм обучения и воспитания [4].

Осуществленный анализ разных позиций относительно основного содержания изучаемого про-

цесса позволяет заключить, что развитие системы обучения ИЯ в условиях вуза на базе интегративно-развивающей концепции представляет собой процесс выстраивания у студентов способности к общению на иностранном языке посредством сочетания самых эффективных дидактических подходов к формированию в образовательном учреждении особой среды, благоприятствующей развитию необходимых навыков и умений. Упомянутый процесс объединяет в себе следующие векторы деятельности:

1) формирование особой системы преподавания ИЯ на базе сочетания компонентов разных педагогических концепций;

2) обеспечение факторов, способствующих повышению результативности выполняемой работы (с учетом преподавания и методической нагрузки) на базе адекватного восприятия студентами дидактических правил, раскрытия ими своих креативных возможностей в процессе выполнения учебных заданий;

3) проектирование образовательного пространства высшего учебного заведения на базе регулярного практического использования новаторских способов и алгоритмов коммуникации педагогов и учащихся, стимулирующих совершенствование навыков межличностного общения и создающих мотивацию к освоению ИЯ (подчеркнем, что продуктивность данных нововведений подтверждена современными исследователями и специалистами-практиками).

В контексте существующих требований организационно-методический механизм преподавания ИЯ в условиях вуза должен быть ориентирован на выстраивание и совершенствование компетентности в области иноязычного общения, а также формировать готовность к применению приобретенных знаний в качестве сотрудника той или иной организации. Это требует, в первую очередь, формирования способности работать с текстами: редактировать, переводить, создавать рефераты и аннотации, вычленять необходимые фрагменты содержания.

Базовые теоретические принципы профессиональной методики обучения ИЯ предложены советским лингводидактом Ляховицким М.В., аргументировавшим особые траектории содержания обучения [4]:

– обработка материала, включающего в себя сведения, соответствующие преподаваемой специальности;

– освоение и закрепление тем, подразумевающих изучение разговорных выражений со специфическим смыслом;

– составление и «внедрение в память» базового профессионального глоссария;

– создание учебников, пособий, сборников рекомендаций для более эффективного освоения лексики и грамматики изучаемого языка.

Структура обучения ИЯ в условиях вуза на базе интегративно-развивающей концепции состоит из следующих структурных компонентов: цели и обусловленных ею задач; объектов и субъектов; принципов, связей, функций, проблем; разновидностей образовательной среды; средств и способов коммуникации и мониторинга, а также полученных результатов.

Целью обучения ИЯ в условиях нелингвистического вуза выступает выстраивание у студентов иноязычных компетенций в области устной (прежде всего) и письменной коммуникации. Реализация данной цели представляется возможной при успешном решении следующих задач:

1) осуществление исследований в сфере теории и практики развития иноязычных навыков учащихся вузов, включая регулярную оценку результативности обучения ИЯ в данном образовательном контексте;

2) проектирование и реализация обучения ИЯ в условиях вуза согласно действующим требованиям к квалификационному уровню специалистов конкретного профиля;

3) применение в работе способов, форм и технологий развития памяти, логики, воображения, социальных навыков студентов;

4) осуществление ориентированной деятельности по стимулированию учащихся к освоению ИЯ на базе стабильного интереса к истории и культуре различных стран, в том числе к их языковой специфике;

5) работа над выстраиванием наиболее эффективной образовательной среды высшего учебного заведения, благоприятствующей автономной работе студентов над собственными лингвистическими компетенциями, умением осваивать и применять ИЯ в рамках полученной специальности и при межличностном взаимодействии.

В настоящее время обучение ИЯ в условиях вуза базируется на дидактических положениях общего характера: научности; направленности на определённую цель; грамотного синтеза индивидуальных и коллективных форм деятельности; личностно-ориентированного подхода; нацеленности на комплексное развитие личности студента. Кроме того, комплекс принципов обучения ИЯ в контексте высшего образования на базе интегративно-развивающей концепции содержит и некоторые особые положения: последовательность в

преподавании языкового материала; регулярное повторение усвоенных лексических единиц и вербальных конструкций; «растворение» в неродной лингвокультуре благодаря объединению различных коммуникационных подходов, используемых субъектами взаимодействия; мониторинг качества освоения ИЯ в рамках формирования и развития необходимых компетенций.

### Литература

1. Адольф В.А. Подготовка будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях внедрения профессионального стандарта // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2015. № 1 (31). С. 5 – 11.

2. Адольф В.А. Становление профессиональной компетентности педагога // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 5. С. 38 – 41.

3. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности // Педагогика. 1991. № 9. С. 104 – 110.

4. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики: Сборник статей. Москва, 2005. С. 5 – 21.

5. Скворцов В.Н. Система непрерывного образования университета: фактор комплексного развития регионального производства // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: Материалы второго этапа 13-й Международной конференции. Санкт-Петербург – Улан-Удэ, 2016. С. 19 – 25.

### References

1. Adol'f V.A. Podgotovka budushchego pedagoga k professional'noj deyatel'nosti v usloviyah vnedreniya professional'nogo standarta // Vestnik KGPU im. V.P. Astaf'eva. Krasnoyarsk, 2015. № 1 (31). S. 5 – 11.

2. Adol'f V.A. Stanovlenie professional'noj kompetentnosti pedagoga // Sibirskij pedagogicheskij zhurnal. 2013. № 5. S. 38 – 41.

3. Muhin M.I. V.A. Suhomlinskij o vospitanii vsestoronne razvitoj lichnosti // Pedagogika. 1991. № 9. S. 104 – 110.

4. Muhin M.I., Moshnina R.SH., Fomenko I.A. Profil'noe obuchenie kak strategicheskoe napravlenie modernizacii obrazovaniya // Profil'noe obuchenie: voprosy teorii i praktiki: Sbornik statej. Moskva, 2005. S. 5 – 21.

5. Skvorcov V.N. Sistema nepreryvnogo obrazovaniya universiteta: faktor kompleksnogo razvitiya regional'nogo proizvodstva // Obrazovanie cherez vsyu zhizn': nepreryvnoe obrazovanie v interesah ustojchivogo razvitiya: Materialy drugogo etapa 13-j Mezhdunarodnoj konferencii. Sankt-Peterburg – Ulan-Ude, 2016. S. 19 – 25.

\*\*\*

**METHODS OF APPLYING THE INTEGRATIVE APPROACH  
TO TEACH A FOREIGN LANGUAGE TO UNIVERSITY STUDENTS**

*Sergeeva M.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),  
Associate Professor, Chief Research Officer,  
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,  
Yi Anzhan, Postgraduate,  
Churganova M.D., Postgraduate,  
Martynova A.S., Postgraduate,  
Novokhatskaya O.E., Postgraduate,  
Peoples' Friendship University of Russia*

**Abstract:** the main content of any process is characterized primarily by its substantive and functional properties, combination with other processes. Training in foreign language (hereinafter referred to as FL) involves building an adequate system of training, thanks to which students will be guaranteed to master the competencies provided for in the educational standard and will be able to improve the skills of using acquired knowledge and skills within the framework of their professional activity, to use FL both as a communicative tool and as a means of enriching the personal information field. Individual, who knows FL, can learn from international professional experience and develop as a person, revealing his potential in the chosen sphere through intensive contacts with foreign colleagues. In addition, according to the observations of domestic and Western employers, knowledge of one, and better than two or more, increases the attractiveness of a specialist in the labor market, helps him to advance on the career ladder, makes him more competitive both in Russia and, of course, outside it. Integration of the student into an unusual linguocultural environment, application of his or her informative capabilities in the forthcoming work life is achieved by applying different types of interaction (at the level of subjects, methods, cultures) and technologies of a developing nature in the framework of the teaching of the FL. The relevant imperatives have become an impetus for the creation and implementation of the concept of development of FL training on the basis of an integrative-developing model. Integration in domestic education involves the development and implementation of a concept of cross-cutting linkages, which increased significantly decades ago.

**Keywords:** interdisciplinary interaction, educational environment, integration-development model, integration-development concept

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОЛИЭТНОКУЛЬТУРНОГО ВОСПИТАНИЯ ПОДРОСТКОВ В УСЛОВИЯХ ПОЛИЯЗЫЧНОЙ СРЕДЫ

*Жусупова Г.С.,*

*филиал Национального центра повышения квалификации «Өрлеу»,  
Институт повышения квалификации педагогических работников  
Костанайской области, Республика Казахстан*

**Аннотация:** *введение:* В статье рассмотрены основные педагогические условия, которые возникают при построении модели полиэтнокультурного воспитания подростков в условиях полиязычной среды. Успешная реализация модели полиэтнокультурного воспитания подростков в условиях полиязычной среды возможна при определенных педагогических условиях.

*Материалы и методы.* В статье рассмотрены и анализированы педагогические условия полиэтнокультурного воспитания в условиях полиязычной среды.

*Результаты.* Выявлены и описаны эффективные педагогические условия для реализации модели полиэтнокультурного воспитания в условиях полиязычной среды. Педагогические условия позволяют педагогу правильно осуществлять общеобразовательное и дополнительное образование и сделать этот процесс целостным.

*Обсуждение.* Подчеркивается, что педагогические условия нельзя сводить только к внешним обстоятельствам, к совокупности объектов, оказывающих влияние на процесс, так как образование личности представляет собой единство субъективного и объективного, внутреннего и внешнего в сущности явления.

*Заключение.* Делается вывод о том, что педагогические условия полиэтнокультурного воспитания в условиях полиязычной среды позволяют находить возможности для организации воспитательно-образовательной среды, позволяющей подростку преодолеть противоречия современного высокотехнологичного мира.

**Ключевые слова:** педагогические условия, полиэтнокультурное воспитание, полиязычная среда, метод, проект, культурно-досуговая деятельность, дополнительное образование

Успешное осуществление модели полиэтнокультурного воспитания подростков в условиях полиязычной среды возможна при определенных педагогических условиях.

Первое педагогическое условие – актуализация полиэтнического потенциала в процессе полиэтнокультурного воспитания подростков в условиях полиязычной среды дополнительного образования.

Особенностью дополнительного образования является то, что оно «ориентировано на свободный выбор каждым человеком той или иной знаний и предлагает свою педагогическую базу всем без принуждения на привлекательной основе добровольности и атмосферы доброжелательности, взаимозаботы, творчества» [3].

Согласно ФЗ Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», дополнительное образование – это «вид образования, который направлен на всестороннее удовлетворение образовательных потребностей человек в интеллектуальном, духовно-нравственном, физическом и (или) профессиональном совершенствовании» [4].

Одним из главных направлений деятельности дополнительного образования является организация изучения родного языка, которое ведется в основном со школьниками и молодежью. Язык – форма бытования национальной культуры, сохранение и развитие народных традиций и обычаев. Проблема языков народа – это проблема самобыт-

ного развития народов, его национальных особенностей, проблема воспитания культуры межнационального общения. В процессе изучения языков изучается и культура разных народов. Познание мира, народных обычаев передается в языках, и очень важно знать языки, чтобы не было препятствий при общении представителей разных народов.

На наш взгляд, совместная деятельность национально-культурных объединений и школ должны решать конкретную педагогическую задачу – координировать воздействие на учащуюся подростка этносоциальной среды, сообщать ей научные знания, нацеленные на формирование поликультурной компетентности, положительного отношения к своему и другим народам, на воспитание патриотизма и дружбы народов. Такое видение и решение проблемы обладает мощным потенциалом развития и самосохранения, установления гармоничной связи между разными этническими культурами.

Второе педагогическое условие – исследование методов творческих проектов с целью полиэтнокультурного воспитания подростков в условиях полиязычной среды.

Метод как путь познания, включающий совокупность приемов, операций теоретического, либо практического освоения действительности, нацеленных на решение конкретных задач в педагогике в классификации методов. Ряд методов выступают и как творческие [2].



Метод проектов имеет ряд преимуществ по сравнению с другими традиционными методами – повышает образовательную, культурную, познавательную активность подростков, развивает их самостоятельность, создает атмосферу доверия, поддержки, обеспечивает постоянную обратную связь, увеличивает интерес и мотивацию к осуществлению межкультурного общения. Перечисленные характеристики творческих проектов имеют много общего с особенностями этнокультурного общения: диалогичностью, креативностью, этичностью. Это подтверждает целесообразность использования метода проектов как средства насыщения полиэтнокультурного образовательного пространства и для обучения межкультурной коммуникации, а работа позволяет учесть специфические особенности.

Творческая методика проекта, предать целевой характер, реализовывать двуязычность, обеспечить вовлеченность подростков к активному полиэтническому общению, как действенного средства воспитания подростков.

Итак, использование метода творческих проектов наиболее целесообразно в процессе воспитания полиэтнической культуры подростков, поскольку этот метод может позволить решить многие дидактические задачи и воспитательные, например, открытие дискуссионного клуба, в которые решаются значимые проблемы, связанные особенностями культуры языка и на основе реализации межкультурного взаимодействия.

Третье педагогическое условие – включение подростков в социально-культурную деятельность, способствующая развитию личностных качеств подростков.

Здесь наиболее ценным выступает социальная направленность личности подростков и ориентация на ценности в социально-культурной деятельности. Формирование качеств личности, убеждение особенно важно в подростковой период, когда происходит социализация личности, осознано себя представителем определенной культуры. Важно, чтобы в этот период подросток находился в поиске жизненных интересов, целей и ориентация на них, особенно в своих взглядах, поступках, что способствует формированию установки и идентичных подростков в социуме.

М.А. Ариарский утверждает, что культура духовно обогащает человека и окружающий мир, возвышает его интересы. В силу своей сущности культура совершенствует социально-культурную деятельность, стимулирует реализацию творческих способностей личности [1].

Важность взаимодействия подростков в культурно-досуговой деятельности состоит в том, чтобы сориентировать подростка в окружающей его

полиязычной среде, дать опыт посещения различных музеев, театров, выставок, праздников, фестивалей народов в Казахстане и т.п., для привлечения полученных знаний, впечатлений, эмоционального, эстетического опыта к решению жизненных задач, расширения культурного поля, воспитания потребности в активной культурной личности.

Как показали, наши исследования, актуализация полиэтнической потенциал подростков в культурно-досуговой деятельности осуществляется через включение социокультурную-досуговую деятельность, путем приобщения к освоению национального, культурного кода, общечеловеческих культурных ценностей и народов Казахстана и РФ.

Таким образом, основываясь на основные педагогические условия при построении модели полиэтнокультурного воспитания подростков в условиях полиязычной среды совместно дополняя друг друга, помогают нам более конкретизировать понятие развитие социальной активности подростка в полиязычной среде.

#### Литература

1. Ариарский М.А. Прикладная культурология. Санкт-Петербург, 2001. С. 14 – 24.
2. Матушак А.Ф. Прогнозирование культуры доверия участников образовательного процесса в высшем профессиональном образовании // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2015. Вып. 5. С. 120 – 125.
3. Рожков М.И. и др. Концепция региональных подходов к организации воспитательной работы в Ярославский области. Ярославль, 1995.
4. Федеральный закон Российской Федерации «Об образовании в Российской Федерации» // Российская газета [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rg.ru>

#### References

1. Ariarskij M.A. Prikladnaya kul'turologiya. Sankt-Peterburg, 2001. S. 14 – 24.
2. Matushak A.F. Prognozirovaniye kul'tury doveriya uchastnikov obrazovatel'nogo processa v vysshem professional'nom obrazovanii // Vestnik Baltijskogo federal'nogo universiteta im. I. Kanta. 2015. Vyp. 5. S. 120 – 125.
3. Rozhkov M.I. i dr. Koncepciya regional'nyh podhodov k organizacii vospitatel'noj raboty v YAroslavskij oblasti. YAroslavl', 1995.
4. Federal'nyj zakon Rossijskoj Federacii «Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii» // Rossijskaya gazeta [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <http://www.rg.ru>

\*\*\*

## PEDAGOGICAL CONDITIONS OF POLYETHNOCULTURAL EDUCATION OF TEENAGERS IN A MULTILINGUAL ENVIRONMENT

*Zhusupova G.S.,  
branch of National Center for Advanced Training “Orleu”,  
Institute for Advanced Training of Teachers of Kostanay region, Republic of Kazakhstan*

**Abstract: introduction.** The article considers the main pedagogical conditions that arise when building a model of multi-cultural education of teenagers in a multilingual environment. Successful implementation of the model of multi-cultural education of adolescents in a multilingual environment is possible under certain pedagogical conditions.

**Materials and methods.** The article reviewed and analyzed polyethnocultural pedagogical conditions of upbringing in the conditions of multilingual environment.

**Results.** Effective pedagogical conditions for the implementation of the model of multi-cultural education in a multilingual environment are identified and described. Pedagogical conditions allow the teacher to correctly implement general and additional education and make this process complete.

**Discussion.** It is emphasized that pedagogical conditions cannot be reduced only to external circumstances, to a set of objects that influence the process, as the formation of a person is a unity of subjective and objective, internal and external in essence phenomena.

**Conclusion.** It is concluded that the pedagogical conditions of polyethnocultural education in a multilingual environment allow us to find opportunities for organizing an educational environment that allows a teenager to overcome the contradictions of the modern high-tech world.

**Keywords:** pedagogical conditions, polyethnocultural education, multilingual environment, method, project, cultural and leisure activities, additional education

**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ТЕХНИКЕ РУКОПАШНОГО БОЯ**

*Колесников А.М., ассистент,  
МИРЭА – Российский технологический университет,  
Драндров Г.Л., доктор педагогических наук, профессор,  
Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева,  
Сычев Г.С., преподаватель,  
Российский университет транспорта (МИИТ)*

**Аннотация:** отмечается что в виду необходимости расширения форм двигательной активности студентов, предусмотренное реформированием физического воспитания в высшей школе и внедрением элективных дисциплин, становится по физической культуре, актуальным становится поиск новых подходов к овладению технике избранного вида спорта.

Основываясь на обобщения результатов исследований проведённых ранее констатируется, что в студенческой среде спортивные единоборства всегда пользовались большой популярностью. При этом, в последние время акцент предпочтений стал смещаться в сторону так называемых комбинированных видов, к числу которых относится и рукопашный бой.

С целью выявления теоретических основ организации спортизированного физического воспитания студентов и повышения его эффективности, анализируются современные подходы к организации тренировочного подхода в рукопашном бою.

С учётом того, что рукопашный бой изначально культивировался в силовых структурах, приводятся сведения о специфике организации процесса бучения технике боевых приёмов борьбы будущих ведомственных специалистов и практикующих сотрудников.

Обращается внимание, что несмотря на обилие в специализированной литературе обширных рекомендаций по различным аспектам тренировочного процесса в спортивных и прикладных видах единоборств, практически отсутствуют исследования по выявлению особенностей организации процесса обучения студентов вузов технике рукопашного боя в рамках спортизированного физического воспитания. В виду этого, делается вывод, о чрезвычайной важности проведения дальнейших изысканий по систематизации имеющихся данных, по определению педагогических условий и особенностей организации процесса обучения студентов вузов технике рукопашного боя на занятиях по физической культуре.

**Ключевые слова:** рукопашный бой, приёмы, двигательные действия, спортивная техника, методика обучения

**Введение**

Реформирование высшего профессионального образования предусматривает не только внедрение новых образовательных стандартов, но и существенную коррекцию содержания учебных дисциплин. Не исключением является и физическая культура, в рамках которой предусматривается расширение форм двигательной активности и реализация принципа спортизации физического воспитания. Предполагается, что учёт предпочтений студентов в тех или иных видах двигательной активности повысит привлекательность занятий физической культурой, как составляющей гармоничного развития личности студента [21]. Причём, как показывает анализ научно-методической литературы, спортивные единоборства, вслед за спортивными играми, пользуются наибольшей популярностью среди студенческой молодёжи [15]. При этом, в последнее время акцент предпочтений смещается в сторону так называемых комбинированных видов единоборств, технический арсенал которых включает в себя как «ударную», так «бросковую» технику.

В совокупности это предполагает не только исследование технического арсенала данных единоборств, но и ознакомление с современными мето-

диками обучения техническими действиями и подходов к организации тренировочного процесса для их реализации в практику физического воспитания студентов вузов.

**Цель публикации:** осветить современные методики технико-тактической подготовки в рукопашном бою и основные подходы к организации тренировочного процесса.

**Методы исследования:** в соответствии с обозначенной целью исследования основным его методом являлся анализ и обобщение данных научно-методической литературы.

**Результаты исследования и их обсуждение**

Анализ научно-методической литературы свидетельствует, что современная система рукопашного боя как вид единоборства относительно молодой вид спорта, который возник в результате объединения наиболее эффективных технико-тактических действий и методик подготовки из различных видов единоборств и боевых искусств [13]. Как отмечает В.И. Косяченко, занятия рукопашным боем требуют всесторонней подготовки бойца-рукопашника. Наряду с психологической и физической подготовкой необходимо иметь теоретическую подготовку, в частности иметь представления о законах построения движений. Со-

гласно автору, техника выполнения приёмов рукопашного боя базируется на объективных законах механики, а совершенствование технической подготовки требует перехода от интуитивного уровня выполнения двигательных действий на уровень осознанного применения законов механики в практике рукопашного боя. По его мнению, при выполнении движений в рукопашном бою, прежде всего, должно учитываться действие именно сил инерции, требующее использования исключительно уравновешенных движений, которые позволяют достигать высоких скоростно-силовых характеристик необходимых для ведения рукопашного боя с достаточным уровнем устойчивости. При этом движения должны иметь боевой стиль, порождающий боевое настроение и таким образом повышающий психофизические возможности бойца [8].

Рассматривая спортивную тренировку в рукопашном бою как многолетний педагогический процесс, М.А. Афонин с целью повышения эффективности тренировочного процесса юных спортсменов рекомендует применять программированное обучение. Предполагающее поэтапное прохождение учебного материала на базе последовательного освоения базовой техники, основных приёмов и действий рукопашного боя, изучение индивидуальной и групповой тактики ведения рукопашной схватки и совершенствование сформированных навыков в усложнённых условиях, доведение последних до уровня умений [1].

С учётом высокой динамичности соревновательного поединка по рукопашному бою и его ситуативности А.Н. Кочергин обращает внимание на необходимость доведения техники рукопашного боя до автоматизма с возможным выполнением приемов в вариативных условиях. По его мнению, для повышения технического мастерства в рукопашном бою требуется усвоение до автоматизма определенного количества приёмов и использования трех-пяти приемов, отработанных для различных ситуаций [9].

В свою очередь А.А. Якимов и И.В. Попов при овладении техническим арсеналом рукопашного боя считают целесообразным делать упор на бросковую технику, так как по правилам соревнований по рукопашному бою броски оценивают гораздо выше, чем удары руками и ногами. Причем наиболее эффективным оказывается сочетание ударной и бросковой техники в комплексе, в частности, сочетание «удар + бросок» [22].

Принимая во внимание повышающуюся информатизацию общества, ряд специалистов одним из направлений совершенствования системы подготовки к рукопашному бою считают применение информационных технологий. Разработанный в соответствии со специфическими и общедидакти-

ческими принципами, данный подход может стать одним из перспективных путей формирования техники двигательных действий единоборцев. Так в учебно-тренировочном процессе по специальной физической подготовке Ю.В. Тупеев предлагают использовать видеокomпьютерную программу экспресс-анализа техники единоборств [20]. Автором была разработана компьютерная мультимедиа информационно-методическая система «Чемпион», представляющая собой структурированный и систематизированный объем знаний, умений и навыков, необходимый для освоения базовых элементов техники, овладение которым будет способствовать совершенствованию техники рукопашного боя.

В.А. Данильченко была разработана мультимедийная информационно-методическая программа «Правозащитник», которая предназначена для повышения эффективности процесса обучения технике рукопашного боя курсантов. Разработанная программа дает возможность интегрировать различные среды представления информации – текст, статическую и динамическую графику, видео- и аудиозаписи в единый комплекс, позволяющий обучаемому стать активным участником учебного процесса, поскольку выдача информации происходит в ответ на соответствующие его действия [4].

Говоря об особенностях организации тренировочного процесса по рукопашному бою в спортивных клубах при вузах, С.М. Ашкинази констатирует, что одним из главных факторов, влияющих на темпы роста обученности студентов рукопашному бою и обеспечивающий высокий уровень подготовленности, является построение содержания и методики обучения на основе единой базовой техники и обучения базовым алгоритмам решения тактических ситуаций ближнего боя. При этом, основным подходом, по которому рекомендуется строить последовательность изучения технико-тактических действий является соблюдение дидактических правил «от простого к сложному», «от легкого к трудному». Этот приём является общим и наиболее действенным для всей педагогической практики. Согласно автору, наиболее рациональной последовательностью изучения техники является такая последовательность освоения приёмов, в которой их изучение проходит по нарастающей физической трудности и координационной сложности [2].

М.В. Тимофеев в подготовке рукопашников предлагает использовать методику тренировки на основе применения специальных упражнений с гирями и соревновательных упражнений гиревого спорта, что, по его мнению, существенно повышает уровень готовности к эффективному ведению

боя, позволяя повысить качество программирования и организации учебно-тренировочных занятий и соревновательные результаты рукопашников [17].

В процессе обучения студентов вузов технике рукопашного боя В.П. Подоляко предлагает использовать дифференцированное обучение как систему, которая должна иметь, прежде всего, глубоко гуманную человеческую цель – создание оптимальных условий для развития личности. Достижение ее возможно, если внедрение данной системы будет предполагать решение задачи по наиболее полному учету индивидуальных различий обучающихся, если будут реализованы два фундаментальных принципа: принцип природосообразности и принцип культуросообразности. К числу особенностей реализации данного подхода следует отнести:

1. Регулярное переключение обучающихся с дифференцированной на коллективную, совместную работу. Все занятие не может быть дифференцированным.

2. Использование интерактивных методов и информационных технологий обучения.

3. Реализацию воспитательной функции боевых искусств связанную с воспитанием личности, пониманием необходимости самовоспитания и формированием потребности к систематическим занятиям физическими упражнениями [16].

С учётом ярко выраженного прикладного рукопашного боя, видится логичным, что большинство исследований проведено по линии силовых структур. Здесь следует отметить, что одним из основных направлений, по которым в настоящее время идет решение задач повышения физической подготовленности будущих сотрудников ОВД, является совершенствование организационно-методических основ физической подготовки, как в рамках многолетнего процесса обучения, так и применительно к отдельным учебным занятиям курсантов. Причём как отмечают Р.А. Исаев и О.С. Панова, на сегодняшний день существует несколько видов структур изложения учебного материала по разделу «Боевые приемы борьбы» (линейная, концентрическая, спиральная и смешанная) [6]. Согласно мнению авторов, в поиске путей повышения уровня практической подготовленности курсантов вузов МВД России деятельности в условиях риска, многие специалисты предлагают применять методику, в которой акцентируется внимание на наделении бойца-рукопашника опытом поведения в экстремальной ситуации, что может быть достигнуто посредством моделирования психофизического поведения противника и пространственно-временных параметров основных вариантов атакующих действий [6].

Для реализации смешанной структуры изложения учебного материала по разделу «Боевые приемы борьбы» Е.И. Троян тематический план предлагает структурировать по принципу «от простого – к сложному». Эффективность активного использования смешанной структуры обучения боевым приемам борьбы, обусловлена использованием выявленных уровней сложности формирования и совершенствования навыков оглаживаемых приемов. Автор особо отмечает, что освоение учебного материала становится реальным в случае доступности для обучающихся, именно поэтому доступность и является одним из важнейших факторов, определяющих последовательность изучения учебного материала. При этом, если изучаемые действия или их комбинации достаточно просты для освоения, то практическое их овладение должно осуществляться целиком, либо по частям, если они сложные и их воспроизведение вызывает у обучающихся значительные затруднения [18].

Исходя из того, что тактика рукопашного боя предполагает выполнение как отдельных приёмов, так и различных комбинаций атакующих и защитных действий, С.А. Джалилов при обучении приемам рукопашного боя вслед за овладением отдельных приёмов рекомендует осваивать связки «атака-защита», «защита-атака», «атака-защита-атака». При этом автором отмечено, что овладение приемами и действиями технической подготовленности характеризуется тремя уровнями:

– наличие двигательных представлений о приемах, действия и способы их выполнения;

– появление и развитие непосредственного двигательного умения;

– закрепление двигательных навыков [5].

В целях совершенствования процесса формирования спортивного мастерства рукопашников, автором рекомендуется учитывать индивидуальные особенности будущих сотрудников ОВД. К тому же, обучать их, со слов автора, необходимо и приемам из арсенала различных видов единоборств, добиваясь необходимого в данном вопросе автоматизма и совершенства [5].

На необходимость разделения процесса овладения боевыми приемами борьбы обращают внимание А.Н. Валиев и Ш.Р. Ахметов, разделяя обучение техническим действиям на следующие этапы:

– обучение основам техники и тактики приемов и действий рукопашного боя;

– обучение и тренировка атакующим и защитным действиям в обусловленных условиях, быстрых переходах от нападения к защите и от защиты к нападению, взаимодействиям защиты и нападения;

– ситуативное обучение в условиях, максимально приближенных к реальным поединкам.

При этом, согласно авторам, быстрота и качество обучения во многом будет зависеть и от правильности учета особенностей каждого этапа обучения [3].

По мнению И.Х. Мешева, особое внимание на начальном этапе обучения курсантов вузов МВД приёмам рукопашного боя, следует уделять отработке «базовых» движений для обеспечения повышенной устойчивости и, следовательно, надёжности при их выполнении. Причём, само обучение техническим действиям должно осуществлять в логике таких этапов как:

- быстрая демонстрация;
- пофазная демонстрация с разбором возможных ошибок и путей их устранения;
- пофазная отработка;
- отработка приема в целом;
- рубежный контроль, т. е. демонстрация слушателями отработанного технического действия с ведением видеозаписи;
- разбор видеозаписи слушателями под руководством преподавателя;
- отработка приема с учетом выявления ошибок [13].

Особый интерес представляет собой методика формирования у курсантов вузов МВД надёжности боевых приёмов, разработанная коллективом автор кафедр боевой подготовки Нижегородской академии МВД РФ [12, 11, 14]. Авторами, на основе систематизации факторов оказывающих воздействие на качество выполнения технических действий в реальных условиях противоборства с преступником, выявлены и обоснованы педагогические условия формирования надёжности выполнения приемов борьбы на занятиях по физической подготовке курсантов вузов МВД. Экспериментальным путём определена степень воздействия сбивающих факторов обусловленных спецификой профессиональной деятельности на надёжность выполнения приемов борьбы. Разработана модель специальной двигательной подготовленности курсантов вузов МВД, сочетающая идеальные и дескриптивные показатели, характеризующие надёжность выполнения приемов борьбы.

Как отмечает Р.А. Исаев успешность процесса овладения курсантами вузов МВД «ударному» рукопашному бою во многом будет обуславливать реализацией принципа спортизации физического воспитания. При этом, разрабатывая методическое обеспечение данного процесса следует учитывать основу техники кикбоксинга, что по мнению автора является более прогрессивной, по сравнению с общепринятой в вузе методикой, основанной на технике классического бокса, так как повышает

эффективность соревновательной деятельности за счет приобретенного более качественного выполнения в ходе поединка ударов и защиты ногами [7].

Принимая во внимание скоротечность и высокую динамичность ситуации противоборства Ю.Н. Лосев, А.Е. Батулин, Н.С. Помогаева и В.Н. Коваленко убедительно обосновывают, что одной из задач обучения приемам рукопашного боя является научить будущего сотрудника силовых структур управлять изменяющимися ситуациями, то есть предупреждать возникновение неблагоприятных ситуаций и создавать благоприятные. Авторами разработана и экспериментально апробирована методика обучения рукопашному бою, которая отличается от традиционной в том, что двигательное действие всегда «рождается» из конкретно сложившейся ситуации схватки [10].

Изучение и осмысление наработки исследователей и практикующих специалистов в области спортивных и прикладных единоборств, позволило заключить, что рукопашный бой представляет собой относительно молодой, динамично развивающийся вид спорта. Он относится к видам спорта с чрезвычайно сложной и многообразной техникой движений. Составляющими техники боя являются различные удары руками и ногами, приемы в стойке и партере и их модификации, которые могут быть объединены в сложные технико-тактические действия (комбинации и контрприемы), качество выполнения которых во многом обуславливается уровнем сформированности элементарных действий (передвижения, захваты, выведения из равновесия, страховка партера и само-страховка, блоки и уклоны от ударов, сами удары). Другими словами, представляя собой специфический вид единоборства при организации процесса овладения техникой двигательных действий необходимо выделять базовые и дополнительные движения. При этом, как отмечает Г.С. Туманян к базовым, следует отнести те действия, которые составляют основу технической оснащённости. Их освоение является обязательным условием для начала процесса формирования спортивного мастерства. Дополнительные же действия представляют собой элементы отдельных действий и варианты базовых движений, характерные для конкретного спортсмена в связи с его индивидуальными особенностями. Именно они определяют индивидуальную структуру формируемого спортивного мастерства [19]. Обращая внимание на важность формирования базовых и дополнительных действий Г.С. Туманян подчеркивает, что эффективность обучения и совершенствования техники отдельных приемов будет во многом определяться соответствующим уровнем развития основ-

ных физических качеств: силы, быстроты, ловкости и общей силовой выносливости. Причем этот уровень должен быть оптимальным, способствующим формированию необходимых навыков, которые лучше всего определяют успешное проведение атакующих и защитных действий. В противном случае достаточно быстро искажается техника выполнения осваиваемых приемов [19].

«Философия» технического обучения в рукопашном бою может быть представлена в виде нескольких правил, основанных на сочетании фундаментально ориентированных положений двигательного обучения. При этом, практическим критерием «правильности» движения спортсмена служит результативность действия, что и является целью обучения [23].

Сама техническая подготовка в рукопашном бою направлена на формирование двигательных умений и навыков, обеспечивающих оптимальную форму и структуру, стабильность и экономичность действий при выполнении, прежде всего, соревновательных упражнений. При этом, качественное формирование навыка достигается применением соответствующего алгоритма действий руководителя занятий при обучении как отдельному приёму, так и технико-тактической подготовки в целом. Именно он определяет последовательность и совокупность применения методических приёмов в соответствии с современной методами и подходами к формированию спортивного мастерства рукопашников.

В целом обучение технике и тактике рукопашного боя представляет собой педагогический процесс, направленный на формирование у занимающихся знаний, умений и навыков при непрерывном осуществлении задач всестороннего физического развития. Содержание учебного материала и учебного процесса всегда должно быть направлено на последовательное решение определенных, четко сформулированных задач [22]. При этом необходимо соблюдать общепедагогических (дидактических) и специфических принципов обучения.

В ходе изучения современных методик и подходов к организации тренировочного процесса спортсменов-рукопашников был выявлен значительный объем информации, которая содержит теоретические и практические основы формирования навыков рукопашного боя у студентов вуза. Однако следует также отметить, что несмотря на обилие в научно-методической литературе общих рекомендаций по различным вопросам организации тренировочного процесса по спортивным и прикладным видам единоборств, практически отсутствуют исследования направленные на систематизацию отдельных элементов и средств про-

цесса подготовки студентов вузов к рукопашному бою.

### **Перспективы дальнейших исследований**

Анализ мнений специалистов позволил выявить основные принципы и направления в обучении студентов вуза рукопашному бою, необходимые для создания новых методик обучения. Ведь отсутствие системы подготовки в таком сложном в техническом отношении виде спорта, как рукопашный бой может привести к хаотичному формированию навыков и снижению разносторонности спортсмена. А высшим критерием в определении мастерства служит разносторонняя и результативная техническая подготовка обучающихся. При этом достижение высоких результатов по рукопашному бою невозможно без совершенствования системы начального обучения, где важно заложить основы правильного выполнения тактических действий. Перспективы дальнейших исследований заключаются в рассмотрении подходов к совершенствованию техники рукопашного боя студентов вуза.

### **Литература**

1. Афонин М.А. Оценка эффективности методики программированного обучения юных спортсменов по рукопашному бою // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2016. № 2. С. 50.
2. Ашкинази С.М. Педагогические условия, правила и факторы эффективного обучения рукопашному бою // Теория и практика физической культуры. 2014. № 9. С. 14 – 18.
3. Валиев А.Н., Ахметов Ш.Р. Формы, методы и средства обучения боевым приемам борьбы в процессе физической подготовки курсантов вузов МВД России // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 1-1. С. 939.
4. Данильченко В.А., Хлевна Ю.Л. Обучение технике рукопашного боя на основе использования возможностей информационно-методической программы "Правозащитник" // Молодіжний науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. Луцьк, 2012. Вип. 6. С. 7 – 11.
5. Джалилов С.А. Обучение отдельному приему по рукопашному бою студентов юридических вузов // Актуальные вопросы развития российской государственности и публичного права. Материалы II всероссийской научно-практической конференции. СПб., 2016. С. 47 – 55.

6. Исаев Р.А., Панова О.С. Сравнительный анализ современных методик обучения руко-пашному бою в образовательных организациях МВД России // Эволюция современной науки: сборник статей Международной научно-практической конференции: в 3-х ч. Киров, 2016. С. 163 – 166.

7. Исаев Р.А. Эффективность методики обучения рукопашному бою курсантов и слушателей образовательных организаций МВД России // Лучшая научно-исследовательская работа 2017: сборник статей XI Международного научно-практического конкурса. Пенза, 2017. С. 294 – 298.

8. Косяченко В.И. Рукопашный бой: (Обучение технике, приемам и тактике поединка): автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград: Учитель, 2001. 24 с.

9. Кочергин А.Н. Интеграция технико-тактической, физической и психологической подготовки к рукопашному бою: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 25 с.

10. Проверка эффективности методики обучения студентов военного учебного центра рукопашному бою с использованием ситуативных комплексов защитно-атакующих действий / Ю.Н. Лосев, А.Е. Батулин, Н.С. Помогаева, В.Н. Коваленко // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2019. № 11 (177). С. 232 – 239.

11. Лукутин А.А. Формирование надёжности выполнения боевых приёмов борьбы на занятиях по физической подготовке курсантов вузов МВД: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Чебоксары, 2007.

12. Лукутин А.А. Формирование надёжности выполнения двигательных действий как условие профессионально-прикладной физической подготовки // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2006. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nadezhnosti-vypolneniya-dvigatelnyh-deystviy-kak-uslovie-professionalnoprkladnoy-fizicheskoy-podgotovki> (дата обращения: 04.04.2020)

13. Мешев И.Х. Применение технико-тактических действий при обучении боевым приемам борьбы // Физическое воспитание и спорт: актуальные вопросы теории и практики: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. Ростов на Дону, 2016. С. 104 – 109.

14. Лимитирующий фактор в формировании профессиональной компетентности курсантов вузов МВД / А.И. Орлов, А.А. Лукутин, Н.Н. Устюжанин, К.Н. Доронин // Нижегородское образование. 2012. №4. С. 137 – 143.

15. Орлов А.И., Урмаев А.Н. Спортивная борьба как средство повышения физкультурной активности студенческой молодёжи // Актуальные

проблемы физического воспитания и спортивной тренировки учащейся молодежи: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Новочебоксарск, 2009. С. 100 – 102.

16. Подоляко В.П. Организация обучения учащихся боевым искусствам на основе индивидуально-дифференцированного подхода // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2016. Т. 15. № 1. С. 57 – 63.

17. Тимофеев М.В. Физическая подготовка студентов средствами рукопашного боя: учеб. пособие. Чебоксары, 2015. 96 с.

18. Троян Е.И. Методика поэтапного обучения приемам борьбы слушателей профессионального обучения образовательных организаций МВД России // Вестник Тюменского института повышения квалификации сотрудников МВД России. 2013. № 1 (1). С. 110 – 115.

19. Туманян Г.С. Школа мастерства борцов, дзюдоистов и самбистов. М.: Академия, 2006. 591 с.

20. Тупеев Ю.В., Бойко В.Ф. Повышение эффективности процесса обучения базовой технике двигательных действий борцов вольного стиля на этапе начальной подготовки с использованием компьютерных технологий // Педагогіка, психологія та медикобіологічні проблеми фізичного виховання і спорту. 2010. № 8. С. 96 – 100.

21. Шнайдер М.Г., Орлов А.И. Гуманизация физического воспитания в вузах как педагогическая проблема // Актуальные проблемы в области физической культуры и спорта: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной 85-летию ФГБУ СПб.НИИФК: в 2-х т. СПб., 2018. С. 175 – 178.

22. Якимов А.А., Попов И.В. Обучение базовой технике на начальном этапе подготовки в рукопашном бое // В книге: Тезисы докладов XLVI научной конференции студентов и молодых ученых вузов Южного федерального округа. 2019. С. 144.

23. Archer B. Essential movements. In: Welker B. ed. The wrestling drill book. 2nd ed. Champaign. IL: HumanKinetics; 2013. P. 8.

## References

1. Afonin M.A. Ocenka effektivnosti metodiki programmirovannogo obucheniya yunyh sportsmenov po rukopashnomu boyu // Fizicheskaya kul'tura: vospitanie, obrazovanie, trenirovka. 2016. № 2. S. 50.

2. Ashkinazi S.M. Pedagogicheskie usloviya, pravila i faktory effektivnogo obucheniya rukopashnomu boyu // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury. 2014. № 9. S. 14 – 18.



3. Valiev A.N., Ahmetov SH.R. Formy, metody i sredstva obucheniya boevym priemam bor'by v processe fizicheskoy podgotovki kursantov vuzov MVD Rossii // *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya*. 2015. № 1-1. S. 939.

4. Danil'chenko V.A., Hlevna YU.L. Obuchenie tekhnike rukopashnogo boya na osnove ispol'zovaniya vozmozhnostej informacionno-metodicheskoy programmy "Pravozashchitnik" // *Molodizhnyj nauchnyj visnik Volins'kogo nacional'nogo universitetu imeni Lesi Ukraïнки*. Luc'k, 2012. Vip. 6. S. 7 – 11.

5. Dzhaililov S.A. Obuchenie ot del'nomu priemu po rukopashnomu boju studentov yuridicheskikh vuzov // *Aktual'nye voprosy razvitiya rossijskoj gosudarstvennosti i publichnogo prava* Materialy II vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii. SPb., 2016. S. 47 – 55.

6. Isaev R.A., Panova O.S. Sravnitel'nyj analiz sovremennykh metodik obucheniya rukopashnomu boju v obrazovatel'nykh organizacijah MVD Rossii // *Evoljuciya sovremennoj nauki: sbornik statej Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii: v 3-h ch.* Kirov, 2016. S. 163 – 166.

7. Isaev R.A. Effektivnost' metodiki obucheniya rukopashnomu boju kursantov i slushatelej obrazovatel'nykh organizacij MVD Rossii // *Luchshaya nauchno-issledovatel'skaya rabota 2017: sbornik statej XI Mezhdunarodnogo nauchno-prakticheskogo konkursa*. Penza, 2017. S. 294 – 298.

8. Kosyachenko V.I. Rukopashnyj boj: (Obuchenie tekhnike, priemam i taktike poedinka): avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Volgograd: Uchitel', 2001. 24 s.

9. Kochergin A.N. Integraciya tekhniko-takticheskoy, fizicheskoy i psihologicheskoy podgotovki k rukopashnomu boju: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. SPb., 2011. 25 s.

10. Proverka effektivnosti metodiki obucheniya studentov voennogo uchebnogo centra rukopashnomu boju s ispol'zovaniem situativnykh kompleksov zashchitno-atakuyushchih dejstvij / YU.N. Losev, A.E. Baturin, N.S. Pomogaeva, V.N. Kovalenko // *Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta*. 2019. № 11 (177). S. 232 – 239.

11. Lukutin A.A. Formirovanie nadyozhnosti vypolneniya boevykh priyomov bor'by na zanyatiyah po fizicheskoy podgotovke kursantov vuzov MVD: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. CHEboksary, 2007.

12. Lukutin A.A. Formirovanie nadezhnosti vypolneniya dvigatel'nykh dejstvij kak uslovie professional'no-prikladnoj fizicheskoy podgotovki // *Psihopedagogika v pravoohranitel'nykh organah*. 2006. № 3. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-nadezhnosti-vypolneniya-dvigatelnykh-deystvij-kak-uslovie-professionalnoprikladnoj-fizicheskoy-podgotovki> (data obrashcheniya: 04.04.2020)

13. Meshev I.H. Primenenie tekhniko-takticheskikh dejstvij pri obuchenii boevym priemam bor'by // *Fizicheskoe vospitanie i sport: aktual'nye voprosy teorii i praktiki: sbornik materialov Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Rostov na Donu, 2016. S. 104 – 109.

14. Limitiruyushchij faktor v formirovanii professional'noj kompetentnosti kursantov vuzov MVD / A.I. Orlov, A.A. Lukutin, N.N. Ustyuzhanin, K.N. Doronin // *Nizhegorodskoe obrazovanie*. 2012. №4. S. 137 – 143.

15. Orlov A.I., Urmaev A.N. Sportivnaya bor'ba kak sredstvo povysheniya fizkul'turnoj aktivnosti studencheskoj molodyozhi // *Aktual'nye problemy fizicheskogo vospitaniya i sportivnoj trenirovki uchashchejsya molodezhi: materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii*. Novocheboksarsk, 2009. S. 100 – 102.

16. Podolyako V.P. Organizaciya obucheniya uchashchihsya boevym iskusstvam na osnove individual'no-differencirovannogo podhoda // *Psihologo-pedagogicheskij zhurnal Gaudeamus*. 2016. T. 15. № 1. S. 57 – 63.

17. Timofeev M.V. Fizicheskaya podgotovka studentov sredstvami rukopashnogo boya: ucheb. posobie. CHEboksary, 2015. 96 s.

18. Troyan E.I. Metodika poetapnogo obucheniya priemam bor'by slushatelej professional'nogo obucheniya obrazovatel'nykh organizacij MVD Rossii // *Vestnik Tyumenskogo instituta povysheniya kvalifikacii sotrudnikov MVD Rossii*. 2013. № 1 (1). S. 110 – 115.

19. Tumanyan G.S. SHkola masterstva borcov, dzyudoistov i sambistov. M.: Akademiya, 2006. 591 s.

20. Tupeev YU.V., Bojko V.F. Povyshenie effektivnosti processa obucheniya bazovoj tekhnike dvigatel'nykh dejstvij borcov vol'nogo stilya na etape nachal'noj podgotovki s ispol'zovaniem komp'yuternykh tekhnologij // *Pedagogika, psihologiya ta medikobiologichni problemi fizichnogo vihovannya i sportu*. 2010. №8. S. 96 – 100.

21. SHnajder M.G., Orlov A.I. Gumanizaciya fizicheskogo vospitaniya v vuzah kak pedagogicheskaya problema // *Aktual'nye problemy v oblasti fizicheskoy kul'tury i sporta: Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoy konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, posvyashchennoj 85-letiyu FGBU SPb.NIIFK: v 2-h t.* SPb., 2018. S. 175 – 178.

22. YAKimov A.A., Popov I.V. Obuchenie bazovoj tekhnike na nachal'nom etape podgotovki v rukopashnom boe // *V knige: Tezisy dokladov HLVI nauchnoj konferencii studentov i molodykh uchenykh vuzov YUzhnogo federal'nogo okruga*. 2019. S. 144.

23. Archer B. Essential movements. In: Welker B. ed. *The wrestling drill book*. 2nd ed. Champaign. IL: HumanKinetics; 2013. P. 8.

\*\*\*

**MODERN APPROACHES TO TEACHING TECHNIQUES OF HAND-TO-HAND COMBAT**

*Kolesnikov.A.M., Assistant Professor,  
MIREA – Russian Technological University,  
Drandrov G.L., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Chuvash State Pedagogical University named after I.Ya. Yakovlev,  
Sychev G.S., Lecturer,  
Russian University of Transport (MIIT)*

**Abstract:** it is noted that in view of the need to expand the forms of students' motor activity, provided for by the reform of physical education in higher education and the introduction of elective disciplines, it becomes physical education, the search for new approaches to mastering the technique of the chosen sport becomes relevant.

Based on the generalization of the results of studies conducted earlier, it is established that in the student environment, martial arts have always been very popular. At the same time, in recent years, the emphasis of preferences began to shift towards the so-called combined species, which include hand-to-hand combat.

In order to identify the theoretical foundations of the organization of physical education of students and increase its effectiveness, modern approaches to the organization of the training approach in hand-to-hand combat are analyzed.

Taking into account the fact that hand-to-hand combat was originally cultivated in power structures, information is given on the specifics of organizing the process of learning the technique of fighting techniques of future departmental specialists and practicing employees.

Attention is drawn to the fact that despite the abundance in the specialized literature of extensive recommendations on various aspects of the training process in sports and applied martial arts, there are practically no studies to identify the features of the organization of the process of teaching university students hand-to-hand combat techniques in the framework of sports training. In view of this, it is concluded that it is extremely important to conduct further research to systematize the available data, to determine the pedagogical conditions and characteristics of the organization of the process of teaching university students hand-to-hand combat techniques in physical education classes.

**Keywords:** hand-to-hand combat, techniques, motor actions, sports equipment, training methodology

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ КОМИЧЕСКОГО КЛАССНЫМ РУКОВОДИТЕЛЕМ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРЕОДОЛЕНИЯ КОНФЛИКТОВ ПРИ ОБЩЕНИИ ПЕДАГОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ

*Литинский Б.Б., аспирант, учитель,  
Московский городской педагогический университет,  
Школа им. Ф.М. Достоевского*

**Аннотация:** в данной статье пойдёт речь о применении юмора классным руководителем как инструменте преодоления конфликтов при общении педагога и обучающихся. Прежде всего хочется обратить внимание на то, что вопросами юмора занимались различные учёные разного периода времени, начиная от философов, одним из известнейших которым был Аристотель и заканчивая педагогами, одним из которых был А.С. Макаренко. Многие современные педагоги используют различные нестандартные подходы в процессе обучения и воспитания, одним из которых является использование комического в образовательном процессе. Юмор является неотъемлемой частью жизни каждого человека, в общении его применение имеет огромное значение. Это сильнейшее средство эмоционального воздействия, которое может оказать положительное влияние на обучающихся. Правильное применение комического может способствовать преодолению конфликтов между педагогом и обучающимися, а классный руководитель в данном случае выступает в качестве лидера и авторитета, на которого равняются обучающиеся. Использование юмора в педагогическом общении помогает разрядить напряжённые ситуации, наладить общение и помочь адаптироваться в классе ученикам. Вот почему юмор и комические элементы желательно включать в повседневную педагогическую работу классного руководителя. Обучающиеся, которые видят в классном руководителе современного педагога, будут в большей мере заинтересованы в посещении занятий, в активной школьной деятельности и в реализации себя в классе. В данной статье изложены основные правила применения юмора, его функции, ограничения и влияние классного руководителя при взаимодействии педагога с обучающимися.

**Ключевые слова:** классный руководитель, образование, внимание, социализация, юмор, общение

### Введение

В течение долгого времени в отечественном образовании роль классного руководителя сводилась к проверке и заполнению классного журнала, фиксации посещаемости и отсутствующих, проведению родительских собраний. Большую часть своего рабочего времени классные руководители отдавали ведению своих предметов и заполнению множества бумаг по методической работе и т.п. Загруженность не всегда позволяла классному руководителю вникать во взаимоотношения учеников в классе, в проблемы, возникающие между ними и учителями-предметниками. Однако, в последние десятилетия эта ситуация стала меняться [5, с. 27].

Работа классного руководителя стала поощряться повышенной оплатой труда, школьная администрация стала проводить разного рода мероприятия, способствующие сближению обучающихся и педагогов. Теперь классный руководитель – главный руководитель учебно-воспитательного процесса в образовательной организации; ответственный педагогический работник, которого назначает руководитель школы для того, чтобы координировать воспитательную работу с учениками. Помимо разных поручений и указаний, работа классного руководителя заключается во взаимодействии с обучающимися. Как показывает анализ психологической литературы, всё многообразие педагогического взаимодействия может быть сведено к трём вариантам: ритуал (ритуаль-

ное общение), монолог (два вида общения: императив и манипуляция) и диалог (гуманистическое общение) [9, с. 335]. Работа классного руководителя заключается в том числе и в правильном педагогическом общении с обучающимися. В.А. Кан-Калик объяснял профессиональное педагогическое общение как систему навыков и приёмов органичного социально-психологического взаимодействия педагога и учеников, приоритетом в котором является обмен информацией, оказание воспитательных воздействий, организация взаимоотношений с помощью различных коммуникативных средств [15]. В работе классного руководителя больше всего подходит именно диалог как способ педагогического общения с обучающимися. Именно диалог представляет собой субъект-субъектное взаимодействие, при котором участники обмениваются информацией, стремясь к общему пониманию (единению в образе) [10], поэтому диалог как ничто другое лучше всего подходит для применения элементов комического в преодолении конфликтов в общении между педагогом и обучающимися.

Не секрет, что учебный процесс является огромным трудом, в результате которого подрастающий ребенок не только приобретает багаж полезных знаний и умений, но и проходит сложный процесс социализации и адаптации в коллективе. Далеко не всегда этот процесс проходит спокойно. В таких случаях может возникнуть конфликт. В психологи даётся такое понятие. "Конфликт – это

способ разрешения значимых противоречий, возникающих в процессе взаимодействия оппонентов, заключающийся в противодействии субъектов конфликта и сопровождающийся негативными эмоциями" [11, с.75 ], Количество конфликтов огромное, но чаще всего они возникают между самими учениками, также конфликты случаются между учеником и школьной администрацией или преподавателями. В.А. Сухомлинский так высказывался о конфликте и его причинах: «Конфликт между педагогом и ребенком, между педагогом и родителями, педагогом и коллективом – большая беда школы. Чаще всего конфликт возникает тогда, когда педагог думает о ребенке несправедливо. Думайте о ребенке справедливо – и конфликтов не будет. Умение избежать конфликта – одна из составных частей педагогической мудрости педагога. Предупреждая конфликт, педагог не только охраняет, но и создает воспитательную силу коллектива» [12, с. 185].

По мнению психолога М.М. Рыбаковой [13] между участниками образовательного процесса наиболее часты следующие виды конфликтов:

- конфликты деятельности, возникающие по причине успеваемости обучающихся, выполнение ими разного рода заданий;

- конфликты поведения (поступков), возникающие в связи с нарушением обучающимися правил поведения в школе, чаще всего на занятиях, и за пределами образовательного учреждения;

- конфликты отношений, возникающие в сфере эмоционально-личностных отношений обучающихся и учителей, в рамках их общения в процессе совместной педагогической деятельности.

В связи с вышесказанным, педагог, по мере своих возможностей, должен не допускать образования конфликтов. Ответственный и хорошо выполняющий свои обязанности классный руководитель обязан следить за тем, чтобы конфликтные ситуации прекращались на ранних стадиях. Здесь необходимо учитывать личность обучающегося. Поскольку подростковый возраст с точки зрения психологии личности является самым сложным, то ученики часто нуждаются в поддержке и правильном совете со стороны опытного человека, которому ребенок может доверять. Именно в этом случае классный руководитель как никто другой может помочь обучающимся.

Конфликты могут возникнуть не только между педагогом и обучающимися. Между самими обучающимися также могут возникать конфликты, которые можно разделить на следующие виды [14, с. 1765]:

- борьба за авторитет;
- соперничество;
- обман, сплетни;

- оскорбления;
- обиды;
- враждебность к любимым ученикам учителя;
- личная неприязнь к человеку;
- симпатия без взаимности;
- борьба за девочку (мальчика).

Во всех таких ситуациях именно классный руководитель должен помогать обучающимся справиться и найти выход из конфликта. Большим недочетом в педагогической работе считается полное равнодушие в ситуации, когда один или несколько детей под воздействием каких-либо проблем замыкаются в себе, становясь своеобразными «белыми воронами» среди своих сверстников. Максимально эффективно с точки зрения всех сторон конфликта такие ситуации может разрешить классный руководитель, хорошо осведомленный о жизни своих подопечных. При этом всегда следует помнить, что успешное взаимодействие между классным руководителем и учениками возможно только в атмосфере взаимного уважения и сотрудничества. В качестве одного из инструментов создания такой атмосферы можно рассматривать юмор [3, с. 102], ведь положительные эмоции играют ведущую роль в процессе обучения [7, с. 37]. Преподаватель, игнорирующий эмоции в своей деятельности, лишает своих обучающихся опоры в обучении. [5, с. 173]. Примером в данном случае может выступать шутка, объединяющая коллектив или понижающая градус конфликта между обучающимися.

Роль юмора в жизни людей сложно переоценить. Юмор проникает во все сферы человеческой жизни, даже туда, где, казалось бы, он неуместен.

Педагог, который может умело использовать в своей работе различные средства юмора, такие, например, как пословицы, каламбуры, гиперболы, забавные метафоры и другое, снижает психологическое напряжение на уроке, привлекает внимание к излагаемой информации, развивает ассоциативное мышление слушателей, расширяет их кругозор и поднимает эмоциональное настроение. Уместное использование юмора на уроках способствует возникновению импровизаций, создает дружескую атмосферу в классе, стимулирует интерес к предмету [2, с. 101]. Юмор может использоваться как профессиональное средство формирования позитивного восприятия в педагогической деятельности [17, с. 300]. В.А. Сухомлинский говорил что смех, юмор ребёнка – это и оборотная сторона его мышления, это умение тонко видеть, понимать и чувствовать мир, это способность оптимистически относиться к себе и к окружающему. Способность видеть в нарушении дисциплины смешное и притыдить смешным – в этом проявляется умение

проникнуть умом и сердцем в духовный мир ребёнка [18, с.177]

Однако, использование комических элементов во взаимоотношении с обучающимися будет полезно только тогда, когда они понимают и осознают что пытаются донести до них педагог. Любому педагогу необходимо помнить, что в некоторых ситуациях шутки совсем не уместны. Например, когда один обучающийся в своем устном ответе демонстрирует непонимание предмета. В этот момент педагог просто не имеет права подшучивать над ним. Очевидно, что не все педагоги обладают чувством юмора на должном уровне. Поэтому, пользоваться этим инструментом надо с осторожностью. Неумелое применение комических элементов способно навредить педагогическому процессу, подорвать авторитет педагога или спровоцировать конфликт между ним и обучающимся [4, с. 72]. Чтобы избежать этого, педагогам, и классным руководителям в частности, необходимо соблюдать несколько правил:

1. Никогда нельзя осмеивать личность обучающегося в целом. Можно только подшучивать над отдельной чертой его характера или над конкретным проступком;

2. Подшучивать можно только над тем, что обучающийся может самостоятельно изменить;

3. Не рекомендуется педагогу первым смеяться над собственной шуткой, даже если она кажется ему очень удачной;

4. Педагогу нельзя допускать грубые и пошлые шутки в адрес обучающихся;

5. Любая шутка, вышедшая из уст педагога не должна унижать человеческое достоинство обучающихся;

6. Нельзя высмеивать случайные, непровольные промахи обучающихся;

7. Применяя юмор, педагог должен быть всегда готов ответить на шутку обучающихся, не должен сердиться при этом. Умение посмеяться над собой в таких ситуациях поощряется [1, с. 48].

Профессиональное чутье, чувство настроения аудитории, развитая эмпатия подскажут учителю, когда шутить не надо. Стоит отметить что педагоги, использующие юмор в обучении и управлении классом, создают в нём добрую и дружескую атмосферу [20].

Используя элементы комического, преподаватель не должен превращаться в глазах обучающихся в некое подобие стендап-комика и любой ценой пытаться получить одобрение обучающихся. В работе педагог может использовать разнообразные приёмы юмора, такие как афоризмы, притчи, анекдоты и цитаты [5, с. 108]. В своей работе классный руководитель также может применять исторические анекдоты, юмористические рассказы

и комические крылатые выражения [19, с. 317]. Всегда надо помнить, что юмор не единственный инструмент педагога, используемый в процессе выстраивания взаимоотношений с учениками. Юмор является лишь одним из методов поддержания авторитета и внимания обучающихся.

Основные приёмы комического, согласно Б. Дземидока, располагаются в следующих компонентах [16, с. 66-68]:

- видоизменение и деформация явлений
- неожиданные эффекты и поразительные сопоставления
- несоразмерность в отношениях и связях между явлениями
- мнимое объединение абсолютно разнородных явлений

Если все, сказанное выше, относилось ко всем педагогам в целом, то конкретно о юморе в работе классного руководителя можно сказать следующее: в случае возникновения в классе острого конфликта, классный руководитель, прибегнув к шуткам, может снизить накал страстей и перевести внимание противоборствующих сторон в другое русло. Это позволит выиграть время, разобраться в причинах возникновения конфликта и выработать правильную тактику поведения, а при грамотном использовании полностью разрешить конфликт между обучающимися.

Практическая польза от использования юмора может быть неограниченной. Например, в острой конфликтной ситуации вовремя отпущенная педагогом шутка способна предотвратить срыв урока, подтвердить авторитет и лидерство педагога, пресечь нежелательные действия учеников, заручиться поддержкой своих действий в классе.

Где использование классным руководителем юмора и комических элементов может быть расширено? Помимо образовательной организации, таким местом могут быть социальные сети. Там обучающиеся и педагоги могут общаться в реальном времени и даже решать некоторые школьные проблемы. Проводя такое неформальное общение, классный руководитель должен следить за темами обсуждений и поддерживать уважительный тон беседы.

### Результаты исследования

Для апробации теоретических знаний об использовании комического классным руководителем как инструмента преодоления конфликтов при работе с обучающимися был проведён опрос классных руководителей ГБПОУ МТКИ им. Л.Б. Красина. Опрос был проведён среди всех классных руководителей групп техникума в период с 1 октября по 15 декабря 2019 года.

В результате опроса было выявлено, что 50% педагогов используют юмор в своей работе в рам-

ках классного руководства, 28% используют юмор в той или иной мере, 14% оказались категорически против применения юмора в работе классного руководителя и 8% воздержались от ответа.

Стоит отметить, что большая часть классных руководителей поддерживает возможность применения комического как инструмента преодоления конфликтов при работе не только с обучающимися, но и при взаимодействии педагогов между собой.

В итоге можно сделать вывод о том, что применение комического поддерживается большей частью классных руководителей и его применение способствует нормализации отношений между педагогами и обучающимися, но также существует часть педагогов, которые выступают категорически против такого варианта применения юмора.

#### Заключение

Таким образом, использование комических элементов в работе педагога и классного руководителя в частности, является важным элементом педагогического воздействия на обучающихся. При правильном применении комического классный руководитель сможет повысить мотивацию обучающихся, улучшить атмосферу непосредственно в классе и преодолеть возникающие конфликты как между педагогом и обучающимися, так и между самими учениками.

Юмор в работе классного руководителя имеет большое значение, так как современная система образования требует не только передачи знаний, умений и навыков, но и бесконфликтного взаимодействия педагога с обучающимися, а использование юмора при общении может способствовать этому. Классный руководитель, обладающий чувством юмора, ассоциируется у обучающихся с уверенностью и силой в будущем.

Смех позволяет наладить педагогическое общение между педагогом и обучающимися и избежать или разрядить конфликтные ситуации.

#### Литература

1. Боброва Л.В. Классные идеи для классного руководителя: Методические разработки для классных руководителей и организаторов внеклассной работы. М.: Феникс, 2009. 416 с.
2. Галкина Т.И., Котельникова В.В. Воспитательная работа классного руководителя в 5-6 классах. М.: Феникс, 2008. 318 с.
3. Дьячкова Н.М. Формирование эмоционального климата классного коллектива. М., ЛКИ, 2008. 160 с.
4. Кутнякова Н.П. Учимся понимать детей. Современные модели организации классного коллектива. М.: Феникс, 2008. 288 с.

5. Подольская Е.А. Педагогика и психология высшей школы. Харьков: НУА, 2010. 316 с.

6. Станкин М.И. Юмор как средство психолого-педагогического воздействия. М., Хоромин, 2006. 218 с.

7. Якушева С.Д. Основы педагогического мастерства. М.: Академия, 2010. 256 с.

8. Ясницкая В.Р. Как сделать класс классным. М.: Просвещение, 2008. 224 с.

9. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. М.: Политиздат, 1989. 335 с.

10. Куприянов Б.В. Варианты педагогического взаимодействия классного руководителя. Интерактивное образование, 2010 г.

11. Дмитриев А.В. Конфликтология: учеб. пособие М.: Гардарики, 2003. 320 с.

12. Сухомлинский В.А. Методика воспитания коллектива. Москва., 1981. С. 185

13. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М.: Просвещение, 1991.

14. Попова О.С. Конфликт между учениками в классе... // Молодой ученый. 2015. № 11.

15. Кан-Калик В.А. Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979

16. Дземидок Б. О комическом: пер. с польского С. Свяцкого. М.: Прогресс, 1974. 224 с.

17. Колесова С.В. Позитивное мышление как основа позитивной педагогики // Педагогика в современном мире: сборник статей всероссийской научной конференции. СПб.: Издательство "Лема", 2011. 305 с.

18. Сухомлинский В.А. О воспитании / Сост. и авт. вступ. очерков С. Соловейчик. 5 изд. Москва: Политиздат, 1995. 271 с.

19. Щурина Ю.В. Речевые жанры комического // Жанры речи: сб. науч. статей. Саратов, 1999. С. 316 – 320.

20. Lovorn M. Three easy ways to bring humor into the social studies classroom // The Leader. 2009. № 23 (1). P. 15 – 16; 20 – 21.

#### References

1. Bobrova L.V. Klassnye idei dlya klassnogo rukovoditelya: Metodicheskie razrabotki dlya klassnyh rukovoditelej i organizatorov vneklassnoj raboty. M.: Feniks, 2009. 416 s.
2. Galkina T.I., Kotel'nikova V.V. Vospitatel'naya rabota klassnogo rukovoditelya v 5-6 klassah. M.: Feniks, 2008. 318 s.
3. D'yachkova N.M. Formirovanie emocional'nogo klimata klassnogo kollektiva. M., LKI, 2008. 160 s.
4. Kutnyakova N.P. Uchimysya ponimat' detej. Sovremennye modeli organizacii klassnogo kollektiva. M.: Feniks, 2008. 288 s.

5. Podol'skaya E.A. Pedagogika i psihologiya vysshej shkoly. Har'kov: NUA, 2010. 316 s.
6. Stankin M.I. YUmor kak sredstvo psihologo-pedagogicheskogo vozdejstviya. M., Horomin, 2006. 218 s.
7. YAkusheva S.D. Osnovy pedagogicheskogo masterstva. M.: Akademiya, 2010. 256 s.
8. YAsnickaya V.R. Kak sdelat' klass klassnym. M.: Prosveshchenie, 2008. 224 s.
9. Azarov YU.P. Radost' uchit' i uchit'sya. M.: Politizdat, 1989. – 335 s.
10. Kupriyanov B.V. Varianty pedagogicheskogo vzaimodejstviya klassnogo rukovoditelya. Interaktivnoe obrazovanie, 2010 g.
11. Dmitriev A.V. Konfliktologiya: ucheb. posobie M.: Gardarika, 2003. 320 s.
12. Suhomlinskij V.A. Metodika vospitaniya kollektiva. Moskva., 1981. S. 185
13. Rybakova M.M. Konflikt i vzaimodejstvie v pedagogicheskom processe. M.: Prosveshchenie, 1991.
14. Popova O.S. Konflikt mezhdou uchenikami v klasse... // Molodoj uchenyj. 2015. № 11.
15. Kan-Kalik V.A. Osnovy professional'no-pedagogicheskogo obshcheniya. Groznyj, 1979
16. Dzmidok B. O komicheskom: per. s pol'skogo S. Svyackogo. M.: Progress, 1974. 224 s.
17. Kolesova S.V. Pozitivnoe myshlenie kak osnova pozitivnoj pedagogiki // Pedagogika v sovremennom mire: sbornik statej vserossijskoj nauchnoj konferencii. SPB.: Izdatel'stvo "Lema", 2011. 305 s.
18. Suhomlinskij V.A. O vospitanii / Sost. i avt. vstup. ocherkov S. Solovejchik. 5 izd. Moskva: Politizdat, 1995. 271 s.
19. SHCHurina YU.V. Rechevye zhanry komicheskogo // Zhanry rechi: sb. nauch. statej. Saratov, 1999. S. 316 – 320.
20. Lovorn M. Three easy ways to bring humor into the social studies classroom // The Leader. 2009. № 23 (1). P. 15 – 16; 20 – 21.

\*\*\*

#### **THE USE OF HUMOR BY CLASS TEACHER AS A TOOL FOR OVERCOMING CONFLICTS WHEN A TEACHER COMMUNICATES WITH A STUDENT**

*Litinsky B.B., Postgraduate, Teacher,  
Moscow City University,  
F.M. Dostoevsky School*

**Abstract:** in this article we will talk about the use of humor by class teacher as a tool to overcome conflicts in the communication between teachers and students. First of all, we want to draw attention to the fact that the issues of humor were engaged in various scientists of different periods of time, ranging from philosophers, one of the most famous of which was Aristotle and ending with teachers, one of whom was A.S. Makarenko. Many modern teachers use different non-standard approaches in the process of training and education, one of which is the use of humor in the educational process. Humor is an integral part of every person's life, in communication its use is of great importance. This is the strongest means of emotional impact, which can have a positive impact on students. The correct application of the humor can help to overcome conflicts between the teacher and students, and the class teacher in this case acts as a leader and authority on which students are equal. The use of humor in pedagogical communication helps to defuse tense situations, establish communication and help students to adapt in the class. That is why humor and comic elements are desirable to include in the daily pedagogical work of the class teacher. Students who see the class teacher as a modern teacher will be more interested in attending classes, in active school activities and in realizing themselves in the classroom. This article describes the basic rules of humor, its functions, limitations and influence of the class teacher in the interaction of the teacher with students.

**Keywords:** class teacher, education, attention, socialization, humor, communication

## ОТБОР, ОРГАНИЗАЦИЯ И АДАПТАЦИЯ СОДЕРЖАНИЯ ОБУЧЕНИЯ ФИНСКОМУ ЯЗЫКУ ОБУЧАЮЩИХСЯ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ (СДВГ)

*Лалым А.С., кандидат педагогических наук, доцент,  
Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена*

**Аннотация:** в данной статье сформулированы и представлены группы рекомендаций к адаптации отбора и организации содержания обучения обучающихся с признаками Синдрома дефицита внимания и гиперактивности, соблюдение которых не требует от преподавателя специальных дефектологических знаний и внесения изменений во ФГОС, что обуславливает практическую значимость исследования. Рекомендации по отбору и адаптации содержания обучения предполагают определение когнитивных и психомоторных особенностей каждой конкретной группы обучающихся; строгую и непреложную последовательность подачи нового материала, четкие инструкции, максимальное дробление этапов работы и временных рамок; получение индивидуальной обратной связи и ознакомление с доступными источниками дополнительной информации. Рекомендации к организации содержания обучения включают в себя изменение образовательного пространства в соответствии с потребностями обучающихся; устранение различных отвлекающих факторов; соблюдение тишины и максимальную близость к источнику информации; организацию перерывов в процессе выполнения заданий и обучения; предоставление возможности физической активности и развития мелкой моторики в процессе обучения. Рекомендации по созданию психологически комфортной атмосферы, в свою очередь, потребуют информирования обучающихся о возможных индивидуальных особенностях членов группы и организации разноплановой внеучебной деятельности. Научная новизна исследования заключается в реализации указанных рекомендаций применительно к специфике обучения финскому языку и культуре на уровне средней и высшей школы.

**Ключевые слова:** синдром дефицита внимания и гиперактивности, финский язык, отбор, организация, адаптация, содержание обучения, рекомендация

В современной российской образовательной системе все больше внимания уделяется необходимости реализации индивидуально-ориентированного подхода к обучению лиц, имеющих какие-либо когнитивные или психомоторные особенности, препятствующие успешному формированию образовательных навыков и умений. Однако, если на уровне средней школы специализированная дефектологическая поддержка и сопровождение является неотъемлемой и органичной частью учебной программы и способствует максимальной коррекции нарушений развития, то на высшей образовательной ступени преподаватель, в силу отсутствия необходимого профильного образования и специальной почасовой нагрузки, сталкивается с необходимостью адаптации содержания обучения под специфические потребности обучающихся.

Целью данного исследования является определение рекомендаций к отбору, организации и адаптации содержания обучения лиц с Синдромом дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ). В рамках данной статьи мы постараемся а) рассмотреть понятие Синдром дефицита внимания и гиперактивности; б) выявить основные черты личности с СДВГ, препятствующие успешному формированию определенных программой и образовательным стандартом навыков и умений; в) сформулировать рекомендации к отбору, организации и адаптации содержания обучения финскому языку обучающихся средней и высшей образовательной ступени.

Научная новизна данного исследования заключается в создании рекомендаций к реализации

лично-ориентированного подхода к обучению лиц с СДВГ, ставящих своей целью не коррекцию индивидуальных характеристик обучающихся, а, непосредственно, адаптацию содержания обучения без внесения изменений во ФГОС.

Однако, прежде всего, нам необходимо рассмотреть понятие Синдром дефицита внимания и гиперактивности и выявить его основные признаки, препятствующие успешному формированию навыков и умений обучающихся. Симптомы невнимательности, импульсивности и гиперактивности, наблюдаемые у детей разного возраста, заинтересовали ученых еще в 19 веке, и в результате многолетних исследований в 20 веке термин СДВГ был окончательно сформулирован как «минимальная мозговая дисфункция, которая может привести к избыточной активности, дефициту внимания, импульсивности в социальном поведении и интеллектуальной деятельности, нарушению поведения, слабой успеваемости в школе, проблемам во взаимоотношениях с окружающими, заниженной самооценке» [4, с. 125]. В настоящий момент, Синдром дефицита внимания с гиперактивностью определяют как «психическое расстройство, относящееся к категории гиперкинетических расстройств (рубрика F90 по Международной классификации болезней, рубрика 314 по DSM-IV-TR, используемой Американской психиатрической ассоциацией), диагностируемое, преимущественно, у детей и характеризующееся триадой симптомов: нарушением внимания, гиперактивностью, импульсивностью» [3, с. 11]. То есть обучающийся с СДВГ, преимущественно, флегматик или холерик [5, с. 25], может иметь выдающиеся интел-



лектуальные способности, однако, в силу особенностей развития и несоответствия его поведения общепринятым стандартам, не имеет возможности развить его в полном объеме. Также сложность может заключаться в том, что обучающийся, испытывающий трудности в овладении программой, может не догадываться о наличии у него/нее признаков СДВГ, что, в свою очередь, приводит к формированию у него/нее низкой самооценки, склонности к депрессии, нарушению суточных биоритмов и бессоннице.

В современной отечественной младшей школе при активной поддержке родителей, преподавателей и постоянном сопровождении психолога проводится максимальная коррекция нарушений у детей с целью лучшей адаптации обучающихся к нагрузкам средней образовательной ступени. Но, поскольку СДВГ является особенностью развития, а не заболеванием, обучающийся, в той или иной степени, сохраняет типичные черты этой особенности в течение всей жизни. Существует достаточно большой набор признаков, свидетельствующих о наличии СДВГ у индивидуума, но в рамках данного исследования мы рассмотрим некоторые особенности, препятствующие эффективности обучения иностранному (финскому) языку на средней и высшей образовательной ступени.

В процессе обучения финскому языку обучающийся с СДВГ:

- не может сконцентрироваться при чтении и восприятии аудиовизуальной информации;
- делает ошибки, связанные с некорректным прочтением задания;
- испытывает беспокойство и нетерпение при обучении;
- обладает высокой чувствительностью к внешним раздражителям;
- испытывает трудности при планировании и организации своей деятельности;
- не может соблюдать временные рамки;
- испытывает трудности при необходимости выполнить задание до конца, особенно при потере интереса к заданной деятельности;
- импульсивен, с энтузиазмом принимается за выполнение задания, но не заканчивает начатую работу;
- не может сконцентрироваться при обдумывании задания [5, с. 24-25];
- забывчив и рассеян, легко раним, быстро впадает в скуку и очень часто «витают в облаках» [3, с. 42].


Все перечисленные черты, в той или иной степени, препятствуют процессу обучения, в целом, и существенно снижают эффективность формирования заданных образовательной программой навы-

ков и умений, в частности. Невозможность внесения изменений в программу, увеличения почасовой нагрузки для предоставления обучающимся индивидуальных консультаций и условия группового обучения приводят к необходимости постоянного изменения учебного материала. Предлагаемые нами рекомендации к обучению финскому языку лиц с СДВГ предполагают адаптацию трех важнейших составляющих образовательного процесса к особенностям каждой конкретной группы обучающихся, а именно: а) адаптацию содержания обучения; б) реорганизацию процесса обучения; в) мероприятия, направленные на создание и поддержание психологического комфорта в группе.

При отборе и адаптации содержания обучения финскому языку крайне важно, во-первых, определить когнитивные и психомоторные особенности каждой конкретной группы обучающихся, что возможно сделать посредством проведения различных тестов, широкодоступных в сети Интернет (Тестирование Майерса-Бриггса, ЭЛКО) [2], и наблюдения за поведением обучающихся. Во-вторых, обучение лиц, имеющих свойственные для СДВГ черты, потребует организации строгой и непреложной последовательности подачи нового материала, четких инструкций к выполнению заданий, проверки правильности понимания инструкций, максимально дробных этапов работы и временных рамок [4, с. 127] с целью организации для обучающихся возможности переключения внимания [5, с. 30-31]. При обучении финскому языку мы располагаем широким спектром самых разнообразных аутентичных и отечественных учебных пособий, направленных на формирование навыков и умений оперирования финским языком в различных ситуациях общения. В рамках изучения тем, предусмотренных программой, преподаватель может использовать готовый шаблон, предлагаемый учебным пособием, или адаптировать материал к реальным потребностям группы обучающихся, подчиняя, в том числе, временные промежутки возможностям обучающихся. Доступные печатные и онлайн учебные пособия, направленные на обучение студентов и школьников с разным уровнем владения финским языком согласно Общеввропейской шкале языковой компетенции, независимо от возрастной категории обучающихся, при подаче материала учитывают самые различные возможные индивидуальные особенности и потенциальные трудности. К примеру, изучение темы «Погода» в аутентичном учебнике Suomen Mestari 1, предназначенном для взрослой аудитории, представлена в виде подобных упражнений, содержащих минимум текста и большое количество наглядных материалов:

Sataa.	<del>Aurinko</del> paistaa.	Tuulee.	On ukkonen.	Sataa lunta.
On kuuma.	On huono ilma.	On selkeää.	On pakkasta.	On kylmä.
On kaunis ilma.	On viileä.			


  

1. 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


2. 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


  

3. 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

4. 

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Рис. 1.

В-третьих, предоставить обучающимся информацию о дополнительных образовательных ресурсах в свободном доступе в интернете и возможность получения индивидуальной обратной связи во время обучения [5, с. 26]. В помощь обучающимся при поддержке Министерства Образования был создан образовательный интернет-ресурс [www.orpimisvaikeus.fi](http://www.orpimisvaikeus.fi), аккумулирующий все возможные дополнительные источники информации и повышающий информированность обучающихся о возможной специфике их когнитивных и психомоторных особенностей. Напомним, что современная финская образовательная система высококачественна, динамична и ставит своей целью формирование у всех без исключения обучающихся практических навыков и умений, способствующих их реализации в профессиональной деятельности, в то время как российская образовательная система, в свою очередь, направлена на получение знаний и развитие эрудированности всех обучающихся.

Получение необходимой индивидуальной обратной связи возможно посредством проведения индивидуальных консультаций непосредственно на занятиях или после них, и должно быть обусловлено пожеланиями обучающихся.

Реорганизация процесса обучения, в свою очередь, предполагает: во-первых, организацию образовательного пространства в соответствии с потребностями обучающихся и устранение различных отвлекающих факторов, то есть соблюдение тишины и максимальную близость к источнику информации; во-вторых, организацию перерывов в процессе выполнения заданий и обучения; и наконец, предоставление возможности физической

активности и развития мелкой моторики в процессе обучения [5, с. 26]. В условиях высшей и средней школы соблюдение данных рекомендаций вполне выполнимо, поскольку классическая классная комната за счет своего большого размера допускает физические перемещения обучающихся и временное удаление их от отвлекающих факторов, а отсутствие строгих правил в высшей школе позволяет при условии предварительной договоренности с администрацией изменять локации проведения занятий и, тем самым, вносить необходимое разнообразие в процесс обучения. Длительность занятий, а именно, 45 минут в средней школе и 90 минут в высшей школе может быть сохранена при условии организации кратких перерывов в рамках установленных ограничений. Ввиду слабого развития навыков самообслуживания и самоуправления у обучающихся с признаками СДВГ, следует также четко составлять план работы, включающий перечни необходимых материалов, пошаговое решение задач, требования и сроки выполнения заданий, правила для обеспечения согласованной работы учеников [1, с. 36]. Процесс обучения финскому языку не требует формирования каких-либо специфических навыков, к примеру, каллиграфических, и вполне сопоставим по сложности с процессом обучения какому-либо индоевропейскому языку.

Создание психологически комфортной атмосферы образовательного процесса потребует от его участников дополнительных временных и эмоциональных затрат. По данным психологов, обучающийся с СДВГ с детства испытывает трудности во взаимоотношениях с окружающим его социумом, ибо их отвлекаемость и импульсив-

ность часто принимаются за несоблюдение правил вежливости и неуважение, а недисциплинированность и непослушность провоцируют конфликты во взаимоотношениях со старшим поколением. В итоге, обучающиеся с СДВГ часто испытывают страх и страдают от депрессии, вызванной непониманием или неприятием их особенностей окружением и родителями, что способствует повышению у них уровня тревожности и неуверенности в себе [4, с. 126]. По мере взросления уровень гиперактивности у обучающегося снижается, однако отвлекаемость и импульсивность могут оставаться у него на долгие годы, служа благоприятной почвой для неврозов, социальной дезадаптации [3, с. 4].

Так, для создания положительной эмоциональной атмосферы в группе следует, во-первых, проинформировать других обучающихся о возможных индивидуальных особенностях членов группы, что позволит повысить уровень лояльности у других участников образовательного процесса [4, с. 127]. Неприятие неконтролируемых эмоций индивидуума с СДВГ может в дальнейшем привести к проявлениям вспыльчивости, раздражения, неконтролируемой агрессии и эмоционального насилия. Окружению важно принять правило 30 процентов, сформулированное Р. Баркли, ведущий ведущим специалистом в мире по СДВГ, которое означает, что воля, самоорганизация, планирование и вообще способность управлять своим поведением у гиперактивных обучающихся сформированы на 30 процентов ниже их реального возраста [3, с. 54]. Во-вторых, одно из направлений работы учителя заключается в применении стратегия повышения самооценки обучающихся [1, с. 36]. Поэтому в процессе обучения крайне важно поощрять стремление обучающихся к развитию своих навыков и умений, что возможно посредством организации и проведения мероприятий, направленных на установление и поддержание дружественной атмосферы в коллективе и реализацию потенциала обучающихся. Также необходимо оказывать индивидуальную психологическую поддержку обучающимся, испытывающим различные трудности. Обучение финскому языку на уровне средней и высшей школы предполагает знакомство с культурой страны изучаемого языка посредством частого проведения самых различных массовых мероприятий, а территориальная доступность Финляндии, в свою очередь, способствует организации образовательных поездок, ставящих своей целью погружение в культуру страны изучаемого языка. Организованная разноплановая внеучебная деятельность помогает обучающимся раскрыть свой потенциал, формирует навыки адаптации к различным социальным группам.

Таким образом, соблюдение трех указанных групп рекомендаций позволит, при должном внимании преподавателя и отсутствии сопротивления со стороны обучающихся и администрации, минимизировать возможные трудности, наиболее часто возникающие у обучающихся с признаками СДВГ, разрешить возможные конфликтные ситуации, вызванные неприятием индивидуальных особенностей членов группы. В свою очередь, специфика обучения именно финскому языку, благодаря разнообразию и доступности онлайн и печатных материалов и разработанной при поддержке Министерства Образования Финляндии системе поддержки обучающихся с различными когнитивными, психомоторными особенностями и речевыми характеристиками, будет способствовать преодолению трудностей и повышению эффективности обучения лиц с СДВГ.

### Литература

1. Адашкина А.А. Стратегии адаптации детей с СДВГ к учебному процессу [Электронный ресурс] // Современная зарубежная психология. 2016. Т. 5. № 3. С. 35 – 40. doi:10.17759/jmfp.2016050304
2. Ливер Б.Л. Методика индивидуализированного обучения иностранному языку с учётом влияния когнитивных стилей на процесс его усвоения: дис. ... на соиск. учен. степ. канд. педаг. наук / Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина. Москва, 2000.
3. Работа с детьми с синдромом дефицита внимания и гиперактивности от дошкольного до подросткового возраста на разных уровнях получения образования: методич. рекоменд. М., 2017. 86 с.
4. Файзуллина А.Г. Особенности обучения детей дошкольного и школьного возраста с Синдромом Дефицита Внимания и Гиперактивности (СДВГ) // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2014. № 4. С. 125 – 127.
5. Nukari Johanna, Kuinka tunnistaat ja tukia nuoria, joilla on oppimisvaikeuksia? // Материалы семинара Suomen kielen taidosta voimavara (Педагогический семинар для преподавателей и студентов финского языка) / Институт Финляндии в Санкт-Петербурге, 12-13.04.2019). 47 слайдов.

### References

1. Adaskina A.A. Strategii adaptacii detej s SDVG k uchebnomu processu [Elektronnyj resurs] // Sovremennaya zarubezhnaya psihologiya. 2016. T. 5. № 3. S. 35 – 40. doi:10.17759/jmfp.2016050304
2. Liver B.L. Metodika individualizirovannogo obucheniya inostrannomu yazyku s uchyotom vliyaniya kognitivnyh stilej na process ego usvoeniya: dis. ... na soisk. uchen. step. kandi. pedagog. nauk / Gosudarstvennyj institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina. Moskva, 2000.

3. Rabota s det'mi s sindromom deficita vnimaniya i giperaktivnosti ot doshkol'nogo do podrostkovogo vozrasta na raznyh urovnyah polucheniya obrazovaniya: metodich. rekomend. M., 2017. 86 s.

4. Fajzullina A.G. Osobennosti obucheniya detej doshkol'nogo i shkol'nogo vozrasta s Sindromom Deficita Vnmaniya i Giperaktivnosti (SDVG) //

Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya. 2014. № 4. S. 125 – 127.

5. Nukari Johanna, Kuinka tunnistaa ja tukia nuoria, joilla on oppimisvaikeuksia? // Materialy semina-ra Suomen kielen taidosta voimavara (Pedagogicheskij seminar dlya prepodavatelej i studentov finskogo yazyka) / Institut Finlyandii v Sankt-Peterburge, 12-13.04.2019). 47 slajdov.

\*\*\*

**HOW TO SELECT, ORGANIZE AND ADAPT THE FINNISH LANGUAGE TEACHING CONTENT WHEN TEACHING STUDENTS WITH ATTENTION DEFICIT AND HYPERACTIVITY DISORDER (ADHD)**

*Lalym A.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Herzen State Pedagogical University of Russia*

**Abstract:** this article formulates and presents the recommendations for adapting the learning content selection and organization when teaching students with signs of attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), which do not require any special defectological knowledge from the teacher nor any changes in the program. Recommendations on the selection and adaptation of the learning content involve the determination of the cognitive and psychomotor characteristics of each specific group of students; strict and immutable sequence of new material submission, clear instructions, the maximum fragmentation of the work stages and time frames; receiving individual feedback and familiarization with available sources of additional information. Recommendations for the organization of learning content include changing the educational space in accordance with the needs of students; elimination of various distractions; maintaining silence and maximum proximity to the source of information; organization of breaks in the process of completing tasks and training; providing opportunities for physical activity and the development of fine motor skills in the learning process. Recommendations for creating a psychologically comfortable atmosphere, in turn, require informing students about the possible individual characteristics of group members and organizing diverse extracurricular activities. The scientific novelty and practical value of the article lies in the implementation of these recommendations in relation to the specifics of teaching the Finnish language and culture in secondary and higher school.

**Keywords:** attention deficit hyperactivity disorder, Finnish language, selection, organization, adaptation, training content, recommendation

## ПОТЕНЦИАЛ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В РАЗВИТИИ НАДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ КАК КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩЕГО

*Михайлова С.В., ассистент,  
Тюменский индустриальный университет*

**Аннотация:** данная статья посвящена проблеме исследования надпрофессиональных компетенций обучающихся техническом вузе. В исследовании рассмотрена важность и актуальность потенциала образовательного процесса учебного заведения с позиции компетенций будущего. Выполнен анализ содержания надпрофессиональных компетенций. Новые социальные, экономические, политические и технологические стремительные изменения, происходящие в нашем обществе, зародили тенденции к стабилизации промышленного производства и, следовательно, к потребности в инженерных кадрах нового уровня. Развитие экономики, технологий, промышленности во всем мире диктуют другие требования к специалистам технических направлений подготовки, инициируют педагогические исследования в области компетентностного профиля современного специалиста. В качестве решения данной задачи в педагогических публикациях активно обсуждаются надпрофессиональные или общие компетенции, мягкие навыки или «soft skills». Обозначена задача систематизации данной группы компетенций, являющейся довольно сложным научно-педагогическим направлением. В статье предпринята попытка проектирования вышеупомянутых компетенций применительно к образовательному процессу технического вуза. На основании проведенного анализа, выделены три основные группы надпрофессиональных компетенций. Первая группа – надпрофессиональные компетенции личностного развития (компетенция самообразования) и компетенция Self – менеджмента (самоорганизации). Вторая группа – социально-коммуникативные надпрофессиональные компетенции (компетенция эффективного общения и взаимодействия, компетенция командной работы). Третья группа – когнитивные надпрофессиональные компетенции (компетенция критического мышления, компетенция креативного мышления). Автором проведен и описан анализ литературных источников ученых – педагогов мирового уровня, занимающихся проблемой формирования модели будущего специалиста для современного рынка труда.

**Ключевые слова:** образовательный процесс; технический вуз; современный специалист; инженер; надпрофессиональные компетенции; критическое мышление; компетентностный профиль; навык; рынок труда; soft skills

### Введение

Специалисты технических направлений подготовки, традиционно именуемые инженерами, в последнее время становятся все более востребованными на рынке труда, а профессия инженера становится все престижнее. На современном этапе экономического развития общества специалисты технических направлений вовлечены в широкий спектр профессиональной деятельности – производство материальных благ, добыча и переработка полезных ископаемых, конструирование и разработка новых технологических процессов и технологий, энергетика и нанотехнологии, многое другое. В литературе нередко встречается мнение, что в конце прошлого века, в период распада СССР и перехода к рыночной экономике значительный корпус отечественных инженерных кадров был потерян, а отечественное инженерное образование переживало кризис. В начале нынешнего века, ознаменованного стремительными социальными, экономическими, политическими и технологическими изменениями, наметились тенденции к стабилизации промышленного производства, и, как следствие – к росту потребности в инженерных кадрах нового уровня.

### Методология

Научно-педагогическая задача поиска и раскрытия нового компетентностного профиля современного специалиста технических направлений

подготовки сегодня актуальна во всем мире. Многие отечественные исследования в русле решения данной задачи посвящены сравнению компетентностного профиля отечественного и зарубежного специалиста [4, 8, 9], анализу профессиональной подготовки инженера, анализу требований к нему рынка труда. Так, например, Всероссийская образовательная программа «Лифт в будущее» Благотворительного фонда «Система» вместе с международной компанией Odgers Berndtson провела аналитическое исследование компетенций российского молодого инженера. В результате масштабного исследования был сформирован компетентностный профиль R&D-инженера, включающего универсальные, отраслевые и ролевые компетенции, которые, в свою очередь, делятся на технические и личностные. Мнение работодателей также подтверждает недостаточную подготовку выпускников технических вузов именно в части личностных компетенций. Несмотря на то, что в педагогической науке продолжается дискуссия относительно содержания понятий «компетенция», «компетентность», «навык», большинство ученых едины в убеждении, что современный специалист технических направлений подготовки нуждается в развитии именно надпрофессиональных компетенций. Следует подчеркнуть, что в разных источниках данная группа компетенций сегодня может иметь различные трактовки. Так, в работах R.

Boyatzis [11]; G. Mason, [13] они именуются как социальные; в трудах А.А. Вербицкого, О.Л. Ларионовой [1, с. 103-130]; И.А. Зимней [3, с. 5]; – как общие или мягкие; J. Loo, J. van Semeijn [12]; W.J. Nijhof, J.N. Streumer [14, p. 19-38]; J. Raven [15]; L.N.Spencer, [16] называют их «soft skills». Разумеется, проблема развития надпрофессиональных (личностных, мягких, общих) компетенций не является новой для отечественной профессиональной педагогики: например, Э.Ф. Зеером была обоснована концепция профессиональной подготовки, в которой в компетентностном профиле специалиста кроме профессиональных компетентностей рассматривался еще один конструкт – метакачества [2]. Анализ содержания метакачеств по Э.Ф. Зееру, позволяет считать их надпрофессиональными компетенциями.

Второй, достаточно сложной научно-педагогической задачей является задача систематизации данной группы компетенций. На сегодняшний день можно встретить более десятка различных оснований для классификации. Осуществленный контент-анализ источников и публикаций по систематизации надпрофессиональных компетенций позволяет заключить, что с позиции разных оснований их может быть от четырех (4-К концепция) до нескольких десятков.

#### **Результаты и обсуждения**

Во всем мире признан факт, что для успешности и конкурентоспособности современный специалист должен обладать рядом компетенций, качеств, свойств. К их числу, на основании проведенного анализа, нами отнесены три основные группы надпрофессиональных компетенций:

Надпрофессиональные компетенции личностного развития (компетенция самообразования и компетенция Self – менеджмента (самоорганизации)). В научной литературе вопрос самообразования и самоорганизации тесным образом связан с такими процессами как: профессиональное саморазвитие, самореализация, самовыражение, самопознание, самосовершенствование. Проанализировав энциклопедии профессионального образования, мы пришли к выводу, что характером этих понятий является осознанная, целенаправленная деятельность, которая управляется самой личностью. Следственно весь процесс самоорганизации всегда выражается в ориентации личности на «самость». В литературных источниках по психологии понятие «самость» определяется как сознательное планирование человеком собственных действий в соответствии с личными желаниями, это отдача команд самому себе, для выполнения тех или иных действий, стимулирование самого себя, самоконтроль своих действий, своего поведения и состояния. С точки зрения Н.А. Заенутди-

новой под самоорганизацией понимается процесс упорядоченной сознательной деятельности, всецело направленный на организацию и управление самой себя для достижения результата поставленных целей.

Социально-коммуникативные надпрофессиональные компетенции (компетенция эффективного общения и взаимодействия, компетенция командной работы). Исследуя факторы данных компетенций, мы сделали аргументированный вывод, что умение работать в команде, находить подход к собеседнику даже в сложных ситуациях, добиваться его расположения, налаживать доброжелательные отношения – все это характерно для человека, склонного к продуктивному взаимодействию с другими людьми.

Когнитивные надпрофессиональные компетенции (компетенция критического мышления, компетенция креативного мышления). В книге американского психолога и специалиста в области психологии мышления Д. Халперн, можно увидеть, что критическое мышление представляется как целый комплекс основополагающих навыков, таких как способность давать оценки, делать заключения, интерпретировать и наблюдать, анализировать. Кроме того, критическое мышление использует логику и базируется на ряду критериев интеллектуальности: ясности, точности, правдоподобия, глубине значимости. Составными частями, в меньшей степени так же являются ценностные установки и творческое воображение. Критическое мышление можно охарактеризовать как познавательную активность, тесно связанную с применением разума и собственных интеллектуальных способностей. Развитие данных компетенций, безусловно, может и должно иметь место в образовательном процессе технического вуза. Так, Г.В. Майер, В.В. Маковеева подчеркивают, что развитие надпрофессиональных компетенций, как компетенций будущего возможно только в специально организованном образовательном процессе [5, с. 20]. Т.А. Яркова утверждает, что на сегодняшний день имеет место два подхода в развитии данной группы компетенций [10]. В рамках первого подходов в образовательную программу включают специальные курсы (командообразование, развитие критического мышления, проектная деятельность и др.); в рамках второго подхода используют имеющийся потенциал образовательного процесса. В российском образовательном процессе второй подход нашел более широкое воплощение. Под потенциалом образовательного процесса для развития надпрофессиональных компетенций следует понимать возможности интерактивных подходов и методов к обучению, образовательных технологий, методов и средств актуализации содержания

образования, потенциал самостоятельной, научно-исследовательской работы студентов и многое другое.

### Выводы

Современный выпускник технических направлений подготовки, чтобы стать успешным, должен не просто владеть фундаментальными и специализированными профессиональными знаниями, и уметь применять их на практике, но и обладать рядом надпрофессиональных компетенций, позволяющих ему эффективно работать с большим объемом информации, знать тенденции развития технологий во всем мире, нестандартно и творчески подходить к решению задач, эффективно работать в команде, осуществлять взаимодействие, в том числе и межкультурное, уметь брать на себя руководство и ответственность за результат работы.

### Литература

1. Вербицкий А.А., Ларионова О.Л. Компетентный и личностный подходы в образовании // Проблемы интеграции. М.: Логос, 2009. 336 с.

2. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Сыманюк Э.Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход: учеб. пос. для вузов по специальности «профессиональное обучение (по отраслям)»: рек. УМО вузов РФ / гл. ред. Д.И. Фельдштейн: Моск. психолого-социальный ин-т. М.: МПСИ, 2005. 216 с.

3. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования // Проблемы качества образования: Материалы XIII Всероссийского совещания. М., 2003. С. 5.

4. Каххаров Ш. Надпрофессиональные компетенции и управление ими [Электрон. ресурс] // Организационная психология. 2014. Т. 4. №4. С. 103 – 120. Режим доступа: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/12/31/1103712506/OrgPsy\\_2014\\_4\\_6\(Kachcharov\)\\_103\\_120.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/12/31/1103712506/OrgPsy_2014_4_6(Kachcharov)_103_120.pdf) (дата обращения: 12.01.2020)

5. Майер Г.В., Маковеева В.В. О роли вузов в подготовке конкурентоспособных кадров для новой экономики // Проблемы управления в социальных системах, 2009. № 1. Т. 1. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/o-rol-i-vuzov-v-podgotovke-konkurentosposobnyh-kadrov-dlya-novoy-ekonomiki> (дата обращения: 12.02.2019)

6. Погребная И.А., Михайлова С.В. Научно-исследовательская работа студентов как формирование модели специалиста для современного рынка труда в техническом вузе в виде надпрофессиональных компетенций // Современный ученый. 2020. № 2. С. 143 – 148.

7. Погребная И.А., Михайлова С.В. Организация самостоятельной работы как способ реализа-

ции образовательного процесса при подготовке будущих бакалавров // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 1 (74). С. 103 – 105.

8. Сырямкина Е.Г., Румянцева Т.Б., Ливенцова Е.Ю. Практика развития надпрофессиональных компетенций студентов в современном университете // Образование и наука. 2016. № 7 (136). С. 117 – 135.

9. Шматко Н.А. Компетенции инженерных кадров: опыт сравнительного исследования в России и странах ЕС // Форсайт. 2012. Т. 6. № 4. С. 32 – 47.

10. Яркова Т.А., Черкасова И.И. Формирование гибких навыков у студентов в условиях реализации профессионального стандарта педагога // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates, 2016. Т. 2. № 4. С. 222 – 234.

11. Boyatzis R. The competent manager: A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

12. Loo J., van Semeijn J. Defining and Measuring Competences: An Application to Graduate Surveys // Quality and Quantity, 2004. Vol. 38. № 3. P. 331 – 349.

13. Mason G. Product strategies, skills shortages and skill updating needs in England: New evidence from the National Employer Skills Survey, Evidence Report 30. London: UKCES, 2011.

14. Nijhof W.J., Streumer J.N. Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 1998.

15. Raven J. Education and Competencies Required in Modern Society // Higher Education Review, 1982. Vol. 15. P. 47 – 57.

16. Spencer L.N. Soft Skill Competencies. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 1983.

### References

1. Verbickij A.A., Larionova O.L. Kompetentnostnyj i lichnostnyj podhody v obrazovanii // Problemy integracii. M.: Logos, 2009. 336 s.

2. Zeer E.F., Pavlova A.M., Symanyuk E.E. Modernizaciya professional'nogo obrazovaniya: kompetentnostnyj podhod: ucheb. pos. dlya vuzov po special'nosti «professional'noe obuchenie (po otraslyam)»: rek. UMO vuzov RF / gl. red. D.I. Fel'dshtejn: Mosk. psihologo-social'nyj in-t. M.: MPSI, 2005. 216 s.

3. Zimnyaya I.A. Kompetentnost' cheloveka – novoe kachestvo rezul'tata obrazovaniya // Problemy kachestva obrazovaniya: Materialy XIII Vsesorssijskogo soveshchaniya. M., 2003. S. 5.

4. Kahkharov SH. Nadprofessional'nye kompetencii i upravlenie imi [Elektron. resurs] // Organizacionnaya psihologiya. 2014. T. 4. № 4. S. 103 – 120. Rezhim dostupa: [https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/12/31/1103712506/OrgPsy\\_2014\\_4\\_6\(Kachcharov\)\\_103\\_120.pdf](https://orgpsyjournal.hse.ru/data/2014/12/31/1103712506/OrgPsy_2014_4_6(Kachcharov)_103_120.pdf) (data obrashcheniya: 12.01.2020)

5. Majer G.V., Makoveeva V.V. O roli vuzov v podgotovke konkurentosposobnyh kadrov dlya novoy ekonomiki // Problemy upravleniya v social'nyh sistemah, 2009. № 1. T. 1. [Elektron. resurs]. Re-zhim dostupa: [http:// http://cyberleninka.ru/article/n/o-rolivuzov-v-podgotovke-konkurentosposobnyh-kadrov-dlya-novoy-ekonomiki](http://http://cyberleninka.ru/article/n/o-rolivuzov-v-podgotovke-konkurentosposobnyh-kadrov-dlya-novoy-ekonomiki) (data obrashcheniya: 12.02.2019)

6. Pogrebnaya I.A., Mihajlova S.V. Nauchno-issledovatel'skaya rabota studentov kak formirovaniye modeli specialista dlya sovremennogo rynka truda v tekhnicheskoy vuzovskoy obrazovatel'noy sisteme // Sovremennyye uchenyye. 2020. № 2. S. 143 – 148.

7. Pogrebnaya I.A., Mihajlova S.V. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty kak sposob realizatsii obrazovatel'nogo processa pri podgotovke budushchih bakalavrov // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 1 (74). S. 103 – 105.

8. Syryamkina E.G., Romyanceva T.B., Livencova E.YU. Praktika razvitiya nadprofessional'nyh kompetenciy studentov v sovremennom universitete // Obrazovanie i nauka. 2016. № 7 (136). S. 117 – 135.

9. SHmatko N.A. Kompetencii inzhenernyh kadrov: opyt sravnitel'nogo issledovaniya v Rossii i stranah ES // Forsajt. 2012. T. 6. № 4. S. 32 – 47.

10. YArkova T.A., CHerkasova I.I. Formirovaniye gibkikh navykov u studentov v usloviyah realizatsii professional'nogo standarta pedagoga // Vestnik Tyumenskogo gosudarstvennogo universiteta. Gumanitarnyye issledovaniya. Humanitates, 2016. T. 2. № 4. S. 222 – 234.

11. Boyatzis R. Te competent manager: A model for effective performance. New York: John Wiley & Sons, 1982.

12. Loo J., van Semeijn J. Defning and Measuring Competences: An Application to Graduate Surveys // Quality and Quantity, 2004. Vol. 38. № 3. P. 331 – 349.

13. Mason G. Product strategies, skills shortages and skill updating needs in England: New evidence from the National Employer Skills Survey, Evidence Report 30. London: UKCES, 2011.

14. Nijhof W.J., Streumer J.N. Key Qualifications in Work and Education. Dordrecht. Kluwer Academic Publishers, 1998.

15. Raven J. Education and Competencies Required in Modern Society // Higher Education Review, 1982. Vol. 15. P. 47 – 57.

16. Spencer L.N. Sof Skill Competencies. Edinburgh: Scottish Council for Research in Education, 1983.

\*\*\*

## POTENTIAL OF THE EDUCATIONAL PROCESS OF A TECHNICAL UNIVERSITY THE DEVELOPMENT OF SUPRA PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS AS FUTURE COMPETENCIES

*Mikhailova S.V., Assistant Professor,  
Industrial University of Tyumen*

**Abstract:** this article is devoted to the problem of research of supra-professional competencies of students in technical universities. The study considers the importance and relevance of the potential of the educational process of an educational institution from the perspective of future competencies. The analysis of the content of supra-professional competencies is performed. New social, economic, political and technological rapid changes taking place in our society have given rise to tendencies to stabilize industrial production and, consequently, to the need for a new level of engineering personnel. The development of economy, technology, and industry all over the world dictate other requirements for specialists in technical areas of training, and initiate pedagogical research in the field of the competence profile of a modern specialist. As a solution to this problem, pedagogical publications actively discuss supra-professional or general competencies, soft skills. The task of systematization of this group of competencies, which is a rather complex scientific and pedagogical direction, is outlined. The article attempts to design the above-mentioned competencies in relation to the educational process of a technical university. Based on the analysis, three main groups of supra-professional competencies are identified. The first group is the supra-professional competence of personal development (self-education competence) and the competence of self-management (self-organization). The second group is social and communicative supra-professional competences (competence of effective communication and interaction, competence of teamwork). The third group is cognitive supra-professional competence (critical thinking competence, creative thinking competence). The author analyzes and describes the literature sources of world-class scientists and teachers dealing with the problem of forming a model of a poor specialist for the modern labor market.

**Keywords:** educational process, technical university, modern specialist, engineer, supra-professional competence, critical thinking, competence profile, skill; labor market, soft skills



## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СФОКУСИРОВАННОЕ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В КОНТЕКСТЕ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

*Сергеева М.Г., доктор педагогических наук, доцент, главный научный сотрудник,  
Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний России,  
Атабекян А.А., аспирант,  
Бухова Н.В., аспирант,  
Оганян Э.В., аспирант,  
Донгак С.В., аспирант,  
Институт иностранных языков,  
Российский университет дружбы народов*

**Аннотация:** в контексте глобализационных процессов и изменений, происходящих в последнее время и затрагивающих социально-политическую систему, наличие в стране достаточного количества компетентных специалистов в различных областях представляется особенно важным. Требования, предъявляемые к выпускнику высшего учебного заведения, изложены в Федеральных государственных образовательных стандартах, а также в признаковых системах, описывающих определенные профессии и специальности. Осуществляются теоретические и эмпирические исследования, демонстрирующие, что, наряду с коммуникативными навыками, сотрудник современной организации должен уметь формулировать цель и составлять план действий, определять насущные проблемы, адекватно оценивать полученный результат, искать источники сведений, обрабатывать их и совершать выбор на базе приобретенной информации, владеть иностранным языком. Профессионально-сфокусированным (нацеленным, ориентированным, центрированным) считается обучение, уделяющее особое внимание реализации потребностей студентов при освоении иностранного языка, необходимого для предстоящей деятельности в рамках получаемой специальности. Итогом подобной подготовки станет подготовленность, то есть накопленный объем знаний и сформированные методы и механизмы получения новой информации. В рамках данной статьи мы развели понятия «профессионально-сфокусированное лингвистическое образование» и «профессионально-сфокусированное обучение иностранному языку». Первое понимается нами как процессуально-результативный комплекс, нацеленный на развитие языковых и речевых навыков, а также на совершенствование профессиональных компетенций и личности в целом. Такая деятельность способствует интенсификации когнитивных потребностей и возможностей индивида, позволяет освоить базовые и продвинутые «шаблоны» профессиональной активности, подготовиться к выполнению тех или иных обязанностей.

**Ключевые слова:** научные подходы, лингвистическое образование, выпускник высшего учебного заведения, коммуникативная компетентность

В профессионально-сфокусированном лингвистическом образовании понятие «подход» воспринимается более широко, чем в профессионально-сфокусированном обучении иностранному языку (далее – ИЯ). Авторы статьи рассматривают их как алгоритмы, нацеленные не только на получение необходимых знаний, навыков и умений, но и на формирование профессиональных свойств, обогащение личности, активацию стремления к познанию, раскрытие интеллектуального потенциала. Цель подобных алгоритмов, – гармоничная, эффективная личность, – осуществляется в схеме непрерывного образования (начальное – среднее – высшее – послевузовское). Что же касается подходов в профессионально-сфокусированном обучении ИЯ, они реализуют особые задачи по сопровождению образовательного процесса.

В рамках профессионально-сфокусированного лингвистического образования мы выделили следующие подходы: социально-культурный, профессионально-сфокусированный, компетентностный, ценностный, личностно-эволюционный, индивидуально-потребностный и гуманистический. В контексте профессионально-сфокусированного

обучения ИЯ подходы исследуются в трудах советско-российских лингводидактов Щукина А.Н. и Ляховицкого М.В., который выделял четыре основных подхода к преподаванию ИЯ: бихевиристский (поведенческий), когнитивный (познавательный), индуктивно-сознательный (основанный на обобщении конкретного педагогического опыта) и интегрированный (комплексный). Впоследствии Миков В.Ю. предложил включить в данную классификацию еще несколько подходов: коммуникативный, грамматический (морфологосинтаксический), лексический, аудиальный, дискурсивный и эклектический (предполагающий сочетание различных подходов). Исследователь из США Хаббард Ф. пришел к выводу, что проблема взаимодействия понятий «метод» и «подход» носит открытый характер и рекомендовал их дифференцировать. К списку методов освоения навыков говорения, составленному Щукиным А.Н., были добавлены еще пять: два прямых (погружения и т.н. «естественный», не предполагающий сознательных усилий со стороны учащегося) и три синтезированных (немой, тренинговый и физреактивный) [5].

Миков В.Ю. скорректировал толкование универсального принципа профессиональной ориентации как комплекса положений частного характера, направленных на обучение ИЯ в рамках предстоящей профессиональной активности, принимая во внимание профессиограмму специалиста (генерализованный эталон, ориентир для человека, имеющего образование соответствующего профиля).

При обучении будущих языковедов обращаются к ряду частных принципов: междисциплинарного взаимодействия, профессиональной социально-коммуникативной нацеленности, осознанности, квалифицированности педагога, модульной и транскультурной подготовки. Миков В.Ю. рекомендовал использовать еще два принципа: поэтапности профессионально-сфокусированного образования (обозначающий позицию профессионально-сфокусированного обучения ИЯ в цепочке «начальное – среднее – высшее – послевузовское образование») и специфичности (состоит в том, что для каждой предметной сферы или специальной дисциплины создается особый, предназначенный только для нее курс ИЯ).

Алексеева Л.Е. выдвинула два критерия – обязательности и достаточности содержательной составляющей профессионально-сфокусированного обучения ИЯ для получения запланированного результата. Миков В.Ю. развил данную классификацию, добавив еще восемь критериев: коммуникативной нацеленности при поиске необходимого содержания, культурно-дидактической оправданности, комплексности, вариативности, полноты, высокой степени самостоятельности учащихся, непрерывности, академичности содержания дисциплины. Ученым определены принципы систематизации содержания обучения ИЯ [6]:

1) сосредоточенность на общей составляющей с некоторыми аспектами профессиональной составляющей на ранней стадии (в нашем исследовании – в рамках вводного курса и на профессионально-направляющей стадии);

2) дополнение общих тем в различных коммуникативных областях (бытовой, социальной, политической и т.д.) особыми профессионально-сфокусированными темами на промежуточной стадии подготовки;

3) преобладание профессиональной составляющей с сопровождением общей составляющей на заключительной стадии подготовки.

Опираясь на ключевые принципы определения и систематизации содержания учебного процесса Миков В. Ю. продемонстрировал соотношение вариативной и базовой составляющих сущности профессионально-сфокусированного обучения ИЯ в областях, темах и контекстах имитационно-

профессионального взаимодействия, а также в культурологических, лингвокультурологических и непосредственно лингвистических умениях и навыках, образовательных компетенциях, текстах. Разработанная стратегия позиционирует профессионально-сфокусированное обучение ИЯ как комплекс принципов частного характера: междисциплинарного взаимодействия, профессиональной социально-коммуникативной нацеленности, осознанности, квалифицированности педагога, модульной и транскультурной подготовки, поэтапности профессионально-сфокусированного образования (обозначающий позицию профессионально-сфокусированного обучения ИЯ в цепочке «начальное – среднее – высшее – послевузовское образование») и специфичности (состоит в том, что для каждой предметной сферы или специальной дисциплины создается особый, предназначенный только для нее курс ИЯ) [3].

Стратегия включает в себя несколько стадий профессионально-сфокусированного обучения ИЯ в рамках последовательности «начальное – среднее – высшее – послевузовское образование»: вводную, профессионально-направляющую, профессионально-рефлективную, профессионально-проектирующую и имитационно-профессиональную. Первая стадия является необязательной и используется при выявлении у большинства студентов низкого уровня владения ИЯ. Последняя стадия предполагает дальнейшее освоение английского языка после получения специальности, в частности – автономно, без посторонней помощи. Тем не менее, мотивация к получению новых знаний на имитационно-профессиональной стадии складывается в контексте предшествующих стадий.

Принципы систематизации сущности обучения ИЯ способствуют поэтапной реализации профессиональной составляющей: сосредоточенность на общей составляющей с некоторыми аспектами профессиональной составляющей на ранней стадии (в нашем исследовании – в рамках вводного курса и на профессионально-направляющей стадии); дополнение общих тем в различных коммуникативных областях (бытовой, социальной, политической и т.д.) особыми профессионально-сфокусированными темами на промежуточной (промежуточно-рефлективной) стадии подготовки; преобладание профессиональной составляющей с сопровождением общей составляющей на заключительной стадии подготовки (профессионально-проектирующая, имитационно-профессиональная). Дополнительный компонент предлагаемой методики – оцениваемое в рамках установленной проверки учебно-методическое пособие «Английский язык для лингвистов», представляющее со-

бой важную часть специального комплекса, содержащего графики мониторинга и самомониторинга учащихся, набор иллюстраций, а также приложение, включающее в себя наиболее популярные слова и выражения, готовые лексические конструкции для изложений и диалогов, задания повышенной сложности [4].

Авторы статьи солидарны с Бим И.Л., рассматривающей учебное пособие в качестве модели объективно реализуемого процесса обучения и воспитания, в качестве некоего детализированного плана последовательных действий учащегося и педагога в рамках выполнения задач преподавания ИЯ. Разработка содержания пособия основывается на тезисе о том, что оно составлено на базе трех взаимодополняющих подходов: профессионально-сфокусированного, социально-культурного и коммуникативного. Также ключевыми элементами методического моделирования выступают: 1) федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования; 2) программа «Первый иностранный язык» для лингвистических вузов и подразделений; 3) критерии, рекомендованные нами для определения и систематизации содержания.

Аппарат для оценки создавался с опорой на следующие факторы: 1) Общевропейскую систему уровней владения ИЯ (Common European Framework of Reference, CEFR), от начального (A1) до близкого к совершенству (C2); 2) систему признаков, описывающих профессию специалиста в области языка; 3) модель компетенций выпускника, представленную в действующем федеральном стандарте для специальности «Лингвистика»; 4) специфику профессионально-сфокусированного и социально-культурного подходов; 5) императивы, предъявляемые организациями к квалификации потенциальных работников [1].

С нашей точки зрения, диагностировать нужно не только умение общаться, но и способность взаимодействовать с информацией и устранять возникшие трудности. Опираясь на CEFR, включающую шесть уровней коммуникативной компетентности, российские вузы применяют аналогичный механизм оценивания выстроенности навыков взаимодействия с информацией и устранения трудностей на шести «ярусах». Уровни профессионального владения ИЯ (C1 и C2), как правило, достигаются в рамках послевузовского образования, когда человек осваивает ИЯ без посторонней помощи и приобретает опыт, имеющий непосредственное отношение к его трудовым обязанностям. В контексте становления языковой готовности к проявлению профессиональной активности в высшем учебном заведении, авторы статьи склонны рассматривать: уровень A1 – как низкий («не-

удовлетворительно»); уровень A2 – как приемлемый («удовлетворительно»); уровень B1 – как функциональный («хорошо»); уровни B2, C1 и C2 – как оптимальные («отлично») [2].

Во время семинаров и практических занятий студентам предоставляются сведения о проблеме, на основе которых предлагается решить ее оптимальным способом. Данные задания подразумевают получение информации для поиска выхода из затруднительной ситуации, описанной педагогом или изложенной в источнике, обнаруженном самим студентом. В них затрагивается коммуникативная проблематика и используются лексические единицы, освоенные на занятиях по ИЯ. Благодаря данному подходу педагог может создать для студента такие условия, в которых тот сможет показать степень языковой готовности к выполнению своих профессиональных обязанностей как комплексного результата, способствующего одновременной работе с несколькими проблемами и представленного в формате активности, которая реализуется по сценарию взаимодействия с другими преподаваемыми дисциплинами.

### Литература

1. Михеева Н.Ф. Испанский язык на территории юго-западных штатов Америки: монография. М.: Изд-во РУДН, 2002.
2. Михеева Н.Ф. Испанский язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. М.: Изд-во АПК и ПРО, 2003.
3. Мухин М.И. В.А. Сухомлинский о воспитании всесторонне развитой личности // Педагогика. 1991. № 9. С. 104 – 110.
4. Мухин М.И., Мошнина Р.Ш., Фоменко И.А. Профильное обучение как стратегическое направление модернизации образования // Профильное обучение: вопросы теории и практики: Сборник статей. Москва, 2005. С. 5 – 21.
5. Новиков А.М. Методология образования. Москва: Эгвес, 2006. 488 с.
6. Новиков А.М. Основания педагогики: пособие для авторов учебников и преподавателей. Москва: Эгвес, 2011. 208 с.

### References

1. Miheeva N.F. Ispanskij yazyk na territorii yugozapadnyh shtatov Ameriki: monografiya. M.: Izd-vo RUDN, 2002.
2. Miheeva N.F. Ispanskij yazyk i mezhkul'turnaya kommunikaciya: ucheb. posobie. M.: Izd-vo APK i PRO, 2003.
3. Muhin M.I. V.A. Suhomlinskij o vospitanii vsestoronne razvitoj lichnosti // Pedagogika. 1991. № 9. S. 104 – 110.

4. Muhin M.I., Moshnina R.SH., Fomenko I.A. Profil'noe obuchenie kak strategicheskoe napravlenie modernizacii obrazovaniya // Profil'noe obuchenie: voprosy teorii i praktiki: Sbornik statej. Moskva, 2005. S. 5 – 21.

5. Novikov A.M. Metodologiya obrazovaniya. Moskva: Egves, 2006. 488 s.

6. Novikov A.M. Osnovaniya pedagogiki: posobie dlya avtorov uchebnikov i prepodavatelej. Moskva: Egves, 2011. 208 s.

\*\*\*

#### VOCATIONAL-FOCUSED LINGUISTIC EDUCATION IN THE CONTEXT OF PROFESSIONAL TRAINING

*Sergeeva M.G., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor),  
Associate Professor, Chief Research Officer,  
Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia,  
Atabekyan A.A., Postgraduate,  
Bukhova N.V., Postgraduate,  
Oganyan E.V., Postgraduate,  
Dongak S.V., Postgraduate,  
Institute of Foreign Languages,  
Peoples' Friendship University of Russia*

**Abstract:** in the context of globalization processes and recent developments affecting the socio-political system, the availability of a sufficient number of competent experts in various fields is particularly important. The requirements for a graduate of a higher education institution are set out in Federal State Educational Standards, as well as in feature systems describing certain professions and specialties. Theoretical and empirical studies are being carried out to demonstrate that, along with communicative skills, a member of a modern organization should be able to formulate a goal and draw up an action plan, identify pressing problems, adequately assess the result, search for sources of information, process them and make choices on the basis of acquired information, and speak a foreign language. Vocational-focused (targeted, oriented, centered) training is considered to be a special focus on the realization of students' needs in the learning of a foreign language, which is necessary for the forthcoming activity within the framework of the obtained specialty. The result of such training will be training, that is, the accumulated amount of knowledge and the established methods and mechanisms for obtaining new information. Within the framework of this article, we developed the concepts of "vocational-focused linguistic education" and "vocational-focused foreign language education." The first is understood by us as a procedural and effective complex aimed at the development of language and speech skills, as well as at improving professional competences and the individual as a whole. Such activity contributes to intensification of cognitive needs and capabilities of the individual, allows to master basic and advanced "templates" of professional activity, to prepare for performance of certain duties.

**Keywords:** scientific approaches, linguistic education, graduate of higher educational institution, communicative competence

## СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ

*Базаров Ц.Р., кандидат педагогических наук, доцент, директор,  
Санаторная школа №28, г. Улан-Удэ,  
Базарова Е.Г., кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский республиканский институт образовательной политики,  
Цыбикова Т.С., кандидат педагогических наук, доцент,  
Бурятский государственный университет*

**Аннотация:** в статье раскрыто сетевое взаимодействие как форма реализации образовательных программ, обеспечивающих возможность освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

В рамках реализации проекта «Сетевой дистанционный образовательный кластер» рассматривается стажировочная образовательная сеть «Сетевая электронная школа (СЭШ)». Показано потребность создания Сетевой электронной школы, которая призвана решать задачи по обновлению содержания образования и достижения результатов интегративного и метапредметного характера. В рамках проекта решалась задача создания организационно-средовых, психолого-педагогических условий по формированию и поддержке развития ключевой компетентности обучающегося по изменению и расширению перечня освоенных им компетенций.

Значимым результатом реализации проекта стало начало создания единого, электронного образовательного пространства, представляющего собой динамическое единство субъектов образовательного процесса и их отношений, который обеспечивает новое качество образования.

В результате реализации данного проекта определен достигнутый интеграционный эффект базовых компонентов.

Авторами теоретически обоснованы и описаны основные положения сетевого взаимодействия образовательных организаций с социальными партнерами с целью разработки системы повышения квалификации, направленной на формирование компетенций педагогов в контексте требований ФГОС и технологий сетевого дистанционного обучения.

Результаты исследования помогут педагогическим коллективам в реализации подобных проектов, способствующих более безболезненному переходу участников сетевого взаимодействия в сегодняшних условиях повсеместного перехода образовательных организаций в режим дистанционного обучения в целях устранения угрозы распространения коронавирусной инфекции.

**Ключевые слова:** сетевое взаимодействие, образовательная организация, стажировочная образовательная сеть, сетевая электронная школа, педагог

Государственная политика в образовательной сфере направлена на стратегию создания качественно другой школы, которая будет раскрывать личностные возможности детей, т.е. тот потенциал, который заложен в них матушкой природой. Эта новая школа будет иметь возможности формирования гражданской идентичности, воспитания у них желания учиться, потребности в стремлении учиться в течение всей жизни через раскрытие необходимости духовного роста и здорового образа жизни. Кроме этого школа подготовит их к будущей профессиональной деятельности с учётом задач инновационного развития государства. Такие серьёзные задачи стоят перед современной образовательной организацией.

А учитель? Как он сможет выполнять все те задачи, которые стоят перед школой и перед ним, если сам не будет работать над собой, постоянно совершенствоваться, учиться?

В связи с этим концепция непрерывного образования становится весьма и весьма актуальной, т.е. учитель Новой Школы, если он хочет идти в ногу со своими воспитанниками, должен учиться

всю жизнь. Ведь не зря в свое время великий народный педагог К.Д.Ушинский еще в 19 веке сказал «Учитель до тех пор учитель, пока он учится. Как только перестает учиться, в нем умирает учитель». Поэтому он должен самосовершенствоваться и развиваться как личность и как специалист – профессионал своего дела. Самосовершенствование и развитие человека происходит на основе взаимодействия со средой, с другими людьми. Учитель должен уметь строить личный образовательный маршрут и способствовать построению индивидуальных образовательных маршрутов для своих воспитанников в целях более полного раскрытия их творческого потенциала. Поэтому одним из механизмов повышения профессионального мастерства учителя может для него стать развитие сетевого взаимодействия. Поскольку именно Интернет-технологии позволяют осуществлять временные и пространственные взаимодействия педагогов друг с другом в виртуальной среде, что предоставляет возможности добиваться профессиональных успехов и профессионального роста, принимать активное участие в работе различных

профессиональных форумов, конкурсов, научно-практических конференций, объединяться в профессиональные интернет сообщества.

Поэтому сетевой характер взаимодействия образовательных учреждений и педагогов широко распространился в последнее время.

Что же вкладывается в понятие «сетевое взаимодействие»? На сегодняшний день под сетевым взаимодействием понимаем систему связей, обеспечивающую доступность и вариативность качественного образования для всех граждан, открытость образовательных организаций, повышение профессиональной компетентности педагогов и использование современных ИКТ-технологий.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится о том, что «сетевая форма реализации образовательных программ обеспечивает возможность освоения обучающимся образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность...» [4].

В российской системе образования система сетевого взаимодействия образовательных организаций возникла в конце 90-х годов 20 века. И одной из первых образовательных сетей явилась «Эврика», созданная в эти годы А.И. Адамским, которую он определяет как «совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга» [1].

А.И. Адамский выделяет следующие характеристики «сетевого взаимодействия»: в центре находится персона и событие. Персонами могут выступать авторские коллективы, носители инновационных технологий, которые инициируют событие, направленное на решение некоторой задачи [2].

Значимость сетевого взаимодействия в сфере образования в современных условиях заключается в том, что оно предоставляет образовательным организациям возможности динамичного развития. Поскольку при сетевом взаимодействии идет совместный деятельный процесс образовательных организаций по реализации различных проектов и программ. Идет не просто обмен инновационными материалами и разработками, а идет деятельное сотрудничество педагогов образовательных организаций.

В современном обществе, особенно в связи с введением в действие ФГОСов, профстандарта педагога, требования к педагогу возросли.

Выпускнику современной бурятской школы предстоит жить в мире, в котором умение грамотно использовать ИКТ будет определять его жизненный успех. При этом мы должны иметь в виду,

что научиться использовать современные технологии можно только активно применяя их в учебном процессе и на практике, а это предполагает информатизацию современной бурятской школы, создание информационной образовательной среды.

Сегодняшними обучающимися востребованы педагоги, соответствующие их требованиям и могут подготовить к достижению успеха. А для этого педагога XXI века нужно обладать следующими компетенциями:

- работа в команде;
- использование ИКТ в своей работе;
- наставничество как форма сотрудничества;
- другие, нежели были, формы оценивания.

Соответственно, чтобы идти в ногу со временем, современный педагог должен стремиться к постоянному росту своего мастерства. Этому, учитывая все большую занятость педагога и все большее развитие современных информационно-коммуникационных технологий, может способствовать сетевое взаимодействие, которое в настоящее время по праву является одним из мощных ресурсов современного инновационного образования.

Сетевое взаимодействие дает возможность, во-первых, продвижения инновационных продуктов деятельности на рынок образовательных услуг и, тем самым способствует получению дополнительного финансирования; во-вторых, усиливает ресурс образовательной организации за счет ресурсов других организаций, в-третьих, способствует организации взаимодействия и распространения передового педагогического опыта на основе ИКТ-технологий, делая его доступным широкому кругу пользователей сети Интернет.

Сетевое взаимодействие становится особо актуальным в современном обществе в условиях тотального дефицита педагогов.

В Республике Бурятия с целью частичного решения вопроса о недостаточной укомплектованности общеобразовательных организаций города Улан-Удэ и республики Бурятия педагогическими кадрами был разработан и начата реализация проекта «Сетевой дистанционный образовательный кластер».

В рамках проекта создана стажировочная образовательная сеть «Сетевая электронная школа (СЭШ)», куда вошли ФГБОУ ВО «БГУ», ГАУ ДПО РБ «БРИОП», МАОУ «СОШ №7», МАОУ «СОШ №38», МАОУ «СОШ №26», МАОУ «СОШ №54» г. Улан-Удэ, МБОУ «СОШ №4» Закаменского района, МБОУ «Орликская СОШ», МБОУ «Кяхтинская СОШ №3», МБОУ «Туркинская СОШ». Данное взаимодействие помимо решения вопроса о недостаточной укомплектован-

ности педагогическими кадрами было ориентировано на создание условий для:

- обеспечения доступного качественного образования населению;
- обеспечения профильного обучения, инновационной и исследовательской деятельности;
- предоставления услуг дополнительного образования;
- повышения профессиональной компетентности педагогических коллективов школ;
- обеспечения возможности освоения обучающимися образовательной программы с использованием ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность, а также при необходимости с использованием ресурсов иных организаций;
- выстраивания индивидуальных образовательных траекторий обучающихся на основе их персонализированных запросов и потребностей региона в квалифицированных кадрах;
- внедрения инклюзивных подходов в образовательный процесс, создание условий для социальной адаптации детей с нарушениями развития.

Достижению поставленной цели способствовало решение комплекса задач:

- разработка и внедрение нормативной и организационной базы реализации сетевой образовательной программы;
- создание регионального методического совета, интегрирующую предметные ассоциации;
- разработка системы повышения квалификации, направленной на формирование компетенций педагогов в контексте требований ФГОС и технологий сетевого дистанционного обучения;
- выявление инновационных практик преподавания учебных предметов (возможно авторских) в рамках дистанционного обучения, их обобщение и применение;
- разработка модели сотрудничества с образовательными организациями, направленные на широкое внедрение профильного дистанционного обучения;
- проектирование сети образовательных школ для выравнивания уровня преподавания учебных предметов, углубления социальной дифференциации в образовательной сфере;
- внедрение технологий сетевого, дистанционного обучения;
- модернизация действующей электронной образовательной среды (ЭОС).

Реализация проекта способствовала совершенствованию методик и технологий организации учебно-познавательной деятельности обучающихся в направлении внедрения сетевой профильной образовательной программы. С учетом разнородности состава обучающихся была предпринята

попытка разработки учебно-методических материалов, ориентированных на различные уровни познавательных возможностей. Реализация проекта позволила построить инновационный подход в обучении, основанный на интеграции потенциалов образовательных организаций города и региона, способствующий обеспечивать эффективную подготовку выпускников к освоению программ высшего профессионального образования.

Значимым результатом реализации проекта стало начало создания единого, электронного образовательного пространства, представляющего собой динамическое единство субъектов образовательного процесса и их отношений, который обеспечивает новое качество образования. Для региона характерным является достаточно широкий диапазон возможностей педагогических кадров образовательных организаций. В связи с этим была осуществлена попытка «выравнивания» методического уровня педагогов на основе сетевых форм взаимодействия, возможностей стажировочных площадок, разработка вариативных программ курсов повышения квалификации с учетом особенностей дистанционного обучения.

Сетевая электронная школа (СЭШ) должна обеспечивать:

- информационно-методическую поддержку образовательного процесса;
- планирование образовательного процесса и его ресурсного обеспечения;
- мониторинг и фиксацию хода и результатов образовательного процесса;
- электронные процедуры создания, поиска, сбора, анализа, обработки, хранения и представления информации;
- дистанционное взаимодействие всех участников образовательного процесса;
- развитие информационно-телекоммуникационных технологий приводит к формированию ИКТ-насыщенной образовательной среды, которая не только создает новые механизмы профессионального развития и личностного роста педагогов, но и предъявляет повышенные требования к ИКТ-компетентности педагога.

Для решения этих задач было необходимо создание технических и технологических условий, которые позволили бы участникам образовательного процесса получить эффективный доступ к источникам достоверной информации, широко использовать новые электронные ресурсы и пособия в процессе обучения, в том числе дистанционного.

В этом контексте ФГБОУ ВО «БГУ», ГАУ ДПО РБ «БРИОП», МАОУ «СОШ №7», МАОУ «СОШ №38» МАОУ «СОШ №26», МАОУ «СОШ №54» г. Улан-Удэ, МБОУ «СОШ №4» За-

каменского района, МБОУ «Орликская СОШ», МБОУ «Кяхтинская СОШ №3», МБОУ «Туркинская СОШ» являются ресурсной базой и средством научно-методического сопровождения СЭШ.

Потребность в создании Сетевой электронной школы была определена необходимостью решать задачи по обновлению содержания образования и достижения результатов интегративного и мета-предметного характера. В рамках проекта решалась задача создания организационно-средовых, психолого-педагогических условий по формированию и поддержке развития ключевой компетентности ребенка по изменению и расширению перечня освоенных им компетенций.

Для наращивания мотивационного потенциала личности, создания условий свободного выбора деятельности каждым ребенком, гармоничного развития его способностей и талантов образовательное пространство школы должно быть наполнено сегодня разными образовательными векторами на основе сетевого взаимодействия.

Сетевое взаимодействие и совместная деятельность школы с БГУ позволяют эффективно использовать в образовательной среде школы ресурсные площадки вуза, тем самым расширяя образовательное пространство школы, создавая новые возможности для самореализации и саморазвития всех участников образовательного процесса.

В результате реализации данного проекта был достигнут интеграционный эффект, базовыми компонентами которого являются:

- содержательно-деятельностный аспект: трансформация личного информационного пространства участников образовательного процесса в сетевое образовательное пространство, разработка механизмов эффективной деятельности школы;

- организационно-управленческий аспект: создание нормативной базы сетевого взаимодействия различного уровня субъектов инновационной деятельности, реализация инновационных технологий управления AGILE.

- образовательный аспект: создание образовательного ресурса (корпоративного портала) в сети Интернет, разработка образовательных программ на основе использования ИКТ для образовательных учреждений города и республики, создание электронного банка методических разработок и рекомендаций.

Опыт реализации данного проекта способствовал более безболезненному переходу участников сетевого взаимодействия в сегодняшних условиях повсеместного перехода образовательных организаций в режим дистанционного обучения в целях устранения угрозы распространения коронавирусной инфекции.

## Литература

1. Базаров Ц.Р., Базарова Е.Г., Цыбикова Т.С. Информационная образовательная среда современной бурятской школы // International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE) 2019. Vol. 8 Issue-3. September.

2. Бурмистрова И.В. Сетевое взаимодействие как одна из эффективных инновационных форм методической работы с педагогами ДОУ // Молодой ученый. 2016. № 12.6. С. 17 – 22. URL <https://moluch.ru/archive/116/31997/> (дата обращения: 23.01.2020)

3. Организация сетевого взаимодействия общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, принимающих участие в конкурсе на государственную поддержку / под ред. Адамского А.И. М.: Эврика, 2006.

4. Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. N 544н – Электрон. текстовые данные. Режим доступа. URL <https://base.garant.ru/70535556> (дата обращения: 25.01.2020)

5. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон. М.: Омега-Л, 2014. 134 с.

## References

1. Bazarov C.R., Bazarova E.G., Cybikova T.S. Informacionnaya obrazovatel'naya sreda sovremennoj buryatskoj shkoly // International Journal of Recent Technology and Engineering (IJRTE) 2019. Vol. 8 Issue-3. September.

2. Burmistrova I.V. Setevoe vzaimodejstvie kak odna iz effektivnyh innovacionnyh form metodicheskoy raboty s pedagogami DOU // Molodoj uchenyj. 2016. № 12.6. S. 17 – 22. URL <https://moluch.ru/archive/116/31997/> (data obrashcheniya: 23.01.2020)

3. Organizaciya setevogo vzaimodejstviya obshcheobrazovatel'nyh uchrezhdenij, vnedryayushchih innovacionnye obrazovatel'nye programmy, primayushchih uchastie v konkurse na gosudarstvennuyu podderzhku / pod red. Adamskogo A.I. M.: Evrika, 2006.



4. Ob utverzhdenii professional'nogo standarta "Pedagog (pedagogicheskaya deyatel'nost' v sfere doskol'nogo, nachal'nogo obshchego, osnovnogo obshchego, srednego obshchego obrazovaniya) (vosпитatel', uchitel') [Elektronnyj resurs]: Prikaz Ministerstva truda i social'noj zashchity RF ot 18 ok-

tyabrya 2013 g. N 544n – Elektron. tekstovye dannye. Rezhim dostupa. URL <https://base.garant.ru/70535556> (data obrashcheniya: 25.01.2020)

5. Ob obrazovanii v Rossijskoj Federacii: Federal'nyj zakon. M.: Omega-L, 2014. 134 s.

\*\*\*

## NETWORK INTERACTION AS A FACTOR IN THE DEVELOPMENT OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS AND IMPROVING THE PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS

*Bazarov Ts.R., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Headteacher, Sanatornaya Shkola №28, Ulan-Ude,*

*Bazarova E.G., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Buryat Republican Institute of Educational Policy,*

*Tsybikova T.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor, Buryat State University*

**Abstract:** the article describes network interaction as a form of implementation of educational programs that allow students to master the educational program using the resources of several organizations engaged in educational activities.

Within the framework of the project "Network remote educational cluster", the internship educational network "Network electronic school (NES)" is considered. It shows the need to create a Network e-school, which is designed to solve problems of updating the content of education and achieving results of an integrative and meta-subject nature. Within the framework of the project, the task of creating organizational and environmental, psychological and pedagogical conditions for the formation and support of the development of the key competence of the student to change and expand the list of competencies mastered by them was solved.

A significant result of the project was the beginning of the creation of a single, electronic educational space, which is a dynamic unity of subjects of the educational process and their relations, which provides a new quality of education.

As a result of this project, the achieved integration effect of the basic components was determined.

The authors theoretically substantiate and describe the main provisions of the network interaction of educational organizations with social partners in order to develop a system of professional development aimed at forming the competencies of teachers in the context of the requirements of the Federal State Educational Standard and technologies of network distance learning.

The results of the study will help teaching teams in implementing such projects that contribute to a more painless transition of participants in network interaction in today's conditions of widespread transition of educational organizations to distance learning in order to eliminate the threat of spread of coronavirus infection.

**Keywords:** network interaction, educational organization, training educational network, network e-school, teacher

## ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ЗНАНИЯ В СФЕРАХ ОБРАЗОВАНИЯ И КУЛЬТУРЫ

*Балабанов П.И., доктор философских наук, профессор,  
Тельманова А.С., кандидат педагогических наук, доцент,  
Кемеровский государственный институт культуры*

**Аннотация:** в статье представлены результаты изучения специфики взаимодействия сфер культуры и образования через призму дискурсивного анализа современных социокультурных подходов, результаты выявления значимости знания как основной характеристики сферы образования и функциональных особенностей знания в сфере культуры. Цель исследования заключалась в определении роли и места знания, приобретаемого в сфере образования современными подростками, в процессах приобщения к культурным достижениям, с целью развития творческого, социально-культурного, личностного потенциала и дальнейшей самоактуализации. Для определения современных подходов к проблематике использовались дискурсивный, социологический и аналитический методы. Практическая часть исследования была направлена на выявление культурных предпочтений современных подростков. В результате социологического исследования были выявлены базисные положения системы интеграционного взаимодействия «культуры», «образования» и «знания», которые в дальнейшем будут положены в основу структурно-функциональной модели социально-культурного развития личности подростка. Научная новизна заключается в актуализации «ёмкости знания», как одной из социально-культурных характеристик феномена «знания». Анализ функциональных особенностей данной характеристики приводит к пониманию и выявлению условий взаимодействия сфер культуры и образования как творческого процесса, направленного на социально-культурное, личностное развитие подростка и его дальнейшую самоактуализацию.

**Ключевые слова:** ёмкость знания, знание, личность, самоактуализация, сфера культуры, сфера образования, творчество

### Введение

Одной из важнейших сфер человеческой жизнедеятельности, результатом которой является культурное и социальное воспроизводство сообщества, повышение адаптивных и творческих возможностей человека в процессе исторического развития является сфера образования. Как известно образование осуществляется как средствами общего школьного (просвещение), так и специализированного (высшее, среднее специальное, профессиональное) образования. Если система общего образования преимущественно нацелена на обучение и воспитание (инкультурацию личности), т.е. подготовку «продукта» и «потребителя» культуры в широком смысле, то система высшего профессионального образования нацелена преимущественно на формирование специалистов (институализацию общества, социализацию личности, самоактуализацию личности) в различных сферах культуры и общества, т.е. говоря словами известного российского культуролога А.Я. Флиера, на подготовку «исполнителя» и «творца» культуры [10, с. 221].

Внутренним свойством культуры, равно как и общества, является историческая динамика. **Актуальность исследования** подчеркивает то, что на каждом историческом (социокультурном) этапе выше приведённые задачи образования приобретают свою конкретно историческую интерпретацию, носящую в определённом смысле инновационный характер – отвечать творчески на вызовы истории. По мысли ряда исследователей совре-

менное образование должно дать ответ на соответствующий вызов современности, который заключается в том, «...что само по себе знание как такое свою традиционную ценность утрачивает, а на первое место выходит компетентность человека искать, отбирать, перерабатывать и трансформировать нужную информацию» [5, с. 23-24]. В определённой степени с авторами следует согласиться, так как действительно современный человек живёт в информационной реальности, представленной в информационной картине мира.

**Целью исследования** являлось определение роли и места знания, приобретаемого в сфере образования современными подростками, в приобщении подростков к культурным достижениям, с целью развития творческого, личностного потенциала и дальнейшей самоактуализации.

Для реализации цели определены следующие **задачи:**

1) рассмотреть подходы к пониманию «знания» и «ёмкости знания» в контексте заявленной темы;

2) выявить взаимосвязь «образования», «культуры» и «знания» в аспекте функционального влияния на личностный потенциал подростка, в частности на его самоактуализацию;

2) определить роль и место современной культурной сферы в жизненных установках подрастающего поколения;

3) обусловить подходы к выстраиванию системного взаимодействия сфер культуры и образования посредством функционирования приобретаемого и интерпретированного знания.

На основе проведенного исследования теоретико-методологических подходов к изучению проблем взаимодействия культуры и образования нами была выдвинута **гипотеза**, что активное включение в образовательные программы культурного компонента будет способствовать социализации, самоактуализации и личностному развитию подростков.

### Методы

Исследование проводилось на основе дискурсивного и аналитического методов, позволивших определить философско-социальные взгляды на проблемы взаимодействия культуры и образования, с учётом создания условий для самоактуализации субъекта. Метод моделирования применялся при выстраивании единой функциональной системы «образование-культура-знание».

**Научная новизна** заключается в актуализации в феномене «знания» такой характеристики как «ёмкость знания», исследование которой приводит к пониманию взаимосвязи культуры и образования как творческого процесса и его функциональной роли в самоактуализации.

### Основная часть

Обратим внимание на то, что в современной культуре, в обществе, в науке часто акцентируется качественное различие между знанием и информацией. Это явилось одной из причин для вышеприведенной интерпретации вызова современному образованию. Понятно, что проблема соотношения знаний и информации – это самостоятельная проблема, которая требует адекватного решения. Но в тоже время следует обратить внимание на отдельные её аспекты. Например, на вопрос отношения такой характеристика знания как его ёмкость в качестве характеристики знания как социокультурного продукта и его влияния на процесс потребления (усвоения) знания в сфере образования, то есть отношение ёмкости знания в широком смысле гносеологии сферы образования в качестве гносеологически-личностных характеристик субъектов образования и социально-культурной среды.

Традиционно научному знанию предписываются следующие черты: объективность, всеобщность, необходимость, системность, проверяемость, рациональность и др. [9, с. 33].

Ещё в 1968 году в один ряд с этими характеристиками научного знания А.К. Сухотин ставит еще одну характеристику – ёмкость знания [8]. К настоящему времени данная характеристика носит не только гносеологический характер, а всё чаще понимается как концентрированность выражения знания в знаковой форме. Ёмкость знания тем выше, чем содержательнее его ценность в знаковом выражении, которую можно повышать путем углубления и обобщения знания, выявляя общие

свойства, инварианты и т.д. Субстациональной основой этого процесса выступает идея.

Процесс расширения и повышения ёмкости знания реализуется двумя способами, а именно:

1. Первый способ – преобразование знания (при сохранении содержания идеи).

2. Второй способ – преобразование формы его выражения путём сокращения средств фиксации знания (при расширении функционального поля идеи).

Во втором случае повышение ёмкости знания не связано с получением новой информации и не влияет на объём и содержание знания. В этом плане обратим внимание на то, что преобразование форм выражения знания влечёт, например, использование художественно-эстетических средств, что по мысли А.К. Сухотина, компенсирует минимизацию самых выразительных лингвистических и логических средств [6, с. 137]. В качестве примера он приводит трансформацию художественного восприятия времени в истории культуры, которое идёт параллельно с изменением понимания времени в науке.

На наш взгляд, представление о научно-художественном пересечении, как способе преобразования форм выражения знания с целью повышения его ёмкости с точки зрения эвристики (расширения функционального поля идеи) познавательных процессов в образовательной сфере следует расширить до представления об образовательно-культурном пересечении. Это открывает новый путь не только к пониманию роли искусства и культуры в образовании, повышает творческий потенциал образования, но и, что важно, позволяет осознать внутреннюю ассимилированность культурной науки, расширить возможность самоактуализации субъекта образовательного процесса.

Во всём мире культура является основой для развития государства, народа, нации. В этой связи нас заинтересовал аспект понимания значимости культуры на личностном уровне для настоящего существования человека и для его дальнейшего развития. Следует подчеркнуть, что это вопрос не столько теории, сколько практики, особенно для подросткового и юношеского возраста в контексте просвещения и самоактуализации личности становящегося индивида. Юношеский возраст это возраст со своими особенностями физиологического, психологического и личностного развития.

При изучении основных характеристик юношеского возраста мы обратились к актуальным проблемам, которые освещены в современных научных исследованиях и пришли к выводу, что в настоящее время большой пласт научных статей посвящен проблемам физиологического развития

современных юношей и девушек, проблемам вредных привычек (алкоголь, наркомания), сексуальному воспитанию, приверженности социальным сетям и IT-технологиям. Базой исследования рецензируемой научной литературы явилась платформа «ScienceDirect».

При этом исследований, посвященных формированию культурных основ жизнедеятельности подростка достаточно мало.

Вопрос насколько актуальна сегодня для подростков культура и как она способна помочь их самореализации и самоактуализации, лёг в основу проведённого социологического опроса. В опросе приняло участие 1879 подростков (12-15 лет) из школ г. Кемерово (гимназий и средних общеобразовательных школ; посещающих организации дополнительного художественного образования и не посещающих). Опрос проводился на анонимной основе, чтобы обеспечить более объективные данные для анализа полученной информации. Необходимо отметить, что культурная инфраструктура г. Кемерово представлена четырьмя театрами, одной филармонией, тремя музеями. Помимо этого в городе есть восемь культурно-досуговых центров, двенадцать школ искусств, двадцать шесть библиотек, один Планетарий. Данные учреждения культуры и формируют городскую культурную среду (городские праздники, концерты, выставки, спектакли и т.п.).

В результате опроса мы выявили, что сегодня только 16,3% опрошенных подростков интересуется культура и культурные учреждения города. Самым популярным видом искусства у подростков является музыка (53%), кинематограф (22%) и литература (13%). Наименьший интерес подростки проявляют к учреждениям культуры музейного типа, театрам и концертным площадкам классической музыки [11].

Необходимо отметить, что с одной стороны подростки в своих ответах проявили возрастное негативное отношение к традиционным культурным формам (театр, музеи, классическая музыка), с другой стороны культура является одним из важных компонентов их жизни и выступает формой заполнения свободного времени, средством проведения времени с самим собой, методом выстраивания своего личного пространства. Можно сделать вывод о том, что сегодня для подростка культурные продукты являются средством уединения, то есть отрывают его от окружающего социально-культурного пространства.

При этом и в классической и в современной научно-исследовательской литературе (культурология, психология, педагогика) культура всегда рассматривается как средство адаптации, социализации, самоактуализации личности.

Так в работе С.А. Думаис (Susan A. Dumais) представлена зависимость успешного освоения образовательных программ бакалавриата от культурного уровня обучающихся. И наоборот – чем выше степень образования, тем активнее он участвует в культурной жизни [12]. С другой стороны автор отмечает воздействие освоенных бакалаврами выпускниками культурных ценностей и практик на воспитание собственных детей и вовлечение их в культурную жизнь. Но автор не отрицает различия в культурных потребностях, культурном продукте и культурном спросе разных поколений. В данном исследовании культура является как раз средством адаптации человека к социально-культурному окружению, определяет жизненные установки, помогает в карьерном и личностном росте.

Нами сделан акцент на выявлении роли и места культуры в процессе самоактуализации подростка, его внутренней мотивации, самоорганизации, в выстраивании взаимоотношений с окружающим миром.

С точки зрения психолого-педагогических характеристик самоактуализации, учёные отмечают, что компонентами самоактуализации личности подростка является как открытие своего собственного мира (самопрятия, самоуважения, самооценки и т.д.) так и формирование позиций по отношению к другим людям, к окружающему миру в целом, но самым главным является проявление личностного понимания и отношения к другим в поведении [2]. То есть, можно сделать вывод, что главным критерием оценки самоактуализации подростка является его поведение.

Изучение трудов в области философии, психологии, культурологии позволяют определить роль культурного окружения подростка в процессе его самоактуализации. В своих работах А. Маслоу утверждал, что все самоактуализирующиеся люди обладают способностью к творчеству, но это не является показателем для проявления их творческого потенциала: «Говоря о самоактуализации, я имею в виду стремление человека к самовоплощению, к актуализации заложенных в нём потенциалов» [4]. Отмеченное стремление человека к актуализации своих потенциалов А. Маслоу характеризует лишь как тенденцию. При этом Д.А. Леонтьев рассматривает самоактуализацию («потенциализм») как необходимую часть самореализации личности, которая, в свою очередь, представляет из себя процессы личностного развития и трансляции своего содержания социуму и культуре через созидательные и коммуникативные процессы [3].

Культурная сфера, являющаяся сферой творчества, подразумевает наличие у её субъекта знаний, позволяющих оригинально и уникально интерпретировать

тировать культурный опыт, что возможно лишь при условии умственной активности, воображения, интуиции и потребности субъекта культурной сферы в самоактуализации созидательных возможностей [7, с. 56].

В основе нашего понимания взаимодействия культуры и образования лежит тезис В.Н. Введенского о том, что: «Именно культура создается обществом, а в процессе образовательной деятельности она передается внутри сообщества (на микро-, мезо- и макроуровнях)» [1, с. 199]. Функционирование данной взаимосвязи как раз и обеспечивает «знание».

Опираясь на Закон достаточного основания, предложенный Г.В. Лейбницем: «Всякое знание требует обоснования», мы установили взаимосвязь «образования», «культуры» и «знания» в единой функциональной системе, где:

– «Образование» представлено сферой изучения и интерпретации историко-культурного наследия, освоения предшествующего культурного опыта, знакомства с культурной инфраструктурой;

– «Культура» представлено сферой, определяющей и формирующей смысловые, ценностные, этические идеалы и установки, на основе сохраненных и сконцентрированных культурных традиций, что обуславливает выбор методов и форм освоения культурного опыта в образовательной сфере;

– «Знание» представлено личностным опытом, полученным в сфере образования, закреплённым в сфере культуры, интерпретированным на личностном, индивидуальном уровне, преобразованным в актуальной форме и возвращённым в сферы образования и культуры, но уже самоактуализированным.

Данная система является цикличной и характерна не только для юношеского возраста, не только для системы основного общего образования, а для периода всей жизни человека, вне зависимости от его сферы жизнедеятельности. Но в контексте нашего исследования актуализирован именно юношеский возраст, так как он является благоприятным для интересубъективного знания, знания, не принадлежащего кому-то одному, а доступного многим. Обусловлено данное положение психологическим развитием подростков, опирающимся на мнение большинства, формирующим представление о себе, об окружающем мире, о своём месте в этом мире, о личностных жизненных ценностях и представлениях именно на основе получаемых знаний.

В представленной системе именно самоактуализация определяет «ёмкость знания», характерную для художественного творчества (по А.К. Су-

хотину), позволяющую подростку находиться в гармонии со своей культурой (внутренней и внешней) и при этом учиться сохранять свою определённую независимость от неё. А. Маслоу утверждал, что именно самоактуализация способна сформировать автономность и уверенность в себе, адекватность восприятия окружающего мира, терпимость ко всему происходящему, при этом отстаивание своих ценностей, которые и помогли сформироваться человеку как личности [4].

### Заключение

В соответствии с проведенным исследованием можно сделать вывод о том, что вопрос о соотношении знания, такой его характеристики как «ёмкость знания» и культурной среды предполагает в качестве одного из возможных средств в его решении – это создание условий для нахождения, осмысления и использования такого инновационного операционного средства как образовательно-культурное пересечение, что позволяет повысить творческий потенциал субъекта образовательной сферы с целью его адаптации к социокультурной среде, создать условия для самоактуализации субъекта, трансформации его в гармонически развитую личность.

Данное исследование явилось первоначальным этапом, позволившим определить перспективы дальнейшего изучения функционирования знания в сферах образования и культуры на уровне практических разработок и рекомендаций формирования функциональной модели интегративного социально-культурного взаимодействия «образования», «культуры» и «знания».

### Литература

1. Введенский В.Н. Культура как средство адаптации и защиты человека в условиях необратимой глобализации // *Философия образования*. 2012. № 6. С. 196 – 200.

2. Заусенко И.В. Связь агрессивности и самоактуализации личности // *Педагогическое образование в России*. 2019. № 6. С. 131 – 137.

3. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ [Электронный ресурс]: *Psychology OnLine*. NetURL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-963.html> (дата обращения: 05.04.2020)

4. Маслоу А. Мотивация и личность [Электронный ресурс]: «PSYLIB» Психологическая библиотека Киевского Фонда содействия развитию психической культуры URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm> (дата обращения: 08.04.2020)

5. Озеров А.А., Тюриков А.Г., Черницкая А.Л. Управление образованием: инновации и модернизация // Инновации в образовании. 2015. № 12. С. 23 – 33.

6. Преображенский Г.М. Проблема плотности знания в работах А.К. Сухотина: история вопроса и его перепозиционирование // Вестник Сибири. 2018. № 2 (29). С. 133 – 148.

7. Сиддикова С.Х. Повышение творческой активности у обучающихся // Наука и образование сегодня. 2020. № 1 (48). С. 56 – 57.

8. Сухотин А.К. Гносеологический анализ ёмкости знания: дис. ... д. филос. н. Томск, 1969. 452 с.

9. Ушаков Е.В. Введение в философию и методологию науки. М.: Экзамен, 2005. 528 с.

10. Флиер А.Я. Человек и культура: параметры сопряженности [Электронный ресурс]: Культура культуры. 2015. № 2. URL: <http://cult-cult.ru/human-and-culture-factors-of-congruence/> (дата обращения: 05.04.2020)

11. Юдина А.И., Тельманова А.С. Культурный кластер как средство приобщения детей и молодежи к культурным ценностям и продуктам современной культурной деятельности // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 5 (76). С. 153 – 156.

12. Dumais S.A. The cultural practices of first-generation college graduates: The role of childhood cultural exposure // Poetics. 2019. Vol. 77. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304422X18301372>

### References

1. Vvedenskij V.N. Kul'tura kak sredstvo adaptacii i zashchity cheloveka v usloviyah neobratimoy globalizacii // Filosofiya obrazovaniya. 2012. № 6. S. 196 – 200.

2. Zausenko I.V. Svyaz' agressivnosti i samoaktualizacii lichnosti // Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii. 2019. № 6. S. 131 – 137.

3. Leont'ev D.A. Samoaktualizaciya kak dvizhushchaya sila lichnostnogo razvitiya: istoriko-kriticheskij analiz [Elektronnyj resurs]: Psychology OnLine. NetURL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-963.html> (data obrashcheniya 05.04.2020)

4. Maslou A. Motivaciya i lichnost' [Elektronnyj resurs]: «PSYLIB» Psihologicheskaya biblioteka Kievs'kogo Fonda sodejstvija razvitiyu psihicheskoy kul'tury URL: <http://psylib.org.ua/books/masla01/index.htm> (data obrashcheniya: 08.04.2020)

5. Ozerov A.A., Tyurikov A.G., Chernickaya A.L. Upravlenie obrazovaniem: innovacii i modernizaciya // Innovacii v obrazovanii. 2015. № 12. S. 23 – 33.

6. Preobrazhenskij G.M. Problema plotnosti znaniya v rabotah A.K. Suhotina: istoriya voprosa i ego perepozicionirovanie // Vestnik Sibiri. 2018. № 2 (29). S. 133 – 148.

7. Siddikova S.H. Povyshenie tvorcheskoj aktivnosti u obuchayushchihsya // Nauka i obrazovanie segodnya. 2020. № 1 (48). С. 56 – 57.

8. Suhotin A.K. Gnoseologicheskij analiz yomkos-ti znaniya: dis. ... d. filos. n. Tomsk, 1969. 452 s.

9. Ushakov E.V. Vvedenie v filosofiyu i metodologiyu nauki. M.: Ekzamen, 2005. 528 s.

10. Flier A.YA. Chelovek i kul'tura: parametry sopryazhennosti [Elektronnyj resurs]: Kul'tura kul'tury. 2015. № 2. URL: <http://cult-cult.ru/human-and-culture-factors-of-congruence/> (data obrashcheniya: 05.04.2020)

11. YUdina A.I., Tel'manova A.S. Kul'turnyj klaster kak sredstvo priobshcheniya detej i molodezhi k kul'turnym cennostyam i produktam sovremennoj kul'turnoj deyatel'nosti // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2019. № 5 (76). S. 153 – 156.

12. Dumais S.A. The cultural practices of first-generation college graduates: The role of childhood cultural exposure // Poetics. 2019. Vol. 77. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0304422X18301372>

\*\*\*

**FEATURES OF KNOWLEDGE FUNCTIONING IN THE FIELDS  
OF EDUCATION AND CULTURE**

*Balabanov P.I., Doctor of Philosophical Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Telmanova A.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Kemerovo State Institute of Culture*

**Abstract:** the article presents the results of studying the specifics of interaction between the spheres of culture and education through the prism of discursive analysis of modern socio-cultural approaches, the results of identifying the significance of knowledge as the main characteristic of the sphere of education and the functional features of knowledge in the field of culture. The purpose of the study was to determine the role and place of knowledge acquired in the field of education by modern teenagers in the processes of familiarization with cultural achievements, in order to develop creative, socio-cultural, personal potential and further self-actualization. Discursive, sociological and analytical methods were used to determine modern approaches to the problem. The practical part of the research was aimed at identifying the cultural preferences of modern teenagers. As a result of the sociological research, the basic provisions of the system of integration interaction of "culture", "education" and "knowledge" were identified, which in the future will be used as the basis for the structural and functional model of socio-cultural development of a teenager's personality. Scientific novelty lies in the actualization of the "capacity of knowledge" as one of the socio-cultural characteristics of the phenomenon of "knowledge". The analysis of the functional features of this characteristic leads to the understanding and identification of the conditions for interaction between the spheres of culture and education as a creative process aimed at the socio-cultural, personal development of a teenager and his further self-actualization.

**Keywords:** capacity of knowledge, knowledge, personality, self-actualization, culture, education, creativity

## СОВРЕМЕННОЕ УНИВЕРСИТЕТСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИММАНЕНТНАЯ СУЩНОСТЬ

*Быкасова Л.В., доктор педагогических наук, профессор,  
Самойлова И.Н., кандидат философских наук, доцент,  
Таганрогский институт им. А.П. Чехова – филиал  
Ростовского государственного экономического университета*

**Аннотация:** с позиции сущностного и голографического подходов в статье рассматривается миссия современного педагогического образования, что дает возможность исследователям обратиться к новой методологической оптике, позволяющей выявить глобальные и внутренние проблемы в практике отечественного педагогического образования.

Предметом изучения данной статьи являются феноменологические основания организации образовательного процесса в современном педагогическом университете, рассматриваемые с точки зрения следующих позиций: потенциал отечественного педагогического образования; роль человеческого капитала в XXI в.; подготовка современного педагога в логике стратегии квантификации; индивидуализация и персонификация педагогического образования; профессионально-личностная идентичность субъекта; статус современного педагога.

В статье выявляется фокус современной педагогической науки, который изменяется под влиянием ее эпистемного потенциала, что позволяет педагогам использовать новейшие технологии в обучении; усиливать рецептивную способность субъекта; актуализировать практико-ориентированный характер образования.

В поле зрения авторов находится поведение современного субъекта университетского образования, представляемое как сетевое взаимодействие множества агентов, между которыми происходит постоянная коммуникация, взаимодействие, образование, визуализации сетевых отношений, использование механизмов контроля и оценивания развития.

Эволюционирование современного педагогического университета представляется в статье как отражение существующей системы образования в контексте развития цифровой экосистемы; как переход от культуры наблюдения – культуре непосредственного участия; как коллективное творчество субъектов, как новый этап развития университета.

**Ключевые слова:** квантовый скачок, институциональный прагматизм, культура корпоративного мышления, компетенции, риски, качество обучения

В системе высшего педагогического образования сегодня готовят студентов, способных соответствовать вызовам времени. Учебный план и рабочие программы дисциплин вуза учитывают при подготовке бакалавров, магистров, специалистов различные аспекты:

1. Историческая, экономическая, социокультурная ситуация в стране и мире;
2. Этап развития префигуративной культуры, ознаменованный сменой диспозиции ребенок – взрослый;
3. Распространение смешанного обучения, понимающего очное и электронное обучение;
4. Индивидуальная траектория развития субъекта образования;
5. Развитие сетевой компетентности (способность личности существовать в цифровой среде) [1, с. 73];
6. Расширение цифровой компетентности (ответственность субъекта за поведение в сети);
7. Формирование сетевой культуры у студентов вуза (фрилансеры, коучинг);
8. Освоение навыков медиалокации обучаемыми и т.д.

С учетом данных аспектов планируется, прогнозируется, реализуется, диагностируется учебный процесс в современных российских вузах, что

*«Университет – это единство процесса и продукта»  
А. Гумбольдт*

позволяет высшей школе успешно адаптироваться к требованиям социума и обеспечить обучаемых набором необходимых компетенций, которые будут востребованы работодателем в ближайшие 10-15 лет.

Современное российское общество остро нуждается в разработке новых компетенций для отраслей, которые ещё только формируются; в специалистах, создающих и использующих прорывные технологии в образовании; в обновлённых учебных планах и программах. Именно поэтому все потребности отечественной системы высшего образования рефлексированы учеными и педагогами. Повышенное внимание уделяется таким аспектам образования, как обновление содержания образования; развитие информационно-коммуникационных технологий; социальное партнерство; межрегиональные и международные проекты; командная работа; развитие интегрированных образовательных технологий.

Сформулированный Президентом РФ в Послании к Федеральному Собранию социальный заказ общества четко обозначил приоритеты политики развития отечественного высшего образования на современном этапе, среди которых

1. Увеличение количества бюджетных мест в вузах;



2. Возможность студентам после второго курса выбирать новые направления в обучении;

3. Приоритетное формирование количества бесплатных мест в территориях, где не хватает педагогов;

4. Получение высшего образования на своей «малой родине» [4].

Методологическая оптика анализа инициатив Президента детерминирует имманентную сущность отечественного образования и позволяет исследовать его онтологический феномен, в структуре которого рельефно обозначились следующие направления:

1. Развитие культуры корпоративного мышления.

Профессорско-преподавательский состав современного университета несет персональную ответственность за качество предоставляемых образовательных услуг; осознает, что подход к обеспечению качества образования должен быть комплексным;

2. Укрепление общего пространства просвещения и культуры [3, с. 32]. В вузах последовательно создается искусственная среда для раскрытия персонального баланса субъекта: реализуются проекты, связанные с патриотическим воспитанием молодежи; открываются творческие мастерские факультетов, развивается народное творчество, появляются новые спортивные секции;

3. Профориентационная работа, осуществляемая на протяжении всего обучения студентов в вузе.

Для всестороннего и гармоничного развития личности современный педагогический университет реализует образовательные программы в различных формах: образовательные проекты, научные фестивали, интенсивные школы (краткосрочные погружения), предметно-практические «полигоны», социальные тренинги, проблемные клубы, тьюторские центры, практикумы, квесты, форсайт-сессии, социальное партнерство, межрегиональные и международные проекты, командная работа, информационно-коммуникационные технологии, обновление содержания образования, эвристические занятия, дискуссии, поисковые семинары, развивающие и формирующие пространства и т.д.

Миссия современного педагогического образования заключается в подготовке выпускников университета к глобальным и внутренним проблемам и изменениям в практике образования. Осознавая миссию современного педагогического университета, профессорско-педагогический состав применяет в работе антропопрактики и акметехнологии, что помогает:

– проектировать и моделировать психологическую и педагогическую деятельность субъекта;

– проводить социокультурную реабилитацию студентов с ОВЗ;

– применять методы арт-терапии в решении личностных проблем обучаемых;

– реализовать метод портфолио как средство повышения уровня профессионально-личностного развития личности.

Современный педагог – это архитектор трансмедийных продуктов, развивающий новые soft-компетенции; создающий современный трансмедийный продукт; приобретающий компетенции; создающий длительно развивающийся продукт трансмедийного характера.

Для выполнения данной миссии современному педагогическому университету необходимо

– поддерживать академическую архитектуру, характеризующуюся уважением к субъекту образовательного процесса;

– подготовить востребованных рынком труда выпускников, непрерывно развиваться интеллектуально и профессионально;

– повышать конкурентоспособность выпускников за счет овладения новыми компетенциями.

Современные компетенции активно мутируют. «Мутирующая» система компетенций позволяет субъекту образования распознавать паттерны и видеть смысл между областями знаний, развивать у обучаемых алгоритмическое мышление, превратить процесс обучения в процесс принятия решений. На данном тезисе остановимся подробнее. Современный педагогический вуз, понимая стоящие перед ним задачи, стремится:

– развивать у студентов конвергентное мышление;

– прививать обучаемым ценностно-нормативные навыки;

– тренировать у субъекта саморегуляцию;

– привлекать к работе с новым soft и т.д.

Рассмотрим факторы, обеспечивающие «квантовый скачок» в овладении студентами педагогического вуза новыми компетенциями [7, с. 76].

1. Формирование системы ценностей сетевого общества;

2. Навигация в потоках информации;

3. Организация и управление совместной деятельностью;

4. Автоматизация образовательного процесса;

5. Модерация социальных сетей;

6. Координация онлайн-платформ;

7. Работа с открытыми образовательными ресурсами;

8. Сетевая безопасность;

9. Организация проектного обучения;

10. Тьюторство, игротехники.

Компетенции современного педагога демонстрируют «реперные точки», способствующие об-

новлению содержания образования, которое необходимо отечественной высшей школе в связи с возникающими рисками педагогической стабильности при создании цифрового образования. Цифровое образование сегодня – это существующая реальность и, одновременно, направление инновационной деятельности педагогического университета. Данный феномен помогает решить субзадачи:

- осуществление социального сёрфинга (учет современных социальных реалий при реализации образовательного и воспитательного процесса);
- информатизация образовательного процесса;
- внедрение в практику современных педагогических технологий: формирование «мягких навыков» (обучение субъекта через практику);
- преодоление психической анорексии и дистимности (хроническая субдепрессия субъекта);
- перманентное образование педагогических кадров с различным фокусом: композитные знания; маргинализация практики; диссеминация личного опыта;
- помощь в навигации по жизни: преодоление чиллинг-эффекта; использование копинг-поведения; локус контроля.

Имманентная сущность современного университетского образования состоит в генерировании новых идей обновления образовательного процесса. Это идеи, связанные, прежде всего, с сохранением экологического баланса субъекта; организацией образования через всю жизнь; развитием творчества педагога и обучающегося; альянсом педагога, обучаемого, родительского корпуса; возрастающей социальной активностью и мобильностью личности.

Современный университет готовит для страны педагогические кадры с учетом следующих принципов:

1. Стереотипизация и социальная инклюзивность;
2. Взаимодействие эмоционального и рационального;
3. Активность субъекта в творчестве;
4. Преимущество и последовательность.

Рефлексия теоретического ресурса образования позволяет современному университету

- определить характер движения педагогической материи [5, с. 98];
- воссоздать целостную картину имеющихся запасов и средств, необходимых для образования личности на качественном уровне;
- оценить особенности подготовки современных педагогов;
- формировать образовательную политику; прогнозировать динамику системы образования,

диагностику развития, понятийный инструментарий, экспорт и импорт знаний;

- обеспечить структурную диверсификацию и модернизацию образования: образовательный форсайт, стратегический аудит возникающих программ, интеграцию в образовании;

- создать условия для социолокации субъекта образования:

- а) перманентное образование педагогических кадров с различным фокусом: стрессоустойчивость, развитые навыки убеждения, умение принимать нестандартные решения, тайм-менеджмент и др.;

- б) формирование исследовательской культуры будущего педагога [2, с. 97].

Сегодня высшая школа реализует для достижения этих целей множество инициатив: сохранение экологического баланса субъекта; интенсивная кооперация и гармонизация в вопросах повышения квалификации кадров; использование рекреационных ресурсов образования. Важным элементом повышения качества обучения в вузе мы считаем осуществление новых амбициозных научно-технологических программ.

Благодаря ретроспекции становления и функционирования современного педагогического вуза, мы можем выявить:

- инструментарий аналитики презентантов образовательной реальности, базирующийся на самостоятельности мышления субъекта;

- наиболее оптимальные пути модернизации педагогического образования в университетском контексте: современный педагогический вуз является платформой для научных проектов, новых направлений исследований, успешно повышает качество обучения студентов;

- риски, влияющие на дальнейшее повышение качества обучения студентов, пути преодоления рисков;

- рост сознания студентом масштаба использования интеллектуального потенциала, возможностей учебного процесса (компьютерных техник, ресурсов сети, сквозных компетенций, «прошивающих» все уровни образования).

Резюмируя сказанное, отметим, что потенциал развития современного университетского образования обеспечивается, на наш взгляд, посредством:

- создания условий для развития культуры субъекта и культуры процесса образования;
- креолизации учебных языков (континуальный, дискретный);
- проведения экспертизы процесса обучения;
- появления коммуникативного дискурса;

- сформированности у участников образовательного процесса элементов рационального мышления [6, с. 237];
- учета социального контекста жизнедеятельности студентов вуза;
- формирования системы адаптивного менеджмента;
- проведения на системной основе мониторинга рисков для дальнейшего повышения качества обучения в педагогических вузах Российской Федерации.

### Литература

1. Беляева В.А., Петренко А.А. Компетентностный подход в образовании: моделирование и проектирование. Рязань, Изд-во: Рязанский государственный университет, 2014.
2. Быкасова Л.В. Педагогическая эпистемология: от структурализма к деконструктивизму // Вестник Череповецкого государственного университета. 2016. № 2 (71). С. 96 – 99.
3. Быкасова Л.В. Инструментарий аналитики презентантов современной образовательной реальности // Историческая и социально-образовательная мысль. 2019. Т. 11. № 6. С. 165 – 174.
4. Послание Путина Федеральному собранию. Подробнее на РБК: <https://www.rbc.ru/politics/15/01/2020/5e1edc4b9a7947b76365f97a>
5. Степин В.С. Теоретическое знание. М., Изд-во: Прогресс-Традиция, 2003.
6. Тузовский А.Ф., Чириков С.В., Ямпольский

В.З. Системы управления знаниями (методы и технологии). Томск: Изд-во НТЛ. 2005. С. 237.

7. Хуторской А.В. Методология и дидактика образовательных компетенций / Методология педагогики в контексте современного научного знания. М., 2016. С. 74 – 79.

### References

1. Belyaeva V.A., Petrenko A.A. Kompetentnostnyj podhod v obrazovanii: modelirovanie i proektirovanie. Ryazan', Izd-vo: Ryazanskij gosudarstvennyj universitet, 2014.
2. Bykasova L.V. Pedagogicheskaya epistemologiya: ot strukturalizma k dekonstruktivizmu // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 2016. № 2 (71). S. 96 – 99.
3. Bykasova L.V. Instrumentarij analitiki prezentantov sovremennoj obrazovatel'noj real'nosti // Istoricheskaya i social'noobrazovatel'naya mysl'. 2019. T. 11. № 6. S. 165 – 174.
4. Poslanie Putina Federal'nomu sobraniyu. Podrobnее на РБК: <https://www.rbc.ru/politics/15/01/2020/5e1edc4b9a7947b76365f97a>
5. Stepin V.S. Teoreticheskoe znanie. M., Izd-vo: Progress-Tradiciya, 2003.
6. Tuzovskij A.F., Chirikov S.V., Yampol'skij V.Z. Sistemy upravleniya znaniyami (metody i tekhnologii). Tomsk: Izd-vo NTL. 2005. S. 237.
7. Hutorskoj A.V. Metodologiya i didaktika obrazovatel'nyh kompetencij / Metodologiya pedagogiki v kontekste sovremennogo nauchnogo znaniya. M., 2016. S. 74 – 79.

\*\*\*

**MODERN UNIVERSITY EDUCATION: IMMANENT ESSENCE**

*Bykasova L.V., Doctor of Pedagogic Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Samoylova I.N., Candidate of Philosophical Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Taganrog Institute named after A. P. Chekhov (branch)  
Rostov State University of Economics*

**Abstract:** from the position of essential and holographic approaches, the article considers the mission of modern pedagogical education, which allows researchers to turn to a new methodological optics that allows identifying global and internal problems in the practice of domestic pedagogical education.

The subject of this article is the phenomenological foundations of the organization of the educational process in a modern pedagogical university, considered from the point of view of the following positions: the potential of domestic pedagogical education; the role of human capital; training of a modern teacher in the logic of quantification strategy; the status of a modern teacher.

The article reveals the focus of modern pedagogical science, which changes under the influence of its epistemic potential, which allows teachers to use the latest technologies in teaching; to strengthen the receptive ability of the subject; to actualize the practice-oriented nature of education.

In the field of view of the authors is the behavior of a modern subject of university education, represented as a network interaction of many agents, between which there is constant communication, interaction, education, visualization of network relations, the use of mechanisms for monitoring and evaluating development.

The article presents the evolution of the modern pedagogical university as a reflection of the existing education system in the context of the development of the digital ecosystem; as a transition from a culture of observation to a culture of direct participation; as a collective creativity of subjects, as a new stage in the development of the university.

**Keywords:** quantum leap, institutional pragmatism, culture of corporate thinking, competences, risks, quality of training

## ПРОБЛЕМА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ КАК ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНОГО КАЧЕСТВА

*Каримова Т.С., кандидат педагогических наук, доцент,  
Восточно-Сибирский институт МВД России*

**Аннотация:** статья посвящена проблеме формирования коммуникативной компетентности сотрудников полиции. Актуальность темы определяется тем, что профессия полицейского лингвоинтенсивная, относится к сфере «человек-человек». В рамках научной дискуссии проведен анализ содержания понятия «профессиональная коммуникативная компетентность сотрудника полиции». В понимании коммуникативной компетентности автор акцентирует, с одной стороны, деятельностный характер этого феномена. Во втором подходе коммуникативная компетентность рассматривается как интегративное качество личности, опосредующее коммуникацию, обеспечивающее эффективность общения. Учитывая социальное предназначение полиции, ее ценностные ориентации «как служения, совершаемого для другого, в пользу другого», автор выделяет особенности, характерные для профессиональной коммуникативной сферы полицейского: нормативную регламентацию, временные ограничения, властный, ролевой фактор профессиональных полномочий, повышенную стрессогенность; обосновывается их влияние на процесс коммуникации с различными категориями коммуникантов. Анализируя результаты коммуникативной сферы в разных профессиональных группах (участковый уполномоченный, инспекторы подразделений по делам несовершеннолетних, инспекторы ГИБДД, оперативные сотрудники), автор выделяет профессионально коммуникативные компетенции сотрудников полиции при выполнении служебно-оперативных обязанностей: гибкость в общении, техники ведения беседы, коммуникация. В качестве решения обозначенной проблемы уделено внимание использованию игровых технологий, посредством которых осуществляется формирование коммуникативной компетентности сотрудников полиции.

**Ключевые слова:** коммуникативная компетентность, профессиональные компетенции, профессиональная коммуникация сотрудников полиции, интерактивные методы обучения, функционально-ролевая игра

Коммуникативная компетентность формируется в процессе профессиональной подготовки специалиста. Обращение к проблеме совершенствования профессиональной коммуникативной компетентности сотрудников полиции актуально и обусловлено следующими причинами: во-первых, недостаточностью изученностью сферы профессионального коммуникативного взаимодействия сотрудников полиции; во-вторых, выявлением факторов, обуславливающих эффективность данного взаимодействия. Профессия «сотрудник полиции» относится к сфере «человек-человек».

По мнению Е.И. Климова, «предметом действия субъектов этих профессий выступают социальные системы, сообщества, группы населения, люди разного возраста» [4], и поэтому сформированность у сотрудников полиции профессиональных коммуникативных знаний, умений, навыков (таких как, например: умение слушать человека, воздействовать на сознание, поведение человека посредством организации делового общения, давать рекомендации, руководить, пропагандировать), а также форм поведения при коммуникативном взаимодействии обеспечивает успешное выполнение ими оперативно-служебных задач. Отметим, что среди профессионально значимых качеств (профессиональной пригодности), выделенных И.И. Аминовым в ходе профессиографического анализа, коммуникативная компетентность занимает 2 место [2].

В контексте коммуникативного взаимодействия при решении оперативно-служебных задач следу-

ет отметить характерные особенности профессиональной коммуникации у сотрудников полиции: «нормативную регламентацию, временные ограничения, властный характер полномочий, вынужденный характер общения, повышенную стрессогенность» [1].

В нашей работе «Формирование у сотрудников ОВД навыков профессиональной коммуникации на этапе прохождения первоначального обучения» мы характеризовали особенности профессионального общения сотрудников правоохранительных органов, в том числе сотрудников полиции. Нормативная регламентация и временные ограничения способствует формированию у сотрудников полиции стремления строго соблюдать временные рамки, определённые нормативными документами, при решении оперативно-служебных задач. Поэтому, с одной стороны, это выступает как фактор позитивный, дисциплинирующий сотрудника. С другой стороны, это может привести к тому, что сотрудник полиции, чтобы уложиться в сроки, установленные законом, на реагирование на заявление или отработку оперативного материала, находясь в дефиците времени, будет формально, не выбирая тактику общения, выполнять свои обязанности, строить коммуникативное взаимодействие с заявителем [3].

Закон наделяет сотрудников полиции достаточно широкими властными полномочиями, «предоставляет им право вторгаться в личную жизнь людей, выяснять обстоятельства, которые люди стараются скрыть от окружающих, входить в

жилище граждан, ограничивать свободу отдельных граждан или даже лишать её» [7]. В процессе коммуникативного взаимодействия, возможно, что общение приобретает конфликтный характер. Поэтому в случае возникновения конфликта сотрудники полиции должны владеть навыками речевых тактик, например, ведения беседы [3].

Вынужденный характер профессионального общения сотрудников полиции определяется ситуацией общения, связанной с решением юридических вопросов в сфере уголовного и гражданского законодательства. Речь идет о тех ситуациях, когда собеседник вызывает у сотрудника полиции неприязнь по своим личностным характеристикам, но поскольку он, например, является ценным источником информации, сотрудник вынужден строить с ним диалог, не проявляя своего негативного отношения, используя эффективные средства профессионального общения. Во всех ситуациях профессиональной коммуникации сотрудник полиции должен быть психологически устойчивым, способным организовать беседу, точно выражать свои мысли [3].

Оперативно-служебная деятельность сотрудника полиции характеризуется своей стрессогенностью, вызванной повышенной моральной, физической и психологической нагрузкой, поскольку протекает в экстремальных условиях. Во-первых, это необходимое профессиональное общение с преступными элементами, в ситуациях, угрожающих жизни и здоровью сотрудника. Во-вторых, оперативно-служебная деятельность сотрудников полиции предполагает запреты, связанные с применением оружия, физической силы или превышением служебных полномочий. Условия несения службы сотрудником полиции вызывают необходимость осуществления им постоянного контроля и анализа сказанного, умения определять речевую

тактику и владения навыком управления ходом общения для достижения успеха в профессиональной коммуникации [5].

Разработка проблемы коммуникативной компетентности, раскрытие ее сущности, структуры посвящены работы И.А. Зимней А.Н. Леонтьева, М.И. Лисиной, И.А. Ричардсона; совокупности навыков и умений, необходимых для эффективной коммуникации рассматривается в работах Г.М. Андреевой, А.А. Бодалева, Ю.Н. Емельянова, Ю.М. Жукова, Е.Л. Мелибурды; как внутренняя система ценностей личности - в работах А. Маслоу, Я.Л. Морено, Г. Олпорта.

Анализ теоретических исследований отражает многоаспектный характер в исследовании проблемы развития профессиональной коммуникативной компетентности. Так, например, в качестве главной составной части профессионализма личности и его деятельности, как важное условие становления профессионала рассматривается в работах А.А. Деркача, В.Г. Зазыкина, Н.В. Кузьмина и др. В трудах В.Л. Васильева, А.Т. Иваницкого, В.Я. Кикотя, Ю.А. Шаранова, А.Г. Шестакова, А.В. Батаршева, С.П. Безносова, Л.Б. Филонова, А.М. Столяренко анализируются проблемы коммуникативной компетентности сотрудников полиции.

К качеству и результативности выполнения оперативно-служебных задач сотрудниками полиции обществом предъявляются высокие требования. В 2018 году профессиональные стандарты для образовательных организаций высшего профессионального образования правоохранительного профиля системы МВД России, осуществляющих подготовку специалистов по специальности 40.05.02. Правоохранительная деятельность, были дополнены профессиональными компетенциями (ПК), связанными с коммуникативной компетентностью сотрудников органов внутренних дел [10]:

Таблица 1

ПК-41	Способность устанавливать доверительные отношения с гражданами
ПК-42	Способность осуществлять профессиональную коммуникацию; психологически правильно строить с коллегами в служебном коллективе и с различными категориями граждан; применять приёмы установления и поддержания психологического коммуникативного контакта; предпринимать способы предотвращения и позитивного конструктивного разрешения конфликта; применять правомерные и допустимые приёмы психологического воздействия
ПК-44	Способность применять приёмы диагностики психологических особенностей личности по внешним признакам, характерологическим и поведенческим особенностям, в том числе выявлять по внешним признакам лиц, вынашивающих преступные замыслы, планирующих совершение террористических актов и экстремистских действий

На современном этапе, по мнению О.И. Титовой, «исследователи рассматривают коммуникативную компетентность как критерий эффективности, успешности в выполнении некоторой деятельности, в нашем случае, межличностной коммуникации. ...То есть, ключевой показатель успешности коммуникации – это достижение участниками её целей» [11].

Отметим, что межличностное коммуникативное взаимодействие может осуществляться с позиций: субъект - объектной и субъект - субъектной.

Субъект – объектное коммуникативное взаимодействие предполагает «неравное» общение, поскольку имеется объект воздействия. Это общение между руководителем и подчиненным, и оно реализуется посредством приказов, распоряжений, поручений. Данная форма коммуникативного взаимодействия позволяет эффективно выполнять профессиональные обязанности, решать оперативно-служебные задачи, т.е. достигать определённой цели.

Субъект-субъектное коммуникативное взаимодействие предполагает равенство коммуникантов. Обычно оно возможно в дружеском общении, а также в деловом общении в таких формах как партнерство, сотрудничество.

В профессиональной деятельности сотрудников полиции, по мнению Поповой Е.А., «возможна реализация этих двух форм общения с различными категориями граждан и в служебном коллективе – с коллегами и руководством» [9]. Так, например, субъект – объектное коммуникативное взаимодействие с нарушителями закона; субъект – субъектное с потерпевшими.

Следует отметить, что субъект – субъектное общение с потерпевшими строится «на основе культуры общения, с учётом социально значимых ценностей, отвечающим требованиям законов, морали, этикета» [11], но при этом, по мнению Титовой О.И., «это кажущееся равенство..., ответственность за результативность общения... возлагается на сотрудника как на лицо, имеющее властные полномочия по обеспечению правопорядка и защиты интересов граждан и государства» [11].

Следует указать ещё и на тот факт, что на современном этапе в условиях формирования позитивного имиджа сотрудника полиции профессио-

нальная коммуникативная компетентность рассматривается в качестве инструмента взаимодействия правоохранительных органов и общества по созданию моделей партнерского коммуникативного взаимодействия.

Так, по мнению Паукова В.К., «партнерская модель взаимодействия означает уважение законных прав и интересов индивида, которая выражается в способности вести диалог с обществом и средствами массовой информации, взаимодействовать с ними на основе взаимного уважения и социального партнерства» [8]. Партнерство в данном случае нами рассматривается как вариант деятельности для достижения задач по обеспечению правопорядка, соблюдения законности в обществе; предупреждение, пресечение, выявление, раскрытие, расследование преступлений и правонарушений.

Поскольку профессиональная деятельность сотрудника полиции – это работа с людьми, основанная на эффективном межличностном взаимодействии; требующая терпения, ответственности, жесткого соблюдения закона; отличающаяся разнообразием коммуникативных контактов, то в этих условиях особое значение приобретают такие умения и навыки как «способность располагать людей и вызывать у них чувство доверия; способность быстро устанавливать контакт с новыми людьми; умение найти нужный тон и речевые формулы общения с учетом психологического состояния собеседника; умение отстаивать свою точку зрения; умение слушать собеседника и тактически грамотно переводить разговор на значимые темы; умение применять психологические приемы с целью введения значимой информации» [12].

Таким образом, посредством вышеназванных коммуникативных способностей (умений, навыков) будет обеспечено эффективное построение коммуникационного процесса для решения оперативно-служебных задач у сотрудников полиции.

Для нашего исследования определенный интерес представляет исследование Уразаевой Г.И. и Мазилова В.Ю. по выделению коммуникативно-профессиональных компетенций сотрудников полиции при выполнении служебных обязанностей [12].

Таблица 2

Компетенции	Участковый уполномоченный полиции	Инспектор по делам несовершеннолетних	Сотрудники патрульно-постовой службы	Оперативные сотрудники
Гибкость в общении	Умение учитывать состояние собеседника в ходе общения; реагирует согласно ситуации, стратегически обдумывает изменения в ситуации общения	Умение учитывать состояние собеседника в ходе общения; реагирует согласно ситуации, стратегически обдумывает изменения в ситуации общения	Имеет выдержку высокой степени; способен к эффективной групповой работе; незамедлительно реагирует на изменение заданий; умение учитывать состояние собеседника в ходе общения; реагирует согласно ситуации, стратегически обдумывает изменения в ситуации общения	Умение учитывать состояние собеседника при обмене и получении информации, предупреждении преступления
Техники ведения беседы	Способен организовать беседу для достижения цели с моделированием ситуации; использует коммуникативные техники; управляет беседой	Способен организовать беседу для достижения цели с моделированием ситуации; использует коммуникативные техники; управляет беседой	Способен организовать беседу	Способен организовать беседу для достижения цели с моделированием ситуации; использует коммуникативные техники; управляет беседой
Коммуникация	Точно выражает свои мысли в устной и письменной форме, умеет убеждать собеседника	Точно выражает свои мысли в устной и письменной форме; умеет убеждать собеседника, влиять на собеседника; способен организовать целенаправленную беседу; управлять процессом коммуникации	Точно выражает свои мысли в устной и письменной форме; умеет убеждать собеседника; способен организовать целенаправленную беседу	Грамотно формулировать свою мысль; точно передать увиденное, наблюдаемое

Из анализа данных, представленных в таблице, следует, что в качестве базовой отмечается способность сотрудника оказывать управляющее воздействие на ситуацию общения с различными категориями граждан в целях влияния на их юридически значимое поведение [11].

Таким образом, профессиональная коммуникативная компетентность сотрудника полиции представляет собой организацию результативного взаимодействия в ситуациях профессионально-служебной деятельности, предполагает установку коммуникативного контакта с коллегами, продуктивного взаимодействия с гражданами, представляющими профессиональный интерес, готовность к реализации партнерских моделей взаимодействия и сотрудничества с общественными организациями, властными структурами, с местным населением.

Профессиональная подготовка лиц, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности сотрудников подразделений поли-

ции, предполагает построение такой системы, в которой совокупность структурных единиц направлена на формирование профессиональных компетенций, необходимых и в то же время достаточных для выполнения служебных функций в профессиональной деятельности. Содержание профессионального обучения (профессиональной подготовки) лиц, впервые принимаемых на службу в органы внутренних дел на должности сотрудников подразделений полиции, осуществляется в соответствии с уровнем предыдущего образования до их поступления на службу в органы внутренних дел: среднее общее и профессиональное образование (среднее профессиональное образование и высшее), юридическое или неюридическое образование. Таким образом, с учетом сохранения когнитивного ядра дисциплины «Русский язык в деловой документации. Культура речи» создаются варианты моделей языкового обучения (языковой подготовки) слушателей, исходя из предыдущего уровня их дисциплинарных знаний в области рус-



ского языка, т.е. с опорой на языковой опыт слушателей.

Практико-ориентированные коммуникативные знания, умения и навыки, освоение устных жанров, используемых в деловой профессиональной коммуникации, происходит на коммуникативных тренингах с использованием активных методов обучения. Оптимальной формой проведения занятий по совершенствованию профессиональной коммуникативной компетентности сотрудников полиции является функционально-ролевая игра. Использование игры позволяет развивать воображение обучающихся, творчески подойти к решению служебных задач, развивать познавательную активность, критическое мышление и самостоятельность. Поскольку в игре отражаются профессиональные и социально-личностные отношения, характерные для определённого вида профессиональной деятельности, которые моделируются в обозначенной игровой ситуации, то обучающиеся осваивают приёмы коммуникативного делового взаимодействия, например, такие как умение работать в коллективе, способность руководить или подчиняться, принимать решения, формулировать цели и задачи общения. При коммуникативном взаимодействии учитывается деловая направленность речи, соответствие речи социальным ролям, неравноправие коммуникантов, стили руководства в управленческом общении (например, «авторитарный», «либеральный», «демократический»), типы речевой культуры [6]. В процессе функционально-ролевой игры осуществляется развитие языковой личности обучающегося, формируется его профессиональная речевая компетенция, совершенствуется собственный стиль общения, формируется правовая культура и профессионально значимые личностные качества [3].

Таким образом, на этапе прохождения первоначальной подготовки или в ходе освоения программы высшего профессионального образования при изучении дисциплины «Русский язык в деловой документации. Культура речи» преподавателю важно использовать в образовательном процессе языковой материал, который позволит обучающемуся осознать весь спектр коммуникативных качеств речи, расширить его возможности по применению языковых средств с учетом разнообразия форм и жанров социальной коммуникации, чтобы подготовить его к профессиональной коммуникации с руководством, коллегами, подчиненными сотрудниками, различными категориями граждан. Непрерывное языковое образование, продвижение русского языка как государственного на всех уровнях образования, создание моделей языкового обучения в профессионально-ориентированной среде является одним из приоритетных направле-

ний в профессиональном обучении (профессиональной подготовке) в образовательной организации системы МВД России.

### Литература

1. Аврамцев В.В. Профессиональное общение в деятельности юристов. Нижний Новгород, 2000.
2. Аминов И.И. Юридическая психология: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. М.; Юнити-Дана, 2013. 334 с.
3. Каримова Т.С. Формирование у сотрудников ОВД навыков профессиональной коммуникации на этапе прохождения первоначального обучения // Правоохранительные органы: теория и практика. 2018. № 1. С. 126 – 128.
4. Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях: учебное пособие. М., 1995.
5. Коблов Ф.Ч. Коммуникативная компетентность и культура общения в служебной деятельности сотрудника полиции. СПб.: Изд-во «Питер», 2011. 314 с.
6. Колтунова М.В. Язык и деловое общение: нормы, риторика, этикет: учеб. пособие для вузов. Москва, 2002.
7. Марьин М.И., Касперович Ю.Г. Психологическое обеспечение формирования и развития культуры общения и коммуникативной компетентности у сотрудников органов внутренних дел: учеб.-метод. пособие под ред. В.Л. Кубышко. М.: Офра, 2012, 378 с.
8. Пауков В.К. Общественное мнение и имидж сотрудников правоохранительных органов власти. М., Акмеология, 2012. 198 с.
9. Попова Е.А. Развитие профессионально-коммуникативной компетентности сотрудников полиции в среднем профессиональном образовании: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2016. 250 с.
10. Профессиональные компетенции. Утверждены министром внутренних дел Российской Федерации генералом полиции Российской Федерации В.А. Колокольцевым 18 апреля 2018.
11. Титова О.И. Профессионально-коммуникативная компетентность сотрудников правоохранительных органов: монография. Красноярск: Сибирский юридический институт МВД России, 2019, 153 с.
12. Уразаева Г.И. и Мазилев В.Ю. Разработка психологического портрета специалиста по службам в соответствии со спецификой деятельности: методические рекомендации. Казань: Казанский юридический университет МВД России, 2015.

## References

1. Avramcev V.V. Professional'noe obshchenie v deyatelnosti yuristov. Nizhnij Novgorod, 2000.
2. Aminov I.I. YUridicheskaya psihologiya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshih uchebnyh zavedenij. M.; YUniti-Dana, 2013. 334 s.
3. Karimova T.S. Formirovanie u sotrudnikov OVD navykov professional'noj kommunikacii na etape prohozhdeniya pervonachalnogo obucheniya // Pravoohranitel'nye organy: teoriya i praktika. 2018. № 1. S. 126 – 128.
4. Klimov E.A. Obraz mira v raznotipnyh professiyah: uchebnoe posobie. M., 1995.
5. Koblov F.CH. Kommunikativnaya kompetentnost' i kul'tura obshcheniya v sluzhebnoj deyatelnosti sotrudnika policii. SPb.: Izd-vo «Piter», 2011. 314 s.
6. Koltunova M.V. YAzyk i delovoe obshchenie: normy, ritorika, etiket: ucheb. posobie dlya vuzov. Moskva, 2002.
7. Mar'in M.I., Kasperovich YU.G. Psihologicheskoe obespechenie formirovaniya i razvitiya kul'tury obshcheniya i kommunikativnoj kompetentnosti u sotrudnikov organov vnutrennih del: ucheb.-metod. posobie pod red. V.L. Kubyshko. M.: Ofra, 2012, 378 s.
8. Paukov V.K. Obshchestvennoe mnenie i imidzh sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov vlasti. M., Akmeologiya, 2012. 198 s.
9. Popova E.A. Razvitie professional'no-kommunikativnoj kompetentnosti sotrudnikov policii v srednem professional'nom obrazovanii: dis. ... kand. ped. nauk. Orenburg, 2016. 250 s.
10. Professional'nye kompetencii. Utverzhdeny ministrom vnutrennih del Rossijskoj Federacii generalom policii Rossijskoj Federacii V.A. Kolokol'cevym 18 aprelya 2018.
11. Titova O.I. Professional'no-kommunikativnaya kompetentnost' sotrudnikov pravoohranitel'nyh organov: monografiya. Krasnoyarsk: Sibirskij yuridicheskij institut MVD Rossii, 2019, 153 s.
12. Urazaeva G.I. i Mazilov V.YU. Razrabotka psihologicheskogo portreta specialista po sluzhbam v sootvetstvii so specifikoj deyatelnosti: metodicheskie rekomendacii. Kazan': Kazanskij yuridicheskij universitet MVD Rossii, 2015.

\*\*\*

## THE PROBLEM OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCE FORMATION OF POLICE OFFICERS AS A PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITY

*Karimova T.S., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
East Siberian Institute of the Ministry of Internal Affairs of the Russian Federation*

**Abstract:** the article deals with the problem of the communicative competence formation of the police officers. The relevance of the topic is determined by the fact that the police profession is linguo-intensive, and it belongs to the sphere of "man-man". The content of the concept of "professional communicative competence of a police officer" was analyzed as part of the scientific discussion. As realized by the author the activity character is emphasized as phenomenon of communicative competence. In the second approach, communicative competence is considered as an integrative quality of personality that mediates communication and ensures the effectiveness of communication. Taking into account the social purpose of the police, its value orientations "as a service performed for another, in favor of another", the author highlights the features characteristic of the professional communication sphere of the police: administrative regulation, time restrictions, power, role factor of professional powers, increased stress; their influence on the process of communication with various categories of communicants is justified. Analyzing the results of the communication sphere in different professional groups (divisional inspector, inspectors of juvenile departments, traffic police inspectors, operatives), the author touches upon the professional communicative competence of police officers in the performance of official and operational duties: flexibility in communication, conversation techniques, communication. Great attention is paid to the use of game technologies, as a solution to this problem, through which the formation of communicative competence of police officers is carried out.

**Keywords:** communicative competence, professional competence, professional communication of police officers, interactive training methods, functional role-playing game

**ОРГАНИЗАЦИЯ ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКИХ ПРОЕКТОВ ПО  
ЖИВОПИСНОЙ КОМПОЗИЦИИ «ПЕЙЗАЖ» В РАМКАХ ВЫПОЛНЕНИЯ  
ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ НА  
КАФЕДРЕ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

*Кузьмина И.П., кандидат педагогических наук, доцент,  
Грищенко И.В., доцент,*

*Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт, филиал  
Российского государственного профессионально-педагогического университета*

**Аннотация:** статья посвящена подготовке студентов факультета художественного образования в области цвета, что является одной из профессионально значимых и педагогически приоритетных направлений высшей школы, требующей своего решения. В статье представлен опыт создания живописной композиции «Пейзаж» при выполнении выпускной квалификационной работы на кафедре художественного образования. На примере двух дипломных проектов рассмотрены особенности создания сельского и городского пейзажа. Правильная организация обучения композиции в живописи пейзажа обеспечивает не только усвоение программных знаний и умений, но и разностороннее развитие личности студентов, развитие их познавательных способностей, самостоятельности и творческого подхода к учению. Выполняя художественно-творческие проекты по живописи пейзажа, студенты соприкасаются с самостоятельным исследованием, требующим грамотной разработки колористического замысла, расширяющего чувство цвета, умение использовать его в нужных вариациях. Студенты получают опыт работы над творческой композицией. В творческом процессе формируется эстетическое мышление студентов и «культура творческой личности».

**Ключевые слова:** выпускная квалификационная работа, живописная композиция, цвет, пейзаж, творческий проект, колористический замысел

Выпускная квалификационная работа на кафедре художественного образования Нижнетагильского государственного педагогического института представляет собой выполненную обучающимися работу, демонстрирующую уровень подготовленности выпускника к выполнению самостоятельной профессиональной деятельности по одной из актуальных тем.

Дипломный проект по профилю «Изобразительное искусство» включает в себя исследовательский труд, который представляется в виде рукописи и обязательный творческий или методический проект.

Студенты, избравшие темой дипломного проекта живописная композиция «Пейзаж», должны быть уметь использовать цвет как средство художественного выражения. Начиная с первого курса, при изучении дисциплин «Цветоведение», «Живопись», «Композиция» у обучающихся на факультете художественного образования есть возможность комплексно осваивать проблемы цвета и использовать в своей художественной деятельности. Например, при создании компьютерной графики, при прохождении учебной практики «Пленэр».

Как и в любой деятельности, так и в процессе познания языка цвета, многое зависит от личности самого студента, его мышления, восприятия, творческого потенциала, заинтересованности в самостоятельной работе, понимания значения искусства в жизни человека, умении осмыслить окружающий его мир сквозь призму красоты и духовности [1].

Цвет всегда воспринимается как языковая си-

стема, – безусловно, в совокупности с другими факторами, влияющими на его восприятие, и в различных сочетаниях (условиях) может производить впечатления совершенно непохожие друг на друга. В результате может сложиться мнение, что цвета, взятые сами по себе, вне зависимости от конкретной ситуации, определенной эстетической значимости не имеют. Поэтому, говоря о цвете, часто подразумевается не предназначение его какому либо предмету, а лишь воспринимаемому на уровне свободных цветов взятых в равных условиях.

Чтобы сообщить произведению настроение и влиять на его содержание, необходимо применять цветовое созвучие, т.е. гармонию. Цветовая композиция – принцип распределения цветовых элементов на живописной поверхности, с помощью которой достигается законченность всей изобразительной структуры произведения. В зависимости от задаваемого образа, композиция требует соответствующей организации цветового пространства. Минимальное использование изобразительных средств, взаимоотношение необходимого и достаточного дает возможность наслаждаться живописным произведением. Большую роль играет цельность и ясность колорита. Организацией колорита во многом определяется эмоциональный строй пейзажа.

Через пейзаж художник передает настроение, человеческие переживания, эмоционально подталкивает людей увидеть мир, который так любим художником. Так в своей выпускной квалификационной работе на тему «Средства передачи эмоционального состояния в живописном пейзаже»

Акрамова Дарья Рафизовна выбрала мотив сельского пейзажа.

Серия пейзажей «Посёлок Баранчинский» возникла под личными впечатлениями от увиденного родного пейзажа, а также написана на основе приобретенных знаний за время учебы и работы над пейзажами. Вся работа начиналась с поиска сюжета, выполнение зарисовок и небольших кратко-

срочных этюдов, затем проработка эскизов в плане композиции, цвета. Было сделано множество эскизов и из них были выбраны три итоговые работы.

Серия живописных работ имеет название: «Посёлок Баранчинский». Первый холст «Старый дом» (рис. 1) был начат с нанесения эскиза на холст графитным карандашом и выполнение подмалевка.



Рис. 1. Акрамова Дарья «Старый дом», холст, масло. Руководитель Грищенко И.В.

Когда, первый красочный слой хорошо просох, был тонко нанесен второй красочный слой с добавлением белил. С нанесением третьего слоя, используя смешения цветной краски и белил, был усилен тон всей картины. Колорит формируется в светло-серой сдержанной по цвету гамме. Взгляд художника снизу, поэтому передний план нарисован более крупным, дальний же резко уменьшется. Деление композиции на планы создает глубину, а горизонтальный ритм дает ощущение продолжения пространства за рамки картины и тем самым еще сильнее заставляет почувствовать ощущение простора и легкости.

Картина передает зимний день, но не яркий, а с легкой завесой облаков. На первом плане изобра-

жена река и старая лодка, они прописаны обобщенно, чтобы подчеркнуть центр композиции – старый дом. Сам дом проработан более детально, и цвета использованы более насыщенные по отношению ко всему полю картины. Подчеркнутое внимание к дому по отношению ко всему пейзажу передает теплоту и заботу, создает чувство восхищения.

Колорит картины построен на нюансах, использовались близкие по тону и цвету оттенки для того, чтобы передать состояние покоя и грусти, может даже показаться, что этот дом заброшен, и никто там не живет.

Второй пейзаж «К вечеру» (рис. 2) так же был начат с эскиза, а затем перенесен на холст.



Рис. 2. Акрамова Дарья «К вечеру», холст, масло. Руководитель Грищенко И.В.

Он создан в оранжево-фиолетовой тональности, но эти цвета были сближены ради того чтобы передать осенний вечер. Передний план был прописан крупными массами, для того чтобы подчеркнуть центр композиции, расположенный на втором пространственном плане, включающий архитектурные постройки: мост и деревянные дома. Передний план написан с добавлением синих и фиолетовых оттенков с тем, чтобы подчеркнуть контраст с теплыми цветами центральной части

композиции. Яркий оранжево-желтый цвет рождает в человеке чувство счастья и, изображая этим цветом солнечные блики на полях, лесах, домах, хотелось вызвать эмоции блаженства и свободы. Добавление светло-фиолетового цвета на передний план и в горы создает ощущение нежности и нереальности.

Третий пейзаж «Зимние сумерки» (рис. 3) выполнен в сине-фиолетовых оттенках, чтобы подчеркнуть время года и суток.



Рис. 3. Акрамова Дарья «Зимние сумерки», холст, масло. Руководитель Грищенко И.В.

Передний план на этой картине это домики, огороженные небольшими заборами. Массы деревьев взяты обобщенно, они поддерживают общий контраст между домами и окружением. Кое-где проблескивает свет в окошках, передавая теплоту очага, уютность пейзажа. На заднем плане изображена гора темно-синего цвета с добавлением фиолетовых оттенков, она очень контрастирует с небом, делая весь пейзаж более насыщенным и тяжелым. Такие цветовые отношения давят в эмоциональном плане на человека, создают ощущение одиночества и пустоты, но благодаря свету в окошках домов у человека возникает чувство теплоты домашнего уюта в холодном зимнем пейзаже.

Чтобы эта серия стала единой, во время работы учитывались цветовые оттенки в каждом холсте, их неповторимый колорит, создавалась разная эмоциональная ситуация. Найдя для каждой картины эмоциональное состояние, это, впоследствии, помогало на всем этапе работы.

Особый интерес с точки зрения колористической композиции вызывает дипломный проект Ольховиковой Алены Владимировны на тему «Пейзаж. Живописно-пластическое воплощение образа».

Творческий проект представляет собой два холста, каждый из которых это попытка передать настроение гордского пейзажа Нижнего Тагила. Следуя замыслу, итоговые композиции должны были отличаться по содержанию, по цвету и живописным приемам изображения. Но в тоже время их должно что-то объединять и в качестве объединяющего фактора выступило особенное выражение технической эстетики, композиционного ритма зданий. Каждый холст имеет свой колорит, свои цветовые сочетания, заритмованные элементы.

На первом холсте «Утро на Театральной площади» изображена театральная площадь Нижнего Тагила (рис. 4).



Рис. 4. Ольховикова Алена «Утро на Театральной площади», холст, масло. Руководитель Кузьмина И.П.

Главное её украшение – Драматический театр. Здание Драмтеатра очень красиво и напоминает античный храм. Главный – восточный фасад украшен восьми колонным кортиком. Над шестью колоннами расположены лепные театральные маски. Фронтон прорезан тремя арочными нишами, в двух из них помещены скульптурные изображения каменного цветка, а в центральной – композиция из Лиры и масок Комедии и Трагедии. На изломе крыши по центру и по краям – три скульптуры: две крайние олицетворяют Труд и Науку, а центральная – изображение Музы Искусства.

Исходя из начальной концепции творческой части диплома, вся идея и колорит будущего холста должны были соответствовать образу раннего городского утра. На холсте задумывалось изобразить Драматический театр, как главного героя всей композиции, а так же отобразить большую часть Театральной площади. Здание театра, является одним из красивейших архитектурных сооружений Тагила, было построено в 1955 году по проекту ленинградского архитектора А.В. Тарасенко. В 1963 году театру было присвоено имя замечательного уральского писателя Д.Н. Мамина-Сибиряка.

Основной композиционной задачей была передача настроения раннего утра в городском пейзаже. Композиционные поиски практически сразу определили расположение объектов на холсте: трамвайные рельсы на первом плане словно движутся от зрителя вглубь холста, перенося взгляд на Драматический театр. Дорога является символом постоянного движения, красота и стремительность родного города. Именно поэтому ей отдана большая часть пространства холста.

Центральное место занимает здание театра, не смотря на то, что он находится на дальнем плане композиции. Театр предстает перед зрителем монолитным живым организмом, дышащий светлым пространством неба. Левая часть погружена в тень, где преобладают холодные оттенки, а правая часть освещена восходящим солнцем. Светлая масса неба играет важную роль в композиции,

наполняет её воздухом, пространством и служит своеобразным полем для гармоничной среды.

На картине показан городской пейзаж после прошедшего недавнего дождя. Если внимательно присмотреться, то можно заметить, что небосвод, как будто разделён на две части. На одной его половине ещё виднеются грозовые тучи, на другой – уже белые прозрачные облака уже купаются в лучах только что выглянувшего солнца. Словно, злые и добрые силы встретились, и пытаются побороть друг друга. Но добрая сила побеждает, и тёмные тучи постепенно расступаются, пропуская светлые облака.

Особое настроение чистоты и свежести, являются отблески и отражения на асфальте, поэтому создаётся иллюзия, что облака существуют одновременно и на земле и на небе. Это придаёт некую целостность всей картине.

Цветовое решение холста выбрано не случайно, передает состояние спокойствия. Отсутствие большого потока машин и людей на холсте, объясняет тем, что толпы людей и железная масса машин душат город. Состояние города характеризуется уравновешенностью, невозмутимостью, удовлетворенностью существующим положением. Утренний, еще не пробудившийся город, олицетворяет чистый воздух, когда столица свежа и молода. Листва деревьев, мокрая после дождя, освещена солнцем и сверкает, как драгоценные витражи.

Работа написана при помощи лессировок, размывания и растираний краски, местами видно почти нетронутый холст. Колорит картины оживлен и чисто техническими приемами. Картина, созданная мастихином, очень отличается от прочих картин, написанных кистью. Широкие мазки, чистый цвет, большой контраст, отсутствие мелких деталей, этюдopodobная скорость перенесения идеи и чувств автора на холст.

Холст второй – «Огни ночного города» (рис. 5). Холст выполнен в затемненной гамме с использованием светлотного хроматического контраста.



Рис. 5. Ольховикова Алена «Огни ночного города», холст, масло. Руководитель Кузьмина И.П.

Игра света и тени, буйство красок, – все это создает какую-то непостижимую гармонию между спокойствием меланхолического наблюдателя и динамичным ритмом пульса большого города. Город спит, горят лишь одинокие ночные фонари, которые ярко освещают улицу Тагила. Мерцающие огни домов, мокрый асфальт, казалось бы довольно обыденные, но зато обладающие истинной городской красотой. Композиция картины стройна и уравновешена.

Сюжетом второго холста стал ночной пейзаж. Работа написана более свободно, чем первый холст и потребовала большего разнообразия живописных приёмов. Несколько «спонтанная» манера письма и естественные цвета – вот отличительные признаки этой работы. Яркие краски и широкие выразительные мазки придают картине особый неповторимый шарм.

Изучение природы и рост профессионального живописного мастерства являются глубоко взаимосвязанными процессами в формировании художника-педагога. Творческий подход к изображению пейзажа основывается на тех зрительных

образах и впечатлениях, которые живописец получает при работе с натуры. Только в результате общения с природой может появиться вдохновение, созреть замысел пейзажных композиций.

Пейзаж по своей природе – искусство, в котором наиболее непосредственно выражаются эмоции. В этом смысле пейзаж можно было бы сравнить с музыкой. Цветовые оттенки красочной палитры передают в картине гамму чувств, даже без ясно обозначенного литературного сюжета. Поэтому в пейзаже особенно важна поэтичность восприятия и трактовке природы. Пейзаж несет в себе чувственное выражение мысли – в этом его сила и действенность.

#### Литература

1. Визер В.В. Живописная грамота: система цвета в изобразительном искусстве. СПб., 2007. 192 с.

#### References

1. Vizer V.V. Zhivopisnaja gramota: sistema cveta v izobrazitel'nom iskusstve. SPb., 2007. 192 s.

\*\*\*

**ORGANIZATION OF ARTISTIC AND CREATIVE PROJECTS ON PAINTINGS  
“LANDSCAPE” IN THE FRAMEWORK OF THE QUALIFICATION WORK  
AT THE DEPARTMENT OF ART EDUCATION**

*Kuzmina I.P., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Grishchenko I.V., Associate Professor,  
Nishni Tagil Pedagogical Institute (branch)  
Russian State Vocational Pedagogical University*

**Abstract:** the article is devoted to the training of students of the faculty of art education in the field of color, which is one of the professionally significant and pedagogically priority areas of higher education that requires its solution. The article presents the experience of creating a picturesque composition "Landscape" when performing final qualification work at the Department of Art Education. Using two diploma projects as an example, the features of creating a rural and urban landscape are considered. The correct organization of teaching composition in landscape painting provides not only the assimilation of program knowledge and skills, but also the versatile development of the students' personality, the development of their cognitive abilities, independence and a creative approach to learning. Performing artistic and creative projects on landscape painting, students come in contact with independent research, which requires the competent development of a coloristic design that expands the sense of color, the ability to use it in the right variations. Students gain experience working on a creative composition. In the creative process, aesthetic thinking of students and the "culture of a creative personality" are formed.

**Keywords:** final qualifying work, picturesque composition, color, landscape, creative project, coloristic design



## ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕНЕДЖМЕНТ ВУЗА И РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ (НА ПРИМЕРЕ НАУЧНОЙ ШКОЛЫ «ДИСКУРС КАК ЯВЛЕНИЕ КУЛЬТУРЫ»)

*Туралина Н.А., доктор филологических наук, профессор,  
Мурашко О.Ю., кандидат педагогических наук, доцент,  
Кулюпина Г.А., кандидат филологических наук, доцент,  
Белгородский государственный институт искусств и культуры*

*Статья подготовлена в рамках реализации проекта «Продвижение имиджа научной школы «Дискурс как явление культуры» как эффективный инструмент повышения имиджа БГИИК» (Приказ от 29 января 2020 года №01-03/14 «Об утверждении итогов внутривузовского конкурса БГИИК на соискание грантов по поддержке научно-исследовательских и творческих проектов 2020 года»)*

**Аннотация:** динамично развивающиеся процессы социальной и технологической модернизации социокультурного пространства страны определяют тесную интеграцию науки и образования, поэтому все большую значимость для имиджа организаций высшего образования начинают играть научные школы вузов. Эффективный менеджмент организаций высшего образования обеспечивает связь науки, образования и получения профессии, что, прежде всего, требует ресурсной поддержки путем осуществления политики развития культуры областными органами управления и реализацией внутренней грантовой политики института. Обеспечение высокого репутационного статуса образовательной организации во многом обеспечивается весомым научным имиджем ученых института и значимостью их исследований. Применительно к образовательной деятельности необходимо руководствоваться принципами, обозначенными в Национальном стандарте серии ГОСТ Р ИСО 9000-2008: лидерство руководства, активное вовлечение сотрудников, постоянное повышение эффективности деятельности, взаимовыгодные отношения с партнерами по коммуникациям.

Эффективный менеджмент деятельности вуза неразрывно связан с имиджем научных школ как объединений ведущих деятелей вузовской науки и обязан предусматривать динамику развития идей исследования от разработки до практического внедрения.

Авторы статьи на примере научной школы Белгородского государственного института искусств и культуры «Дискурс как явление культуры» рассматривают реализацию действенных инструментов реализации политики маркетинга и менеджмента посредством развития деятельности профессорско-преподавательского состава одной из научных школ БГИИК.

**Ключевые слова:** вуз, наука, научная школа, исследования, имидж, ученый, эффективный менеджмент, Белгородский государственный институт искусств и культуры

Эффективность менеджмента в условиях динамично развивающихся процессов социальной и технологической модернизации является на сегодня требованием, которое предъявляется ко всем подсистемам социокультурной среды города и региона, включая организации сферы образования. Один из видных представителей сектора экономики Российской Федерации Герман Греф в интервью РИА «Новости» в марте 2020 года подчеркнул, что «без культуры, науки, знаний человеческая жизнь, работа компаний и государства не может быть полноценной и самодостаточной» [1].

Организационная культура любого вуза обеспечивает неразрывность образовательных и воспитательных процессов с обязательной научной деятельностью, формируя триединую цепь: наука-образование-профессия. При этом актуальная проблема конкурентоспособности вуза и, что может быть еще более важно, его выпускников, оказывается связанной с положительным имиджем образовательного, культурного, научного центра во внешней среде.

Для обеспечения эффективной образовательной деятельности современный вуз должен иметь достаточно высокий репутационный статус, который наряду с другими факторами обеспечивается научным имиджем ученых института и значимостью их исследований, признаваемой в России и за рубежом.

В рамках стратегического развития БГИИК как организации, создающей кадровые ресурсы развития культуры региона, важно придерживаться основополагающих принципов развития менеджмента системы качества, определенной Национальным стандартом серии ГОСТ Р ИСО 9000-2008 [8]. Выделим, на наш взгляд, основополагающие принципы, адаптированные к специфике деятельности вуза, которые могут быть соотнесены как с его учебной, так и с научной составляющей:

- лидерство руководства,
- активное вовлечение сотрудников (в нашем случае профессорско-преподавательский состав научной школы),

- постоянное повышение эффективности деятельности,
- принятие решений на основе эмпирического опыта,
- взаимовыгодные отношения с партнерами во внешней и внутренней среде института.

Концепция «Бережливого вуза», активно внедряемая во все основные, вспомогательные и обслуживающие процессы высшего образования, на наш взгляд, соответствует данным принципам и дает возможность обеспечения целостного системного подхода к решению научных проблем не только сферы образования, но и профильной сферы деятельности будущих выпускников.

Трудно не согласиться с авторитетными исследователями проблем вузовского менеджмента С.Д. Резник и О.А. Сазыкиной, обосновывающими особую роль кафедры института во внутреннем многоконтурном пространстве вуза [8, с. 48]. Добавим к сказанному: в настоящее время в связи с выросшей интеграцией науки и образования все большую значимость для имиджа организаций высшего образования начинают приобретать не только кафедры, но и особенно научные школы вузов как объединения профессорско-преподавательского состава в тесно связанных между собой отраслях науки и знания.

Эффективные технологии менеджмента в научно-образовательном пространстве, которым является пространство организации высшего образования, предполагают наличие у ученых вуза навыков работы в команде, возможность совершенствования коммуникативных навыков, адекватное восприятие конкретной прагматики социокультурного взаимодействия, способствующей оптимальному ресурсосбережению, в том числе и временному. Достаточно наглядным в этом отношении можно считать пример научной школы БГИИК «Дискурс как явление культуры», осуществляющей свою деятельность под руководством Н.А. Тураниной, заведующего кафедрой библиотечно-информационной деятельности БГИИК, профессора, доктора филологических наук [3]. Научными направлениями объединения членов школы являются следующие перспективные вопросы: методика формирования межкультурной компетенции, развитие стратегии коммуникативного поведения и динамики межкультурного общения, исследование значимых факторов взаимопонимания в межкультурной коммуникации, изучение и реализация в практике образовательного пространства концепции коммуникативно-культурного взаимодействия.

Результаты авторитетных исследований обоснованы не только высоким научным потенциалом членов научной школы, но и ресурсным обеспече-

нием, созданием условий для эффективной научной деятельности и вузовской науки в целом. В институциональном преломлении эффективный менеджмент деятельности научных объединений в вузе обязан предусматривать динамику развития идей от разработки до практического внедрения, что часто проблематично по ряду причин (от кадровых до материально-технических) в гуманитарных и особенно творческих вузах.

Синергетический эффект, достигаемый при реализации внешней политики со стороны органов управления Белгородской области и внутриинститутской организации развития кадрового потенциала, проявляется в совокупности высоких достижений профессорско-преподавательского состава БГИИК, в результатах многосторонней деятельности современного педагога-наставника, педагога-ученого. Благодаря поддержке политики развития культуры губернатором Белгородской области Е.С. Савченко, Белгородский государственный институт искусств и культуры занимает одно из ведущих мест среди профильных вузов России, демонстрируя практическое воплощение одного из концептуальных положений теории менеджмента о том, что эффективность менеджмента представляет собой сопоставление потребленных ресурсов с полученным результатом [5, с. 349].

Примерами поддержки научной деятельности вузовских объединений ученых может служить ряд реализованных проектов, обеспеченных Грантами для ученых области по основным направлениям развития профессионального образования региона – «Формирование национальной самоидентичности специалиста в региональном вузе с использованием инновационных педагогических технологий» (2011 г.), Грант «Кластерные стратегии социального партнерства библиотечно-информационной сферы Белгородской области» (2014-2015 г.), Грант по приоритетным направлениям социально-экономического развития Белгородской области «Социокультурный бренд «Белогорье» как основа формирования солидарного регионального общества» (2015-2016 г.). Реализация трех из них была осуществлена под руководством руководителя научной школы, проф. Н.А. Тураниной.

Внутренняя маркетинговая коммуникация в рамках грантовой политики вуза, которая в данном случае выражается в финансовой поддержке научных исследований по актуальным проблемам библиотечно-информационной отрасли, трансформируется в маркетинговую коммуникацию в макросфере, способствующую формированию устойчивого положительного имиджа не только отдельного ученого – члена научной школы, но и научного имиджа всего института.

Представители научной школы «Дискурс как явление культуры» неоднократно становились победителями конкурсов на получение внутривузовских Грантов БГИИК, участие в которых во многом позволяет научному объединению соответствовать вышеназванным критериям.

Представляется, что в качестве критериев эффективности научной школы могут быть определены следующие:

- адаптация и продвижение результатов научной деятельности во внешнем научном пространстве,
- подготовка востребованных, высокопрофессиональных специалистов,
- инновационные подходы к научной деятельности и информатизация ее результатов.

Результаты научной деятельности школы постоянно транслируются не только среди российского научного сообщества, но и за рубежом. В частности, «Проектная деятельность в библиотечном пространстве региона: практический аспект» (2017-2018 гг.), (2018-2019 гг.) и другие выигранные конкурсы позволили не только опубликовать результаты исследований в научных журналах из списка рекомендованных Высшей Аттестационной Комиссией Министерства образования, в международных журналах SCOPUS и Web of Science, в целом ряде зарубежных периодических изданий Болгарии, Иордании, Германии, Нидерландов, но и подготовить и издать ряд научных монографий и учебных пособий.

Осознанная мотивация активной научной деятельности, постоянно осуществляемое ректоратом БГИИК стимулирование научной деятельности преподавателей позволили повысить личные наукометрические показатели всех членов школы, что является показательной имиджевой и репутационной характеристикой любого современного ученого. Члены научного объединения неоднократно становились участниками дискуссионных площадок на научно-практических конференциях Всероссийского и Международного уровня. Высокая результативность научной деятельности за последние три года потребовала издания отдельного дайджеста, обобщающего опыт научных исследований.

Ученые научной школы «Дискурс как явление культуры» востребованы как участники социокультурных проектов не только городского, но и областного масштаба. Активное участие в таких авторитетных мероприятиях, как Лихановские чтения (не просто доклады, а результаты научно-творческой лаборатории), Юсуповские собрания, Ребриндеровские чтения, является наглядным подтверждением реализации в практике образова-

тельного пространства концепции коммуникативно-культурного взаимодействия.

Важная задача – создание и обеспечение функционирования системы подачи прикладных научных разработок обучающихся и их реализация в практике деятельности библиотек Белгородчины – решается организацией научных семинаров с участием аспирантов, магистрантов в дни Областного фестиваля науки. Проведение традиционного праздника науки дает для будущих специалистов уникальную возможность проявить себя в роли исследователей под научным руководством ведущих преподавателей, участников научной школы. За последние три года экспериментальными площадками, на которых апробируются научные достижения наших выпускников, стали Белгородская государственная универсальная научная библиотека, Деловая библиотека г. Белгорода, Библиотека «Третьего ратного поля» Н.И. Рыжкова (п. Прохоровка). Пристальное внимание, прежде всего, обращается на инновационные технологии в сфере развития информационного пространства области, что непосредственно связано с уровнем квалификации выпускников кафедры – будущих информационных специалистов библиотечного дела.

Предметом научного обсуждения в модельной библиотеке-филиале №8 п. Ближняя Игуменка ЦБС Белгородского района в октябре 2019 г. при непосредственном активном участии заведующего библиотеки М.А. Шуваевой, студентов-заочников специальностей «Технология автоматизированных библиотечно-информационных ресурсов» и «Менеджмент библиотечно-информационной деятельности», ведущих членов научной школы доцента И.Н. Дорониной и доцента И.Н. Перепелкина стала тема активного внедрения и использования в библиотечном деле RFID-технологий. Результаты проведенного научного мероприятия, в свою очередь, послужили поводом написания статьи в журнал «Научные и технические библиотеки», входящий в перечень ВАК, что еще раз подчеркивает эффективность выбранного подхода маркетинговых коммуникаций с синергетической точки зрения.

Пристальное внимание научного сообщества обращается на инновационные технологии в сфере развития информационного пространства области. Осознавая реалии современного мира, научная школа «Дискурс как явления культуры» постоянно разрабатывает инновационные подходы к научной деятельности, основанные на использовании возможностей ИКТ. В частности, члены научного студенческого общества под руководством ученых изучают новые методологические подходы, основанные на инновационном методе структурного

анализа и проектирования SADT (Structured Analysis and Design Technique), что позволяет вывести студенческую науку на принципиально новый уровень [4].

Трудно переоценить и значение трансляции результатов и достижений научной деятельности через Интернет. Значимую роль социальных сетей в распространении инновационной, в том числе и научной информации, высоко оценивают не только отечественные российские ученые, но и зарубежные исследователи проблемы [10]. Научно-образовательному дискурсу необходим маркетинговый инструмент, обеспечивающий его идентификацию в глобальном образовательном пространстве. Одновременно с этим любая маркетинговая коммуникация служит для выстраивания эффективного диалога между информационным «донором» и «реципиентом информации». На сегодня данному требованию во многом соответствуют возможности Интернет-диалогов.

В современных условиях постиндустриального общества для эффективного взаимодействия науки высшей школы и области практики необходимо развивать реальные интеллектуальные инструменты, к которым в первую очередь относятся информационно-коммуникационные технологии, по данным некоторых исследований превосходящие по эффективности СМИ [7, с. 42]. Представленная в социальной сети Facebook группа научной школы «Дискурс как явление культуры» активно набирает подписчиков из числа своих выпускников, педагогов высшей школы, ученых [6].

Сегодня участниками дискуссий, инициированных руководителями научной школы и ее членами, становятся не только видные представители отечественной науки, среди которых профессора Московского государственного университета культуры и искусств В.К. Ключев, Н.В. Лопатина, профессор Восточно-Сибирской академии культуры и искусств С.А. Езова, профессор Санкт-Петербургского института культуры и искусств В.В. Брежнева, профессор Орловского государственного института культуры О.О. Борисова. Активными участниками группы стали и зарубежные ученые Белоруссии, Узбекистана, Иордании, Луганской республики.

Для достижения максимально эффективного менеджмента в сфере высшего образования недостаточно сформировать высокую организационную культуру вуза, добиться высоких результатов образовательной деятельности, если рассматривать ее только в контексте полученной обучающимися суммы знаний. По мнению автора статей по данной проблематике И.А. Гусейновой, не менее важно «усиление международной научно-образовательной активности, в том числе и публи-

кационной», а также развитие совместных исследований, причем с активным участием в них магистрантов и аспирантов вуза [2, с. 27].

Кратким статистическим отчетом функционирования научной школы «Дискурс как явление культуры» могут служить следующие цифры: опубликованы статьи, монографии, зарегистрированы объекты интеллектуальной собственности: в журналах, индексируемых в SCOPUS, – 29; в Web of Science – 8; монографий – 11, в том числе 2 в центральном издательстве; в журналах, включенных в список ВАК, – 76; в журналах, входящих в базу данных Российского индекса научного цитирования (РИНЦ), – 76; объектов интеллектуальной собственности – 36.

Приближающийся двадцатилетний рубеж деятельности всего коллектива БГИИК не может остаться незамеченным не только в Белгороде и Белгородской области. Мы уверены, что имидж института, основанный на высоких образовательных, воспитательных и культурных достижениях, вполне может быть закономерно дополнен имиджем института с высоким научным потенциалом профессорско-преподавательского коллектива.

### Литература

1. Греф назвал профессии будущего [Электронный ресурс]. URL: <https://news.mail.ru/society/40818101/?frommail=1> (дата обращения: 10.03.2020)
2. Гусейнова И.А. Эффективный менеджмент в современном научно-образовательном пространстве // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. 2018. № 2. С. 18 – 28.
3. Дискурс как явление культуры [Электронный ресурс]. URL: <https://bgiik.ru/1230> (дата обращения: 02.03.2020)
4. Доронина И.Н. Функциональное моделирование библиотечно-информационных образовательных систем. Москва: Пашков дом, 2016. 190 с.
5. Минцберг Г. Структура в кулаке: создание эффективной организации: пер. с англ. / под ред. Ю.Н. Каптуревского. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 512 с.
6. Научная школа «Дискурс как явление культуры» (БГИИК) [Электронный ресурс]. URL: [https://www.facebook.com/groups/1064597383897249/?multi\\_permalink=1071281809895473&notif\\_id=1583392877107777&notif\\_t=group\\_activity](https://www.facebook.com/groups/1064597383897249/?multi_permalink=1071281809895473&notif_id=1583392877107777&notif_t=group_activity) (дата обращения: 12.03.2020)
7. Ракитов А.И. Высшее образование и искусственный интеллект: эйфория и алармизм // Высшее образование в России. 2018. № 6. С. 41 – 49.

8. Резник С.Д., Сазонова О.А. Кафедра российского вуза: вызовы времени // Университетское управление: практика и анализ. 2016. № 3. С. 46 – 52.

8. Системы менеджмента качества: основные положения и словарь [Электронный ресурс]. URL: <https://files.stroyinf.ru/Data1/55/55465> (дата обращения: 16.04.2020)

10. Conte R., Paolucci M., Sabater-Mir. J. Reputation for Innovating Social Networks // Advances in Complex Systems. 2008. № 11 (2). P. 303 – 320. CiteSeerX 10.1.1.212.5866. doi:10.1142/s0219525908001647

### References

1. Gref nazval professii budushchego [Elektronnyj resurs]. URL: <https://news.mail.ru/society/40818101/?frommail=1> (data obrashcheniya: 10.03.2020)

2. Gusejnova I.A. Effektivnyj menedzhment v sovremennom nauchno-obrazovatel'nom prostranstve // Vestnik MGLU. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki. 2018. № 2. S. 18 – 28.

3. Diskurs kak yavlenie kul'tury [Elektronnyj resurs]. URL: <https://bgiik.ru/1230> (data obrashcheniya: 02.03.2020)

4. Doronina I.N. Funkcional'noe modelirovanie bibliotechno-informacionnyh obrazovatel'nyh sistem. Moskva: Pashkov dom, 2016. 190 s.

5. Mincborg G. Struktura v kulake: sozdanie effektivnoj organizacii: per. s angl. / pod red. YU.N. Kapturevskogo. Sankt-Peterburg: Piter, 2004. 512 s.

6. Nauchnaya shkola «Diskurs kak yavlenie kul'tury» (BGIK) [Elektronnyj resurs]. URL: [https://www.facebook.com/groups/1064597383897249/?multi\\_permalink=1071281809895473if\\_id=1583392877107777if\\_t=group\\_activity](https://www.facebook.com/groups/1064597383897249/?multi_permalink=1071281809895473if_id=1583392877107777if_t=group_activity) (data obrashcheniya: 12.03.2020)

7. Rakitov A.I. Vysshee obrazovanie i iskusstvennyj intellekt: ejforiya i alarmizm // Vysshee obrazovanie v Rossii. 2018. № 6. S. 41 – 49.

8. Reznik S.D., Sazonova O.A. Kafedra rossijskogo vuza: vyzovy vremeni // Universitetskoe upravleni9: praktika i analiz. 2016. № 3. S. 46 – 52.

8. Sistemy menedzhmenta kachestva: osnovnye polozheniya i slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <https://files.stroyinf.ru/Data1/55/55465> (data obrashcheniya: 16.04.2020)

10. Conte R., Paolucci M., Sabater-Mir. J. Reputation for Innovating Social Networks // Advances in Complex Systems. 2008. № 11 (2). P. 303 – 320. CiteSeerX 10.1.1.212.5866. doi:10.1142/s0219525908001647

\*\*\*

## EFFECTIVE MANAGEMENT OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC RESEARCH (ON THE EXAMPLE OF THE SCIENTIFIC SCHOOL «DISCOURSE AS CULTURE PHENOMENON»)

*Turanina N.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Murashko O.Yu., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Kulyupina G.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Belgorod State Institute of Arts and Culture*

**Abstract:** the dynamic processes of social and technological modernization of the sociocultural space of the country determine the close integration of science and education, so scientific schools of universities are beginning to play an increasing importance for the image of higher education organizations. The effective management of higher education organizations ensures the communication of science, education and the acquisition of a profession, which, first of all, requires resource support through the implementation of the policy of cultural development by the regional management bodies and the implementation of the Institute internal grant policy. Ensuring the high reputational status of the educational organization is largely ensured by the significant scientific image of the scientists of the Institute and the significance of their research. With regard to educational activities, it is necessary to follow the principles outlined in the National Standard of GOST R ISO 9000-2008 series: leadership of management, active involvement of employees, constant improvement of efficiency of activities, mutually beneficial relations with communication partners.

Effective management of the activity of the university is inextricably connected with the image of scientific schools as associations of leading figures of university science and is obliged to provide for the dynamics of development of research ideas from development to practical implementation

The authors of the article on the example of the scientific school of the Belgorod State Institute of Arts and Culture "Discourse as a cultural phenomenon" consider the implementation of effective instruments for the implementation of marketing and management policy through the development of the activities of the faculty of one of the scientific schools of BSIAC.

**Keywords:** university, science, scientific school, research, image, scientist, effective management, Belgorod State Institute of Arts and Culture

## РАННИЕ ПРИЗНАКИ ДИЗОНТОГЕНЕТИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ ДЕТЕЙ ПРЕДДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

*Прибыткова О.Л., аспирант,  
Отева Н.И., аспирант, старший преподаватель,  
Пащенко Е.В., аспирант, ассистент,  
Тюменский государственный университет*

**Аннотация:** успешность обучения и социализации детей с дизонтогенетическим развитием зависит от сроков начала коррекционной работы. Раннее начало коррекционной работы благоприятно влияет на качество жизни этих детей. Одним из важных условий эффективности помощи является диагностика ранних признаков дизонтогенетического развития.

Акцент авторами сделан на изучении признаков дизонтогенетического развития у детей раннего возраста.

Цель исследования – описание признаков (предпосылок) дизонтогенетического развития детей на ранних стадиях развития (2-3 года).

Рассмотрены психофизиологические, нейропсихологические и психолого-педагогические предпосылки.

*Научная новизна.* Составлена карта наблюдения, включающая три диагностических блока: психофизиологический, нейропсихологический и психолого-педагогический. Выявлены особенности внутриутробного развития детей и их онтогенетическое развитие в младенческом возрасте; особенности развития процессов нейродинамики и особенности развития психической деятельности в сфере формирования гигиенических навыков, пищевого поведения, речи и игровой деятельности.

*Практическая значимость.* Проанализированы признаки дизонтогенетического развития детей в возрасте 2-3-лет. Психо-физиологическими предпосылками дизонтогенетического развития являются особенности пренатального, интранатального и постнатального периодов развития ребёнка; нейропсихологическими – особенности формирования зрительного, слухового, тактильного восприятия, зрительной и слуховой памяти, зрительно-моторных и слухомоторных координаций; психолого-педагогическими – особенности формирования гигиенических навыков, пищевого поведения, игровой деятельности, моторного и речевого развития.

Определены сроки формирования основных навыков у ребёнка: основные навыки формируются либо позже нормативного срока, либо проходят по нижней границе нормативного развития.

**Ключевые слова:** дизонтогенетическое развитие, раннее развитие, преддошкольный возраст

Данная статья посвящена определению признаков дизонтогенетического развития у детей раннего возраста.

Термин «дизонтогенез» является междисциплинарным: впервые начал использоваться в медицине (обозначал нарушение развития), затем психологии ввели его в профессиональную лексику, но в качестве одного из ведущих профессиональных терминов он стал применяться в коррекционной педагогике. В рамках этой науки, дизонтогенез – это нарушенное формирование высших психических функций [1].

В настоящее время существуют диагностические методики, позволяющие в раннем возрасте выявить ярко выраженные признаки дизонтогенетического развития, причинами которого являются перинатальные поражения ЦНС, генетические мутации, недоношенность плода, детский церебральный паралич [2].

Дети с выраженными дизонтогенетическими нарушениями входят в группу риска по развитию умственной отсталости, раннего детского аутизма (расстройства аутистического спектра), задержки психического развития – самой многочисленной и полиморфной группы [3].

Именно задержка психического развития является одним из наиболее часто встречающихся ва-

риантов дизонтогенетического развития в детской популяции. В частности, в 60-х годах в СССР специалисты выделили среди школьников группу детей, имеющих устойчивые проблемы обучения, которые в массовой системе обучения не могли усваивать программу. У значительной части этих детей были выявлены неявные нарушения когнитивного развития (мышления, внимания, памяти), а также нарушения эмоционально-волевой сферы. Практика дифференцированного обучения таких детей показала, что большинство из них способны освоить цензовый уровень программы средней школы [4].

Накопленный опыт работы с детьми с дизонтогенетическим развитием и современные исследования показывают, что успешность обучения и социализации данной группы детей зависит от сроков начала коррекционной работы. Наиболее благоприятный прогноз для качества жизни этих детей, наблюдается в том случае, если коррекционная работа начата в раннем возрасте. При этом, важнейшим предваряющим этапом является диагностика ранних признаков дизонтогенетического развития (Н.Н.Малофеев) [5].

Цель исследования – описание признаков (предпосылок) дизонтогенетического развития детей на ранних стадиях развития (2-3 года). Для

этого определены следующие задачи: 1) выявить особенности внутриутробного развития детей и их онтогенетическое развитие в младенческом возрасте (психо-физиологические предпосылки); 2) изучить особенности развития процессов нейродинамики (нейропсихологические предпосылки); 3) рассмотреть особенности развития психической деятельности в сфере формирования гигиенических навыков, пищевого поведения, речи и игровой деятельности (психолого-педагогические предпосылки).

Для определения признаков дизонтогенетического развития у детей использовались следующие методы исследования: 1) изучение анамнестических данных на основе беседы с родителями; 2) метод наблюдения за ребенком. С учётом данных методов составлена карта наблюдения, которая включает в себя три диагностических блока: психо-физиологический, нейропсихологический и психолого-педагогический.

В качестве психо-физиологических предпосылок дизонтогенетического развития (ДР) детей нами рассматриваются особенности пренатального, интранатального и постнатального периодов развития ребёнка. В пренатальном периоде, как правило, просматривается негативное влияние следующих факторов: сложное течение беременности, использование будущей матерью фармакологической терапии, та или иная патология беременности (многоводие, недоношенная или переношенная беременность). Особенности интранатального периода (период протекания родов): стремительные либо затяжные роды, применение различных техник для ускорения родов (медикаментозная стимуляция, применение щипцов и другие родовспомогательные технологии); роды на сроке 37 недель и на сроке более 40 недель. Определить, насколько повлияло на ребёнка течение родов, можно, анализируя его состояние после родов по шкале Апгар (по которой отслеживается цвет кожи, наличие самостоятельного дыхания, состояние тонуса мышц и др.).

За основу оценки нейропсихологических предпосылок ДР у детей 2-3-х лет взяты особенности протекания процессов нейродинамики, которые проявляются в формировании зрительного, слухового, тактильного восприятия, зрительной и слуховой памяти, зрительно-моторных и слухомоторных координаций:

- в частности к особенностям зрительного восприятия относится следующее: ребёнок различает большой и маленький предметы, но не может выделить средний; знает основные цвета, но иногда путает названия; не проявляет интереса к геометрическим фигурам; испытывает трудности в со-

ставлении картинок-вкладышей, путает игрушки, части тела;

- слуховое восприятие также имеет особенности: ребёнок путает игрушки и части тела, которые нужно показать при слуховой инструкции; в целом инструкции понимает, но с затруднением, не выполняет голосовые инструкции; ошибается в предложенных заданиях, или отказывается их выполнять;

- тактильное восприятие характеризуется следующим: избирательно использует тактильный материал, может избегать определенных тактильных ощущений;

- отмечаются особенности внимания: оно носит произвольный характер, ребенок не способен делать одно дело более 1-2 минут; кроме того, у ребёнка с ДР сужен объём восприятия и памяти; в рамках произвольного внимания отмечается не устойчивый интерес, постоянно переключается с одного вида деятельности на другой; в отношении зрительной памяти – не удерживает в памяти предметы; в отношении слуховой памяти – не запоминает слова произвольно; отмечается слабость в развитии слухо-моторных и зрительно-моторных координаций.

В рамках психолого-педагогического предпосылок рассматриваются следующие особенности психического развития ребёнка: речевое и моторное развитие, гигиенические навыки и пищевое поведение, развитие соответствующей возрасту игровой и речевой деятельности:

в частности к особенностям формирования гигиенических навыков относится следующее: не сформирован навык пользования горшком регулярно; умывается и чистит зубы с затруднением или отказывается; не умеет освобождать нос от слизи;

- пищевое поведение также имеет особенности: грудное вскармливание отсутствует или наоборот сохраняется очень длительный период; введение прикорма происходит с опозданием и только в виде пюреобразных продуктов; твердую пищу ребенок жуёт с затруднением или отказывается от нее; характерно докармливание родителями (длительно он не может пользоваться ложкой и вилкой), присутствуют пищевые предпочтения;

- особенности моторного развития ребёнка с ДР: отмечается более поздний подъем на ноги; практически отсутствует период ползания; отмечается моторная неловкость (часто падает со стула, не вписывается в дверной проем, наблюдаются частые падения);

- особенности ребёнка с ДР в освоении предметной деятельности: основные бытовые действия выполняет частично и неохотно; орудийная деятельность присутствует в начальном виде (может

иногда пользоваться лопаткой, ложкой, но предпочитает действовать руками);

- игровая деятельность не устойчивая; иногда может выполнить одно игровое действие (покормить мишку ложкой); часто не воспринимает инструкции; отсутствуют замыслы; мотивация к познавательной деятельности неустойчивая;

- в появлении и формировании речи у ребенка с ДР то же имеет свои особенности: длительный период сохраняется использование лепетных слов и звукоподражаний; словообразование задерживается; лексический запас минимальный; преобладают односложные предложения.

Таким образом, были проанализированы признаки дизонтогенетического развития детей в возрасте 2-3-лет и выявлено следующие: 1) в качестве психо-физиологических предпосылок ДР детей рассматриваются особенности пренатального, интранатального и постнатального периодов развития ребёнка; 2) за основу оценки нейропсихологических предпосылок ДР детей взяты особенности формирования зрительного, слухового, тактильного восприятия, зрительной и слуховой памяти, зрительно-моторных и слухо-моторных координаций; 3) в рамках психолого-педагогического предпосылок рассматриваются особенности формирования гигиенических навыков, пищевого поведения, игровой деятельности, моторного и речевого развития. При этом важны сроки формирования основных навыков у ребёнка: основные навыки формируются либо позже нормативного срока, либо, что встречается чаще, укладываются в нормативные сроки, но при этом проходят по нижней границе нормы.

### Литература

1. Словарь-справочник. Дефектология / Под ред. Б.П. Пузанова. М., 1996.
2. Прибыткова О.Л., Мальярчук Н.Н., Отева Н.И. Развитие детей раннего возраста: особенности диагностики в России и за рубежом // Международный научно-исследовательский журнал «Modern Humanities Success». 2020. № 5.
3. Дунайкин М.Л., Брин И.Л. Методические подходы к оценке нервно-психического развития детей первого года жизни // Дефектология. 2000. № 3.
4. Власова Т.А., Певзнер М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии. М., 1967.
5. Малофеев Н.Н. О развитии службы ранней помощи семье с проблемным ребенком в Российской Федерации // Дефектология. 2007. № 6. С. 60 – 68.

### References

1. Slovar'-spravochnik. Defektologiya / Pod red. B.P. Puzanova. M., 1996.
2. Pribytkova O.L., Malyarchuk N.N., Oteva N.I. Razvitie detej rannego vozrasta: osobennosti diagnostiki v Rossii i za rubezhom // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal «Modern Humanities Success». 2020. № 5.
3. Dunajkin M.L., Brin I.L. Metodicheskie podhody k ocenke nervno-psihicheskogo razvitiya detej pervogo goda zhizni // Defektologiya. 2000. № 3.
4. Vlasova T.A., Pevzner M.S. Uchitelyu o detyah s otkloneniyami v razvitii. M., 1967.
5. Malofeev N.N. O razvitii sluzhby rannej pomoshchi sem'e s problemnym rebenkom v Rossijskoj Federacii // Defektologiya. 2007. № 6. S. 60 – 68.



\*\*\*

## EARLY SYMPTOMS OF DYSONTOGENETIC DEVELOPMENT OF PRESCHOOL CHILDREN

*Pribytkova O.L., Postgraduate,  
Oteva N.I., Senior Lecturer, Postgraduate,  
Pashchenko E.V., Postgraduate, Assistant Professor,  
Tyumen State University*

**Abstract:** the success of the learning and socialization for children with dysontogenetic development depends on timing of corrective work start. Early intervention work has a positive effect on the quality of these children life. One of the important conditions for aid effectiveness is the diagnosis of early symptoms dysontogenetic development.

The emphasis made by the authors on the study for symptoms dysontogenetic development in children of early age.

The purpose of the study – describe the characteristics (prerequisites) dysontogenetic development of children in the early stages of development (2-3 years).

The psychophysiological, neuropsychological and psycho-pedagogical background are examined.

Scientific novelty. A map of the observation, which includes three diagnostic block: psycho-physiological, neuropsychological and psycho-pedagogical. Peculiarities of prenatal development of children and their ontogenetic development in infancy; the features of the development processes of neurodynamics and features of mental activity development in the sphere for formation of hygienic habits, eating behavior, speech, and gaming activities.

Practical significance. Symptoms dysontogenetic development of children aged 2-3 years are analyzed. Psycho-physiological preconditions dysontogenetic development are the features for prenatal, intrapartum and postnatal periods of child development; neuropsychological – features of formation for visual, auditory, tactile perception, visual and auditory memory, visual-motor and auditory-motor coordination; psychological and pedagogical features of the formation for hygienic habits, eating behaviors, play activities, motor and speech development.

The terms of core skills in the child are defined: basic skills are formed or after the normal deadline, or are on the lower boundary of normative development.

**Keywords:** dysontogenetic development, early development, preschool children

## ПРОБЛЕМЫ И ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА В СФЕРЕ ГОСТИНИЧНОГО СЕРВИСА И ТУРИЗМА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Переверзев М.В., докторант,  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского*

**Аннотация:** в статье изучены основные проблемы реализации профессиональной подготовки будущих специалистов гостиничного сервиса и сферы туризма в высшей школе. Возможность решения данных проблем в исследовании обоснована как построение профессионального образования будущих специалистов на практико-ориентированной основе. Увеличение доли практической профессиональной направленности процесса профессиональной подготовки может быть достигнуто путем организации социального взаимодействия между вузами и учреждениями туристической индустрии, а также общественными организациями.

**Ключевые слова:** проблемы современного туристского образования, потребители, работодатели, профильное обучение, профессиональная подготовка будущих специалистов в сфере гостиничного сервиса и туризма, конкурентоспособность специалиста на рынке труда, практико-ориентированное обучение, сетевое взаимодействие, социальное партнерство

Анализ публикаций, посвященных проблемам развития туристического дела и данных об уровне компетентности выпускников вузов, позволяет говорить о ряде противоречий, ведущим из которых является несоответствие в своем большинстве уровня профессиональной подготовки специалистов требованиям и ожиданиям работодателей и потребителей туристического продукта. Так, по мнению ряда исследователей практической ситуации в учреждениях туристической сферы, многие работодатели предпочитают брать на работу выпускников филологических, технических специальностей, специалистов в области работы с персоналом и т.п., а не бывших студентов вузов, специализирующихся на профильной подготовке менеджеров по туризму [2].

Данная тенденция объясняется недостатками профессионального туристического образования, его оторванностью от реальной ситуации на рынке труда. В данном контексте уточним, что, по мнению М.В. Полевой, в современных условиях наблюдается тенденция несоответствия уровня подготовки выпускников вузов, реализующих профильную подготовку специалистов сферы туризма, требованиям рынка профессионального труда и международным стандартам туристического обслуживания. Низкое качество подготовки объясняется сформированностью профессиональной компетентности на недостаточном уровне и отсутствием у молодых специалистов адаптационных навыков к профессиональной деятельности. Принимая на работу сотрудников с низким уровнем сформированности готовности их к реализации всех направлений профессиональной деятельности, работодатели вынуждены обучать молодых специалистов заново, разрабатывая собственные программы практико-ориентированной подготовки [7].

По мнению Е.Н. Егоровой, основанному на опросе работодателей туристической сферы в Краснодарском крае, «выпускники, как правило, не готовы приступить к выполнению должностных обязанностей, что замедляет срок адаптации их как менеджеров в организациях» [1, с. 94].

Обратимся к изучению проблем и особенностей туристического образования, которые вызывают описанную ситуацию в реальной производственной сфере.

Ряд исследователей видят проблему низкого качества профессионального образования менеджеров туристической сферы в том, что в отечественных вузах обучение будущих специалистов реализуется в своем большинстве в рамках традиционной образовательной парадигмы. Формы и методы обучения, используемые при подготовке кадров, устарели. Их педагогический потенциал сегодня уже не является достаточным для подготовки высококвалифицированного специалиста, конкурентоспособного на современном рынке труда.

Еще одной из проблем является недостаточная квалификация преподавателей, отсутствие у них понимания о реальных процессах, происходящей на современном рынке туристского труда. В данном ключе М.В. Полевая подчеркивает, что «преподаватель туристского учреждения высшего образования, чтобы вооружить студента современными знаниями, например, технологиями электронной торговли с централизованными системами резервирования (CRS) и глобальными системами распространения продуктов (GDS), должен сам ими владеть. В настоящее время переподготовкой кадров в сфере туризма занимаются либо профессиональные ассоциации, либо предприятия туристической индустрии, либо сами компании. Сертифицированных преподавателей, ориентированных на

обучение преподавательского состав туристских учреждений высшего образования, явно недостаточно» [7, с. 84].

Главной проблемой подготовки кадров для сферы туризма, по мнению К.М. Малышенко, является чрезмерная академичность профессиональной подготовки будущих специалистов, которая не обеспечивает формирование необходимых профессиональных знаний практических навыков [4].

Одним из аспектов решения данной проблемы, по нашему мнению, может стать построение взаимовыгодного взаимодействия, заключающегося в систематическом сотрудничестве учреждений высшего профессионального образования и организаций туристического профиля. Сетевое образовательное взаимодействие, или социальное партнерство может реализовываться как на базе организаций туристической индустрии, так и путем создания в вузах учебных моделей туристических фирм, гостиниц, экскурсионных бюро.

По мнению Г.Э. Казарян, «тенденция расширения социального партнёрства обусловлена несколькими причинами, среди которых выделяются необходимость приобретения новых умений и повышение квалификации в течение всей жизни, вызванные быстрыми темпами развития технологий и мобильностью рынка труда и переходом к компетентной модели обучения, позволяющей адаптироваться в изменившейся ситуации» [3, с. 37].

В рамках данного исследования под термином «социальное партнерство в рамках эффективного развития профессионального туристского образования», вслед за Г.Э. Казарян, будем понимать систему взаимоотношений, направленную на подготовку компетентных и конкурентоспособных на рынке труда специалистов в сфере туризма [3].

Субъектами сетевого взаимодействия учреждений профессионального образования и организаций туристической индустрии являются:

- преподаватели вузов;
- студенты – будущие специалисты сферы туризма;
- работодатели, представляющие организации туристической индустрии;
- общественные организации [3].

Сферу интересов партнеров сетевого образовательного взаимодействия составляют следующие направления:

- определение содержания профессиональной подготовки будущих специалистов (учебных планов и образовательных программ);
- определение целей и условий разработки квалификационных уровней и ключевых профессиональных компетенций;

- осуществление профессиональной ориентации студентов;

- подготовка и переподготовка преподавательского состава вузов;

- реализация направлений производственного обучения студентов;

- решение проблем трудоустройства молодых специалистов;

- обеспечение функционирования системы непрерывного образования специалистов;

- участие в процессе законодательного закрепления аспектов практико-ориентированного обучения будущих специалистов [6].

Основными функциями субъектов социального партнерства со стороны организаций туристического профиля являются следующие:

- сотрудничество образовательными организациями по вопросам формулировки основных квалификационных требований, разработки профессиональных стандартов и программ профессиональной подготовки;

- включение в процесс формирования направлений государственной политики относительно вопросов подготовки кадров для туристической сферы деятельности;

- формирование приоритетов практико-ориентированного обучения;

- формулировка требований к содержанию профессиональной подготовки и оценке ее качества;

- материально-техническое обеспечение практико-ориентированной подготовки студентов, обучения на рабочем месте;

- контроль за использованием инвестиционных ресурсов;

- участие в управлении организациями профессионального образования [6].

На основе вышеизложенного, заключим, что на современном этапе отмечается тенденция несоответствия качества профессиональной подготовки специалистов сферы туризма требованиям и ожиданиям современного рынка труда. Указанное противоречие обосновывается недостаточным включением практической составляющей в систему подготовки студентов в вузах, специализирующихся на ее реализации. Данная тенденция вызвана рядом проблем, среди которых отставание содержания профильных дисциплин от направлений развития современной туристической индустрии, недостаточной квалификацией преподавателей, готовящих специалистов, реализацией профессиональной подготовки по традиционной системе обучения (недостаток использования инновационных технологий, форм и методов обучения).

По нашему мнению, решение указанных проблем возможно путем реализации профессиональной подготовки будущих специалистов сферы туризма и гостиничного сервиса на практико-ориентированной основе. Одним из эффективных путей достижения практико-ориентированного характера профессиональной подготовки является построение сетевого сотрудничества учреждений высшего профессионального образования с организациями туристической индустрии. Социальное партнерство вузов и организаций, специализирующихся на создании и предоставлении туристического продукта потребителю, позволит сформировать у студентов ключевые профессиональные компетенции еще в процессе обучения в высшей школе, повысить уровень развития у них профессиональных навыков, накопить опыт решения типичных и нестандартных профессиональных ситуаций, облегчить процесс адаптации молодых специалистов к профессии, решить проблемы дальнейшего трудоустройства.

### Литература

1. Егорова Е.Н. Компетентностный подход в практико-ориентированной подготовке студентов-менеджеров сферы туризма // Вестник Краснодарского университета МВД России. 2012. № 3. С. 93 – 96.
2. Зорин И.В. Образование и карьера в туризме: учебное пособие. М.: Советский спорт, 2000. 224 с.
3. Казарян Г.Э. Особенности организации профессиональной подготовки менеджеров в сфере туризма на современном этапе модернизации образования // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 1 (50). С. 36 – 38.
4. Малышенко К.М. Современные проблемы подготовки кадров для речного круизного туризма // Молодой ученый. 2011. № 9. С. 221 – 224.

5. Маринин М.М. Туристский бизнес и государство // Актуальные проблемы туризма 2001. № 4. Концепция развития туризма. М.: РИБ «Турист», 2001. С. 55 – 60.

6. Олейникова О., Муравьева А. Социальное партнерство в сфере профессионального образования в странах Европейского Союза. Высшее образование в России. 2006. №6.

7. Полевая М.В. Особенности подготовки кадров для индустрии туризма: отечественный и зарубежный опыт. М.: ООО «Технологии стратегического менеджмента», 2017. 140 с.

### References

1. Egorova E.N. Kompetentnostnyj podhod v praktiko-orientirovannoj podgotovke studentov-menedzherov sfery turizma // Vestnik Krasnodarskogo universiteta MVD Rossii. 2012. № 3. S. 93 – 96.
2. Zorin I.V. Obrazovanie i kar'era v turizme: uchebnoe posobie. M.: Sovetskij sport, 2000. 224 s.
3. Kazaryan G.E. Osobennosti organizacii professional'noj podgotovki menedzherov v sfere turizma na sovremennom etape modernizacii obrazovaniya // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya. 2015. № 1 (50). S. 36 – 38.
4. Malysenko K.M. Sovremennye problemy podgotovki kadrov dlya rechnogo kruiznogo turizma // Molodoj uchenyj. 2011. № 9. S. 221 – 224.
5. Marinin M.M. Turistskij biznes i gosudarstvo // Aktual'nye problemy turizma 2001. №4. Konceptiya razvitiya turizma. M.: RIB «Turist», 2001. S. 55 – 60.
6. Olejnikova O., Murav'eva A. Social'noe partnerstvo v sfere professional'nogo obrazovaniya v stranah Evropejskogo Soyuza. Vyssee obrazovanie v Rossii. 2006. № 6.
7. Poleyaya M.V. Osobennosti podgotovki kadrov dlya industrii turizma: otechestvennyj i zarubezhnyj opyt. M.: ООО «Tekhnologii strategicheskogo menedzhmenta», 2017. 140 s.

\*\*\*

**PROBLEMS AND FEATURES OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST IN  
THE FIELD OF HOTEL SERVICE AND TOURISM IN MODERN CONDITIONS**

*Pereverzev M.V., Doctoral Candidate,  
Humanities and Education Science Academy (Branch)  
V.I. Vernadsky Crimean Federal University*

**Abstract:** the article examines the main problems of implementing professional training of future specialists in hotel services and tourism in higher education. The possibility of solving these problems in the study is justified as the construction of professional education of future specialists on a practice-oriented basis. Increasing the share of practical professional orientation of the professional training process can be achieved by organizing social interaction between universities and institutions of the tourism industry, as well as public organizations.

**Keywords:** problems of modern tourist education, consumers, employers, specialized training, professional training of future specialists in the field of hotel service and tourism, the competitiveness of specialists in the labor market, practice-oriented training, networking, social partnership

## ТРАДИЦИОННАЯ И «ЦИФРОВАЯ» ПЕДАГОГИКА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

*Петрищев И.О., кандидат технических наук, доцент,  
Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова*

**Аннотация:** в статье рассматривается содержание, место, функции и роль традиционной и цифровой педагогики в рамках современного образовательного пространства. Выделяются специфические черты обоих видов педагогики, определяются их сильные и слабые стороны. Кроме того, определяется роль педагога и обучающегося в системе образования с точки зрения влияния и традиционного, и цифрового подходов к образовательно-воспитательной деятельности. В заключении делается вывод о том, что как традиционная, так и цифровая педагогика обладает большим количеством и положительных, и отрицательных тенденций, оказывающих влияние не только на организацию образовательно-воспитательного процесса, но и на обучающихся и педагогов.

**Ключевые слова:** традиционная педагогика, цифровая педагогика, цифровой педагог, цифровое обучение, современное образовательное пространство, цифровизация образования

Современный этап развития человечества и его социальных институтов характеризуется не только преобладанием техногенного над антропогенным, но и цифровым над традиционным. Так, образовательное пространство, являясь основным социальным институтом, взращивающим не только профессионалов, но и социально ответственных личностей, наиболее подвержено реформации и качественной трансформации. Сегодня наблюдается не просто активное внедрение цифровых технологий и преобладание высокотехнологичного над традиционным, но и особая интенсификация учебного процесса в структуре как начального, среднего, так и высшего образования. В связи с этим особенно важным стало развитие медиаграмотности обучающихся, внедрение инновационных технологий в систему образования и создание всесторонне развитого и востребованного специалиста, обладающего всеми навыками для эффективной профессиональной деятельности. Однако не правильным и крайне ошибочным было бы «списывать со счетов» традиционную педагогику и традиционный подход в образовательно-воспитательном процессе, которые проявляли себя наилучшим образом в течение многих десятилетий в нашей стране, особенно в период СССР. Таким образом, мы можем судить о возникающих противоречиях между двумя глобальными структурами – цифровой и традиционной педагогики, в связи с чем настоящее исследование становится особенно актуальным.

Исследованию сущности и специфики этих видов педагогики посвящены труды таких отечественных научных деятелей, как А.А. Вербицкий, О.И. Воинова, В.А. Плешаков, О.С. Крюкова, И.В. Сергеева, Е.И. Ярославцева и другие.

Для подробного и целостного исследования специфики этих двух комплексных явлений современной педагогической науки нам представляется наиболее рациональным для

начала рассмотреть их по отдельности, что позволит сформировать полную картину существующего положения в этих областях. Начать следует с традиционной педагогики, которая постепенно искореняется в системах образования стран Европейского Союза, Канаде, США, Российской Федерации и др. путем внедрения образовательных реформ, нацеленных на применение новейших форм и методов ведения и организации образовательно-воспитательного процесса [3].

На сегодняшний день традиционная педагогика сформировала определенную концепцию не только образовательного плана, но и даже поведенческого, воспитательного. Она акцентирует внимание на ценности знаний, на интеллекте обучающегося, его развитии и активизации максимального количества механизмов мышления. Так, можно сказать, что она уже не отвечает современным передовым тенденциям в образовании, в особенности таким, как индивидуализация образования, проявляющаяся в ориентации всех субъектов образовательного процесса на личность обучающегося, развитие его индивидуальных способностей, социализации, творческих навыков и т.д. То есть можно сказать, что в центре современных тенденций стоит личность, а не ее условный «мыслительный продукт».

Традиционная педагогика имеет строго регламентированную систему ценностей и установок, направленных на построение здорового гражданского социума с «правильными» жизненными ценностями и ориентациями. Можно утверждать, что она состоит из: различных форм традиционного усвоения знаний обучающимися (регулярного повторения, заучивания сложного материала, особенно касается непонятных тем, систематического написания контрольных и самостоятельных работ, исправления ошибок, выполнения домашних зада-

ний); обязательного выполнения правил поведения, установленных единым Уставом, распространенного по всем школам страны; различных видов письменной культуры, которая включает в свой состав учебники, рабочие тетради, меловые доски в кабинетах и т.д.; целенаправленного и длительного труд каждый день как со стороны педагогов, так и обучающихся; применения дедуктивных и индуктивных методов, поэтапного продвижения от простого к сложному; усвоения обучающимися сначала базового уровня, а потом углубленного, и лишь после этого – творческих способностей.

Таким образом, можно говорить о том, что традиционная педагогика направлена на выработку психических механизмов памяти, внимания, мышления и умственных способностей. Первостепенной задачей является интеллектуальное становление личности, а после – творческого. Принято считать, что творческий подход недопустим в решении задач с установленным алгоритмом действий в традиционной концепции, что говорит о сковывании возможностей обучающегося, заключения его в образовательные рамки.

Говоря о «традиционном педагоге», необходимо отметить его абсолютный авторитет и огромный культурный багаж, который отражается и в знании предмета, и в поведении, и в его позиционировании. Педагог в такой концепции представляет собой наставника, лидера, но никак не соратника и друга, что в значительной степени определяет характер образовательного процесса и его воздействия на интеллектуальную составляющую личности обучающегося, а не на творческую, креативную. Самое интересное в этом – цель традиционной педагогики, заключающаяся в обучении личности приемам обучения («научить учиться»), поскольку ее основные положения гласят, что ученики или студенты абсолютно не способны к самообучению в связи с низкой мотивацией и заинтересованностью в посторонних видах деятельности [3].

Еще одной особенностью традиционной педагогики является высокое значение оценки результата деятельности обучающегося. Педагог не просто оценивает степень разработанности домашнего или классного задания, но и уровень соответствия алгоритма, использованного учеником, технологии, заданной системой образования. Так, именно оценка становится главным стимулом образовательной деятельности ученика, конкурентоспособным средством достижения передовых целей.

Важно отметить, что традиционная концепция предусматривает развитие человека не в профильном направлении (когда обучающийся самостоятельно выбирает модули, которые ему необходи-

мы для осуществления профессиональной деятельности в будущем), а в общеобразовательном (когда изучаются все базовые дисциплины общего характера, по типу математики, русского языка, литературы, географии даже в том случае, если обучающийся планирует в будущем быть веб-дизайнером). Именно в связи с этим многие исследователи и обыватели придерживаются того мнения, что образование, полученное в СССР – самое качественное и «правильное», особенно в сравнении с западной, менее консервативной модульной системой [3].

Итак, определив основные специфические черты традиционной педагогики, обратимся к исследованию такого феномена, как «цифровая» педагогика. Сегодня технологии качественно деформируют систему обучения и всю образовательную среду. Именно они определяют требования, предъявляемые к профильным компетенциям для студентов, проходящих профессиональную подготовку в университете, а также к профессиональным компетенциям и личностным характеристикам современных педагогов. Кроме того, основные требования к использованию электронных образовательных ресурсов и цифровых технологий, к их применению в педагогической деятельности современных педагогов уже отражены в государственных образовательных стандартах нового поколения, поскольку стали обязательными в структуре содержательного наполнения образовательного курса.

О.И. Воинова и В.А. Плешаков в исследовании, посвященном выявлению роли цифровых технологий в современном педагогическом знании и роли таких технологий в структуре социокультурного пространства, пришли к выводу о том, что «все мы уже живем в эпоху киберсоциализации общества». Под киберсоциальностью исследователи понимают «совокупность приобретенных человеком качеств, обеспечивающих его способность организовывать жизнедеятельность в киберпространстве в контексте выполнения различных социальных функций как субъекта сетевых сообществ, а не в роли суверенной личности» [2].

В зарубежной педагогике сравнительно недавно возникло понятие «digital pedagogy» («цифровая педагогика»), которое не синонимично дефиниции «онлайн-обучение», поскольку сущность первого состоит не в непосредственном применении цифровых технологий в педагогической практике, а, скорее, в применении инструментов цифрового прогресса с точки зрения критической педагогики [4]. Онлайн-обучение в

этом случае означает скорее технологии, применяемые в любом образовательном учреждении независимо от образовательного уровня (и в вузе, и в школе). Цифровая педагогика, таким образом, чаще всего относится к высшему образованию, поскольку именно оно позволяет сформировать необходимые для эффективной реализации цифрового образовательного процесса условия. Это связано с тем, что «цифровой педагог» и «цифровой студент» имеют большую свободу в выборе траектории обучения, чем школьный учитель и обучающийся среднеобразовательной школы.

Специфической чертой цифровой педагогики является некая «свобода», с которой «цифровой педагог» подходит к выбору учебного материала и организации учебного процесса: в его полномочиях опубликовать тексты лекций и учебных заданий на каком-либо интернет-ресурсе с активными гиперссылками на различные учебные сервисы, подобрать иллюстративный материал и медиа-ряд, консультация обучающихся по электронной почте или по видеосвязи. Кроме того, такой педагог постоянно курирует обучающихся в удобной для обеих формах с учетом требований каждого. Он может составлять индивидуальный учебный план и индивидуальную траекторию обучения для онлайн-студента.

Можно сказать, что, как и любой другой вид педагогики, цифровая обладает как достоинствами, так и недостатками. К достоинствам можно отнести: возможность выполнения обучающимся учебных заданий в любое удобное время; комфорт в межличностной коммуникации посредством компьютерных и других технологий; развитие самостоятельности и самоорганизации у учеников; педагогом уделяется должная доля внимания каждому из обучающихся; индивидуализация процесса обучения; широта возможностей для представления информации наглядно и в структурированном виде; заинтересованность студентов в эксплуатации новейших технологий и средств связи; отсутствие в необходимости в учебных помещениях и т.д.

К недостаткам мы можем отнести фактор недостаточной самодисциплины многих обучающихся, негативное влияние мониторов на зрение, а также излишнюю увлеченность молодыми людьми технологиями, что грозит полнейшей цифровизацией и нахождением «виртуальном мире», отождествлением себя с ним, избеганием реальной жизни и т.д.

Исходя из всего вышесказанного, справедливым было бы отметить, что цели цифровой педагогики в рамках образовательного процесса состоят в таких положениях, как: интеграция

информационных технологий в самостоятельную деятельность обучающегося; развитие личностных, творческих, коммуникативных и профессиональных качеств обучающегося, формирование мировоззрения и кругозора; расширение навигационных способностей обучающегося при выборе профессии (облегченный процесс профориентации); решение актуальных проблем, связанных с эффективностью системы образования; облегчение процесса преподавания специальных дисциплин; быстрое комплексное выявление пробелов в знаниях не только обучающегося, но и педагога.

Особенное влияние оказывается таким образом на педагога, поскольку в этом случае он не просто обучает других, но и сам частично обучается средствами цифровых технологий и интернет-ресурсов, что представляет собой явный признак непрерывного прогресса и эволюции как конкретных субъектов образовательного процесса, так и всей цифровой среды и даже учебного учреждения. Такое «воспитание» педагогов влечет за собой обязательную и неминуемую реорганизацию образовательного, образовательно-воспитательного и учебно-методического процессов, их совершенствование и преобразование в более сложные и конструктивно комплексные формы. Однако в этом случае повышаются и требования к личностным и профессиональным качествам педагогов, из-за того, что в случае стремительного цифрового развития, им необходимо уметь мобильно и актуальным способом адаптироваться к новым тенденциям и течениям в сфере цифровой педагогики, уметь налаживать индивидуальный контакт с каждым обучающимся (поскольку индивидуальная работа с каждым предусмотрена цифровой средой), качественно обрабатывать большой объем информации электронных ресурсов, которая необходима в процессе обучения и которая представляет собой главный инструмент педагогического воздействия на обучающегося и его систему знаний, ценностей и установок в этой сфере [5].

Итак, раскрыв основные положения, обратимся к исследованию проблем, рисков и прогнозов, связанных с тотальным внедрением цифровой педагогики и цифрового обучения в современную систему образования. Для этого обратимся к тематическому исследованию А.А. Вербицкого, который выделяет следующие особенности подобного повсеместного внедрения этого феномена: первая сложность, с которой можно столкнуться при рассмотрении цифровой педагогики, это отсутствие педагогической или психолого-педагогической теории цифрового обучения, на которую можно



было бы опираться педагогам при проектировании образовательного процесса в рамках цифрового развития, его гармоничном и эффективном применении. Важно понимать, что теория – тот базис, который ложится в основу формирования любой научно-практической структуры, требуемой развития и прогресса. В связи с этим, по словам автора, существует сознательное или неосознанное сопротивление цифровизации образовательного пространства значительной части педагогического сообщества страны, особенно среди учителей и преподавателей старшего поколения; исследователем отмечается разность в понятиях «информация» и «знание», поскольку первое в сущности представляет собой семиотическую, знаковую систему и носителя значений, в то время как второе является подструктурой индивида, субъективным явлением, личностными смыслами, часто различающимися в системах понимания разных людей, воспринимающих одну и ту же информацию; процесс обучения и образования реализуется посредством непосредственной межличностной коммуникации педагога и обучающегося, которая состоит из таких компонентов, как коммуникативный, интерактивный и перцептивный. Помимо этого, существует и две стороны общения – вербальная (словесная) и невербальная, которая включает «язык тела» (позы, телодвижения и т.д.), что практически невозможно грамотно и эффективно использовать в цифровом обучении [1].

Исходя из всего вышесказанного можно сделать вывод о том, что как традиционная, так и цифровая педагогика обладает большим количеством и положительных, и отрицательных тенденций, оказывающих влияние не только на организацию образовательно-воспитательного процесса, но и на обучающихся и педагогов. Таким образом, для наиболее гармоничного и эффективного формирования образовательного пространства необходимо грамотно компоновать принципы, технологии и механизмы обоих вышеуказанных видов, поскольку именно это обеспечивает наибольший успех.

#### Литература

1. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы // Электронный

научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2019. № 1 (6).

2. Воинова О.И., Плешаков В.А. Личность и киберсоциум: становление киберсоциальности и классификация людей по степени интегрированности в киберсоциум // Электронный научно-публицистический журнал «Homo Cyberus». 2018. № 1 (4).

3. Крюкова О.С. Традиционная и «Цифровая» педагогика в современном образовательном пространстве // Россия: тенденции и перспективы развития. 2018. № 13-1.

4. Сергеева И.В. Цифровой педагог в онлайн образовании // Научные труды Института непрерывного профессионального образования. 2016. № 6 (6). С. 117 – 122.

5. Ярославцева Е.И. Человек в цифровом пространстве – допуск к образованию или просвещению? // Высшее образование для XXI века.: Доклады и материалы. Симпозиум «Высшее образование и развитие человека». 2015. С. 27 – 36.

#### References

1. Verbickij A.A. Cifrovoe obuchenie: problemy, riski i perspektivy // Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus». 2019. № 1 (6).

2. Voinova O.I., Pleshakov V.A. Lichnost' i kibersocium: stanovlenie kibersocial'nosti i klassifikaciya lyudej po stepeni integrirovannosti v kibersocium // Elektronnyj nauchno-publicisticheskij zhurnal «Homo Cyberus». 2018. № 1 (4).

3. Kryukova O.S. Tradicionnaya i «Cifrovaya» pedagogika v sovremennom obrazovatel'nom prostranstve // Rossiya: tendencii i perspektivy razvitiya. 2018. № 13-1.

4. Sergeeva I.V. Cifrovoy pedagog v onlajn obrazovanii // Nauchnye trudy Instituta nepreryvnogo professional'nogo obrazovaniya. 2016. № 6 (6). S. 117 – 122.

5. Yaroslavceva E.I. Chelovek v cifrovom prostranstve – dopusk k obrazovaniyu ili prosveshcheniyu? // Vyshee obrazovanie dlya XXI veka.: Doklady i materialy. Simpozium «Vyshee obrazovanie i razvitiye cheloveka». 2015. S. 27 – 36.

\*\*\*

## TRADITIONAL AND “DIGITAL” PEDAGOGY IN THE MODERN EDUCATIONAL SPACE

*Petrishev I.O., Candidate of Engineering Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Ulyanovsk State Pedagogical University named after I.N. Ulyanov*

**Abstract:** the article discusses the content, place, functions and role of traditional and digital pedagogy in the framework of the modern educational space. The specific features of both types of pedagogy are distinguished, their strengths and weaknesses are determined. In addition, the role of the teacher and student in the education system is determined from the point of view of the influence of both traditional and digital approaches to educational activities. In summary, it is concluded that both traditional and digital pedagogy have a large number of both positive and negative trends that affect not only the organization of the educational process, but also students and teachers.

**Keywords:** traditional pedagogy, digital pedagogy, digital pedagogue, digital learning, modern educational space, digitalization of education

## ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ СОРЕВНОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОЛИАТЛОНИСТОВ-ЮНОШЕЙ РАЗЛИЧНОГО ВОЗРАСТА И КВАЛИФИКАЦИИ

*Долбоносков С.М., старший преподаватель,  
Рудин М.В., кандидат педагогических наук, доцент,  
Брянский государственный университет им. академика И.Г. Петровского*

**Аннотация:** в настоящей статье автором представлен анализ исследования спортивной деятельности юношей специализирующихся в профессионально-прикладном виде многоборья – летнем полиатлоне (четырёхборье).

Проанализированы результаты победителей и призеров первенств России по летнему полиатлону среди юношей 14-15 и 16-17 лет. Математической обработке подверглись протоколы соревнований первенств России по полиатлону среди юношей за 2018 – 2019 годы.

Определена специфика соревновательной деятельности юношей специализирующихся в летнем полиатлоне (четырёхборье) и процентное отношение вклада каждого вида многоборья в итоговый результат. Подводя итоги анализа соревновательной деятельности полиатлонистов, различных возрастных групп, приходим к выводу о том, что на протяжении исследуемого периода динамика результатов имеет волнообразный характер.

Выявлено ухудшение результативности выступлений призеров и победителей соревнований в возрастной группе 14-15 лет в беге на 1000 метров и 60 метров, в то время как результаты в плавании и стрельбе имеют устойчивую тенденцию.

В возрастной группе 16-17 лет и победителей первенств России результаты находятся на высоком уровне, а у призеров отмечается снижение результатов только в беге на 2000 метров.

Следовательно, для улучшения результативности выступлений полиатлонистов – призеров первенств России возрастной группы 14-15 лет нужно уделять больше внимания тренировкам в беге на 1000 метров и 60 метров (так как именно в этих видах прослеживались самые слабые результаты). А спортсменам – призерам в возрастной группе 16-17 лет акцентировать внимание на подготовке в беге на 2000 метров.

**Ключевые слова:** летний полиатлон, многоборье, бег, плавание, стрельба, физические качества, соревнование

### Введение

Полиатлон – современный вид спорта, включающий в себя несколько независимых направлений. В летнем полиатлоне (четырёхборье) представлены следующие виды: бег на короткие дистанции (60 м.), бег на выносливость (1000м. для юношей 14-15 лет, 2000 м. для юношей 16-17 лет), плавание (50м. для юношей 14-15 лет, 100м. для юношей 16-17 лет), стрельба из пневматического оружия (10 выстрелов с дистанции 10м.). Итоговые результаты определяются по таблице оценки результатов в летнем полиатлоне.

*Целью исследования* является определение особенностей соревновательной деятельности юношей специализирующихся в летнем полиатлоне на этапах многолетней подготовки.

### Материалы исследования

С целью определения особенностей структуры соревновательной деятельности юношей полиатлонистов нами изучались протоколы соревнований – первенств России по летнему полиатлону.

Исследуя соревновательную деятельность юных полиатлонистов, в первую очередь, нас интересовал вопрос об особенностях выступлений победителей соревнований каждой возрастно-квалификационной группы (14-15 лет и 16-17 лет),

среди которых проводятся первенства России. С этой целью нами осуществлялся анализ выступлений юных полиатлонистов в первенствах России, который предусматривал обработку протоколов соревнований.

Рассматривая особенности соревновательной деятельности полиатлонистов были проанализированы выступления юношей 14-15 лет. Анализ соревновательной деятельности предусматривал математическую обработку протоколов их выступлений в первенстве России. В 2018 году математической обработке были подвергнуты 5 протоколов соревнований, в 2019 году – 6 протоколов.

В табл. 1 показаны результаты победителей первенств России средней возрастной группы 14-15 лет. В 2018 году полиатлонисты 14-15 лет в общем зачете набирали  $331,0 \pm 9$  очков. Результат в беге на 60 м. равен  $7,6 \pm 0,3$  с, за что им начислялось  $76,0 \pm 6,0$  очков, в беге на 1000м. 2мин. 56сек. Это  $76,0 \pm 7,0$  очков, в плавании результат  $28,2 \pm 3,6$  с., в стрельбе  $90,0 \pm 7,0$  очков, за что им начислялось соответственно  $88,0 \pm 3,8$  очков и  $91,0 \pm 6,0$  очков.

Таким образом 27,4% набранных очков принесла стрельба, 26,6% – плавание, 23,0% – бег 60 м. и 23,0% – бег 1000 м.

Таблица 1

**Результаты полиатлонистов – победителей первенств  
России возрастной группы 14-15 лет (2018-2019 гг.)**

Годы Виды полиатлона	2018г.		2019г.	
	результат	очки	результат	очки
Бег 60 м. (с)	7,6 ± 0,3	76,0 ± 6,0	7,6 ± 0,3	75,0 ± 6,0
Стрельба (очки)	90,0 ± 7,0	91,0 ± 6,0	91,0 ± 3,0	94,0 ± 8,0
Плавание 50 м. (с)	28,2 ± 3,6	88,0 ± 7,0	29,5 ± 6,05	82,0 ± 7,0
Бег 1000 м. (с)	176,0 ± 4,0	76,0 ± 6,0	174,2 ± 5,0	77,0 ± 6,0
Общая сумма очков полиатлона		331,0 ± 10		328,0 ± 10
Процент вклада каждого вида в итоговый результат				
Бег 60 м. (с)	23,0%		22,6%	
Стрельба (очки)	27,4%		28,6%	
Плавание 50 м. (с)	26,6%		25,0%	
Бег 1000 м. (с)	23,0%		23,4%	

В 2019 году полиатлонисты – победители первенств России юноши 14-15 лет также демонстрировали успешное выступление по всем видам, входящим в полиатлон, что давало им возможность набирать приблизительно равную сумму очков, как и в 2018 году – 328,0 ± 10 очков (табл. 1).

Проведя анализ выступлений полиатлонистов призеров первенств России мы пришли к выводу о том, что больше всего очков спортсмены набирали в плавании и стрельбе (табл. 2). Для того чтобы выигрывать соревнования им необходимо более успешно выступать в беговых видах.

Таблица 2

**Результаты полиатлонистов – призеров первенств России  
возрастной группы 14-15 лет (2018-2019гг.)**

Годы Виды полиатлона	2018г.		2019г.	
	результат	очки	результат	очки
Бег 60 м. (с)	7,9 ± 0,2	66,0 ± 6,0	7,9 ± 0,2	66,0 ± 6,0
Стрельба (очки)	88,0 ± 7,0	88,0 ± 8,0	94,0 ± 8,0	100,0 ± 9,0
Плавание 50 м. (с)	27,4 ± 3,7	93,0 ± 7,0	27,4 ± 6,05	93,0 ± 7,0
Бег 1000 м. (с)	180,6 ± 6,0	68,0 ± 6,0	154,2 ± 5,0	71,0 ± 6,0
Общая сумма очков полиатлона		315,0 ± 10		330,0 ± 10
Процент вклада каждого вида в итоговый результат				
Бег 60 м. (с)	21,0%		18,5%	
Стрельба (очки)	28,0%		30,8%	
Плавание 50 м. (с)	29,3%		28,7%	
Бег 1000 м. (с)	21,6%		21,9%	

Продолжая исследование особенностей выступлений юных полиатлонистов, мы проанализировали результаты выступлений юношей старшего возраста (16-17 лет). Так, в 2018 и 2019 годах по 6 протоколов соревнований первенств России подверглись математической обработке.

В итоге после завершения анализа протоколов выявили что победители первенств России возрастной группы 16-17 лет в беге на 60 м. показывали результат 7,1 ± 0,9с, что по таблице оценки результатов, в полиатлоне равнялось 92,5 ± 7,2 очка. В стрельбе в среднем выбивали по 76,0 ± 6,0 очков, что равнялось 76,0 ± 5,0 очкам. В плавании

дистанцию 100 м. проплывали в среднем за 56,7 ± 4,5 с., за что им начислялось 96,0 ± 8,3 очка. В беге на выносливость, дистанцию 2000 м. пробегали за 379,1 ± 6,7с., что равнялось 64,0 ± 4, 6 очка (табл. 3).

По соотношению вклада каждого вида в итоговый результат полиатлона наиболее высокие показатели процента характерны для плавания (29,2%) и бега на 60 м. (28,1%). Несколько ниже показатели вклада стрельбы (23,1%), в общую сумму очков полиатлона и наименьший вклад приходился на показатели бега на 2000м (19,5%).

Таблица 3

**Результаты полиатлонистов – победителей первенств  
России возрастной группы 16-17 лет (2018-2019 гг.)**

Виды полиатлона	2018г.		2019г.	
	результат	очки	результат	очки
Бег 60 м. (с)	7,1 ± 0,9	92,5 ± 7,2	7,0 ± 1,0	96,0 ± 8,6
Стрельба (очки)	76,0 ± 5,2	76,0 ± 6,0	84,0 ± 7,0	84,0 ± 7,2
Плавание 100 м. (с)	56,7 ± 4,5	96,0 ± 8,3	57,2 ± 5,3	95,0 ± 8,5
Бег 2000 м. (с)	379,1 ± 6,7	64,0 ± 4,6	365,7 ± 8,2	75,0 ± 6,5
Общая сумма очков полиатлона		328,0 ± 10		351,0 ± 8
Процент вклада каждого вида в итоговый результат				
Бег 60 м. (с)	28,1%		27,5%	
Стрельба (очки)	23,4%		24,1%	
Плавание 100 м. (с)	28,4%		26,9%	
Бег 2000 м. (с)	19,5%		21,4%	

Анализируя далее соревновательную деятельность юношей специализирующихся в летнем полиатлоне (16-17 лет), мы провели исследование выступлений победителей первенств России. В 2019 году математической обработке подверглось 6 протоколов. В итоге выявили, что по сумме всех видов спортсмены в среднем набирали 351+8 очков, это на 23 очка больше чем в 2018 году (табл. 3). Результаты в беге на 60 метров улучшились в среднем на 3.5 очка, в беге на 2000 метров на 11 очков, а в стрельбе на 7 очков. В плавании результаты упали на 1 очко.

Следовательно, можно констатировать, что как по сумме набранных спортсменами очков за все виды, составляющие полиатлон, так и в отдельности по каждому виду полиатлона, в 2019 году, по сравнению с 2018 годом, показатели улучшались. Однако все равно по процентному вкладу в итоговый результат бег на 2000 метров ниже вклада остальных видов полиатлона.

С целью дальнейшего изучения особенностей соревновательной деятельности юношей старшей

возрастной группы нами анализировались протоколы выступлений юношей – призеров, завоевывающих 2-3 места первенств России за период 2018 - 2019гг. В общей сложности было обработано 12 протоколов соревнований.

Так, в 2018 году на основе данных из 6 обработанных протоколов соревнований мы выявили, что юные полиатлонисты по многоборью набирали в среднем 322,6 ± 10 очков (табл. 4) Успешнее всего юноши выступали в плавании и беге на 60 м., так как в плавании они набирали 90,0 ± 7,2 очка, в беге на 60 м. – 88,3 ± 6,2 очка. Несколько хуже выступали в стрельбе, так как за этот вид им начислялось в среднем 78,0 ± 5,7 очка и слабее всего прослеживалось их выступление в беге на 2000 м., так как за этот вид они набирали в среднем всего лишь 66,3 ± 5,6 очка (табл. 4).

Процентное соотношение вклада каждого вида в итоговый результат выглядит следующим образом: плавание (27,8%), бег на 60 м. (27,3%), стрельба (24,1%) и самый низкий показатель соответствует бегу на 2000 м. (20,5%) (табл. 4).

Таблица 4

**Результаты полиатлонистов – призеров первенств России  
возрастной группы 16-17 лет (2018-2019гг.)**

Виды полиатлона	2018г.		2019г.	
	результат	очки	результат	очки
Бег 60 м. (с)	7,2 ± 1,0	88,3 ± 6,2	7,4 ± 1,0	82,0 ± 7,6
Стрельба (очки)	78,0 ± 5,0	78,0 ± 5,7	83,0 ± 4,0	83,0 ± 8,0
Плавание 100 м. (с)	59,3 ± 4,5	90,0 ± 7,2	60,6 ± 5,0	88,0 ± 8,5
Бег 2000 м. (с)	375,6 ± 6,5	66,3 ± 5,6	373,6 ± 7,2	68,1 ± 5,7
Общая сумма очков полиатлона		322,6 ± 10		321,1 ± 9
Процент вклада каждого вида в итоговый результат				
Бег 60 м. (с)	27,2%		24,1%	
Стрельба (очки)	24,1%		26,5%	
Плавание 100 м. (с)	27,8%		28,8%	
Бег 2000 м. (с)	20,6%		21,1%	

Исследуя далее особенности соревновательной деятельности юношей-полиатлонистов, призеров первенств России 16-17 лет, нами было проанализировано 6 протоколов соревнований за 2019 год. В результате исследовательских данных мы приходим к выводу о том, что по сумме очков, набираемых юными полиатлонистами в 2019 году, существенных расхождений по сравнению с 2018 годом не обнаруживалось, так как юноши набирали в среднем  $321,1 \pm 9$  очков (табл. 4). За бег на 60 метров им начислялось  $82,0 \pm 7,6$  очка, за стрельбу –  $83,0 \pm 8,0$  очка, за плавание –  $88,0 \pm 8,5$  очка, за бег на 2000 м. –  $68,1 \pm 5,7$  очка.

Процентное соотношение вклада каждого вида в итоговый результат выглядит следующим обра-

зом: плавание (28,8%) и стрельба (26,5%), бег на 60 м. (24,1%), бег на 2000 м. (21,1%) (табл. 4)

Следовательно, опираясь на вышеизложенные исследовательские материалы, мы можем констатировать, что юноши старшей возрастной группы – призеры первенств России в 2019 году – как и в 2018 году самые слабые результаты демонстрировали в беге на 2000 м.

С целью дальнейшего изучения особенностей выступлений юношей-полиатлонистов нами анализировались результаты 10 лучших юношей старшей возрастной группы (16-17 лет) – участников первенств России в 2018-2019 гг. Полученные данные позволяют нам говорить о неравномерности результатов, показанных полиатлонистами (табл. 5).

Таблица 5

**Результаты 10 лучших полиатлонистов – участников первенств России возрастной группы 16-17 лет (2018-2019гг.)**

Годы Виды полиатлона	2018г.		2019г.	
	результат	очки	результат	очки
Бег 60 м. (с)	$7,5 \pm 1,0$	$78,7 \pm 6,5$	$7,6 \pm 1,0$	$75,0 \pm 6,9$
Стрельба (очки)	$80,2 \pm 5,0$	$80,2 \pm 7,3$	$79,6 \pm 5,4$	$79,6 \pm 7,8$
Плавание 100 м. (с)	$64,1 \pm 4,0$	$81,5 \pm 7,8$	$62,3 \pm 3,5$	$85,2 \pm 8,2$
Бег 2000 м. (с)	$373,8 \pm 7,2$	$65,0 \pm 5,5$	$375,6 \pm 8,1$	$66,0 \pm 5,7$
Общая сумма очков полиатлона		$305,6 \pm 10$		$306,6 \pm 10$
Процент вклада результатов каждого вида в итоговый результат				
Бег 60 м. (с)	25,8%		23,0%	
Стрельба (очки)	26,2%		25,7%	
Плавание 100 м. (с)	26,8%		26,3%	
Бег 2000 м. (с)	21,1%		21,4%	

Из таблицы видно, что в 2018 году общая сумма очков полиатлона равнялась  $305,6 \pm 10$  очков. Хуже всего полиатлонисты выступали в беге на 2000 м., набирая в среднем  $65,0 \pm 5,5$  очка. Лучшее всего спортсмены выступали в плавании  $81,5 \pm 7,8$  очков, стрельбе  $80,2 \pm 7,3$  очка, беге на 60 метров  $78,7 \pm 6,5$  очка (табл. 5).

Поэтому процент соотношения вклада каждого вида в итоговый результат выглядит следующим образом: плавание (26,8%), стрельбы (26,2%), бег на 60 м. (25,8%) и самый низкий показатель соответствует бегу на 2000 м. (21,1%) (табл. 5).

В 2019 году по сравнению с 2018 годом общая сумма очков полиатлона уменьшилась всего лишь на 1 очко и составила  $306,6 \pm 10$  очков. При этом констатируем, что средне групповой показатель результата каждого вида полиатлона практически оставался на уровне 2018 года. Так, за результаты, показанные юными полиатлонистами в беге на 60 м., им начислялось в среднем  $75,0 \pm 6,9$  очков, в стрельбе –  $79,6 \pm 7,8$  очков, в плавании –  $85,2 \pm 8,2$

очка и в беге на 2000 м. –  $66,0 \pm 5,7$  очков. (табл. №5).

Процент вклада каждого вида в итоговый результат: плавание (26,3%), стрельба (25,73%), бег на 60 м. (23,0%) и самый низкий показатель процентного вклада в общую сумму полиатлона – показатель бега на 2000 м. (21,4%) (табл. 5).

Обобщая полученные данные, отражающие соревновательную деятельность 10-ти лучших юношей старшей возрастной группы за 2018-2019 годы, отмечаем, что наиболее стабильные результаты они показывали в беге на 60 м., стрельбе и плавании, тогда как средне групповые результаты в беге на 2000 м. ежегодно были ниже.

Подводя итоги анализа соревновательной деятельности юношей – полиатлонистов на этапах многолетней подготовки мы приходим к выводу о том, что у спортсменов средней возрастной группы (14-15 лет) результаты в плавании и стрельбе остаются на стабильном, высоком уровне. А в беговых видах полиатлона динамика результатов

имеет волнообразный характер, как у победителей, так и у призеров соревнований.

В старшей возрастной группе (16-17 лет) у победителей первенств России результаты находятся на достаточно высоком уровне. Спортсменам призерам первенств России рекомендуется уделять внимание воспитанию выносливости, а спортсменам, входящим в десятку лучших на первенстве России больше тренировать беговые виды полиатлона.

### Литература

1. Долбоносов С.М. Исследование соревновательной деятельности в легнем полиатлоне // Вестник спортивной науки. 2013. № 1. С. 10 – 13.
2. Кейно А.Ю., Родимкин Д.А. Пути повышения эффективности многолетней подготовки полиатлонистов высшего спортивного мастерства // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2018. Т. 23. Вып. 1 (171). С. 61 – 67.
3. Субъект-субъектное взаимодействие студенческой молодежи непрофильного вуза средствами физической культуры / М.В. Рудин, Е.А. Цыбина, А.И. Калаша, Н.А. Часова и др. // Успехи современной науки и образования. Белгород, 2017. Т. 1. № 3. 220 с.
4. Сергеев А.И., Требенюк А.И. Подготовка квалифицированных спортсменов в комплексном многоборье: монография / Смоленская гос. акад. физ. культуры, спорта и туризма. Смоленск: б.и., 2008. 208 с.
5. Сергеев А.И., Долбоносов С.М. Специфика многолетней соревновательной деятельности юношей-полиатлонистов различных возрастных групп // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2016. № 11 (141). С. 186 – 188.
6. Требенюк А.И., Требенюк А.А. Летний полиатлон: методика подготовки квалифицирован-

ных спортсменов-полиатлонистов: монография / Московский Ун-т МВД России. Брянск: б.и., 2007. 171 с.

7. Уваров В.А., Гильмутдинов Т.С. Полиатлон: учеб. пособие / Мар. гос. ун-т. Йошкар-Ола: б.и., 2003. 120 с.

### References

1. Dolbonosov S.M. Issledovanie sorevnovatel'noj deyatel'nosti v legnem poliatlone // Vestnik sportivnoj nauki. 2013. № 1. S. 10 – 13.
2. Kejno A.YU., Rodimkin D.A. Puti povysheniya effektivnosti mnogoletnej podgotovki poliatlonistov vysshego sportivnogo masterstva // Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki. 2018. T. 23. Vyp. 1 (171). S. 61 – 67.
3. Sub"ekt-sub"ektnoe vzaimodejstvie studentcheskoj molodezhi neprofil'nogo vuza sredstvami fizicheskoy kul'tury / M.V. Rudin, E.A. Cybina, A.I. Kalosha, N.A. CHasova i dr. // Uspekhi sovremennoj nauki i obrazovaniya. Belgorod, 2017. T. 1. № 3. 220 s.
4. Sergeev A.I., Trebenok A.I. Podgotovka kvalificirovannyh sportsmenov v kompleksnom mnogobor'e: monografiya / Smolenskaya gos. akad. fiz. kul'tury, sporta i turizma. Smolensk: b.i., 2008. 208 s.
5. Sergeev A.I., Dolbonosov S.M. Specifika mnogoletnej sorevnovatel'noj deyatel'nosti yunoshej-poliatlonistov razlichnyh vozzrastnyh grupp // Uchenye zapiski universiteta im. P.F. Lesgafta. 2016. № 11 (141). S. 186 – 188.
6. Trebenok A.I., Trebenok A.A. Letnij poliatlon: metodika podgotovki kvalificirovannyh sportsmenov-poliatlonistov: monografiya / Moskovskij Un-t MVD Rossii. Bryansk: b.i., 2007. 171 s.
7. Uvarov V.A., Gil'mutdinov T.S. Poliatlon: ucheb. posobie / Mar. gos. un-t. Joshkar-Ola: b.i., 2003. 120 s.

\*\*\*

**RESEARCH OF FEATURES OF COMPETITIVE ACTIVITY OF THE POLYATHLON  
YOUNG BOYS ATHLETES OF DIFFERENT AGES AND QUALIFICATIONS**

*Dolbonosov S.M., Senior Lecturer,  
Rudin M.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.),  
Bryansk State University named after Academician I.G. Petrovsky*

**Abstract:** in this article, the author presents an analysis of the study of sports activities of young men specializing in professionally-applied form of all-around – summer polyathlon (four-athlon).

The results of the winners and prize-winners of the championships of Russia in summer polyathlon among youths of 14-15 and 16-17 years are analyzed. The protocols of the competitions of the championships of Russia in youth polyathlon among youths for 2018-2019 were subjected to mathematical processing.

The specifics of the competitive activity of young men specializing in the summer polyathlon (quadathlon) and the percentage of the contribution of each type of all-around event to the final result are determined. Summing up the analysis of the competitive activity of polyathletes, various age groups, we come to the conclusion that during the study period the dynamics of the results has a wavy character.

Deterioration in the performance of prize-winners and winners of competitions in the age group of 14-15 years in running for 1000 meters and 60 meters was revealed, while the results in swimming and shooting have a stable tendency.

In the age group of 16-17 years and the winners of the championships of Russia, the results are at a high level, and among the prize-winners there is a decrease in the results only in the run for 2000 meters.

Therefore, in order to improve the performance of the performances of the polyathlon athletes – prize-winners of the championships of Russia in the age group of 14-15 years, more attention should be paid to training in running at 1000 meters and 60 meters (as it was in these types that the weakest results were traced). And athletes – winners in the age group of 16-17 years old, should focus on training in running for 2000 meters.

**Keywords:** summer polyathlon, multiathlon, running, swimming, shooting, physical qualities, competition



**КОНЦЕПЦИЯ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО СПОРТА В УСЛОВИЯХ ЮБК**

*Туровский А.Н., аспирант,  
Гуманитарно-педагогическая академия (филиал)  
Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского в г. Ялте*

**Аннотация:** в статье рассматривается потенциал Южного берега Крыма как региона развития студенческого спорта, выделяется его специфика и место в общероссийской системе студенческого спорта. Выделяются специфические характеристики спортивной деятельности и физической культуры с точки зрения студенчества. В заключении статьи делается вывод о том, что развитие студенческого спорта в условиях ЮБК должно происходить под патронатом соответствующих стратегических законодательных проектов, к которым относится описанная нами концепция, опирающаяся на основные положения и стратегические пути «Концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года», во многом определяющей направления и пути развития спортивной деятельности и физической культуры студенческой молодежи.

**Ключевые слова:** концепция развития спорта, студенческая спортивная деятельность, студенческий спорт в условиях ЮБК, развитие физической культуры студента

Сегодня, в эпоху активного развития различных социальных институтов, нельзя не отметить то особое внимание, которое уделяется спортивной деятельности студенчества. С каждым годом в России и Республике Крым проводится все больше и больше спортивно-пропагандистских и спортивных мероприятий, увеличивается число заинтересованных в этом молодых людей, увеличивается площадь и количество спортивных комплексов, площадок, спортивных залов, бассейнов и т.д. Идеи здорового образа жизни захватывают молодых крымчан, мотивируя их к физическому, духовному и социальному развитию и реализации. Все это определяет развитие и заинтересованность студенческой молодежи в спортивных университетских мероприятиях, поскольку именно там проявляется социальная активность и социальное одобрение спортивной деятельности, что также является мотивирующим фактором для многих молодых людей.

По нашему мнению, именно Крым, его территориальные и климатические условия наиболее активно способствуют развитию спортивной деятельности, физической культуры и здорового образа жизни у молодого поколения, а также оказывает влияние на их мотивацию, заинтересованность и актуализацию ими этих видов деятельности. Особенно это касается одного из наиболее популярного туристического региона полуострова – Южного берега Крыма (ЮБК), который представляет собой совокупность всех благоприятных и разнообразных природных условий для развития спортивной деятельности. Таким образом, студенческий спорт в Республике и в условиях Южного берега в частности представляет собой особую ветвь социального развития общества, в связи с чем можно говорить об актуальности и значимости исследуемой темы.

Исследованию темы развития студенческого спорта на территории Российской Федерации и ее субъектов (в том числе и Республике Крым) посвящены труды таких отечественных научных деятелей, как Е.Ю. Архипов, Л.А. Боярская, И.В. Енченко, В.Ф. Кошелев, О.Ю. Малоземов, Ю.Г. Бердникова, Н.В. Красильникова, О.В. Матыцин и др.

ЮБК – важнейший регион Крыма, обладающий большим туристическим, спортивным и оздоровительным потенциалом. Эта приморская зона включает в свой состав такие города-курорты, как Алушка, Ялта, Алушта, Судак, а также многочисленные курортные поселки и курортные местности. Активное развитие в этой местности получили такие виды активной деятельности, как скандинавская ходьба, конный спорт, клифф-дайвинг, гребной и парусный спорт, плавание, скалолазание, легкая атлетика и т.д. Таким образом, мы видим, что именно этот регион составляет определенный спортивный актив всего Крыма и влияет на становление молодых людей в спортивном плане.

Студенческое сообщество этого региона проявляет регулярную спортивную и социальную активность, что оказывает влияние на каждого из субъектов этого сообщества. Дело в том, что социум и личность находятся в процессе постоянного взаимовлияния, которая определяет гуманистическую направленность развития обоих этих институтов посредством различных внешних систем, в том числе и спортивной деятельности. Студенческая молодежь крайне зависима от социума, поскольку только формирует свое отношение к различным его структурам. Все в индивидуальной деятельности молодых людей направлено на социальные самореализацию и самоутверждение, чему частично способствует здоровый образ жизни и занятия физической культурой.

Здесь же стоит отметить, что современный мир характеризуется непрерывным преобразованием и трансформацией посредством технологического прогресса, а также цифровизацией большинства социальных институтов, сфер деятельности человека и т.д. В связи с этим активным видам деятельности, в особенности спорту, уделяется крайне мало внимания, поскольку эти самые трансформации и цифровизация повлияли на деформацию системы ценностей молодых людей. Сейчас их интересы базируются на освоении цифровых технологий, работе в интернет-пространстве и творческой самореализации, которая подразумевает «быструю популярность» посредством того же пространства. Несмотря на популярность ЗОЖ и спорта, технологии все равно занимают лидирующие позиции в списке интересов молодежи. В связи с этим справедливым было бы отметить, что спортивной деятельности уделяется, с одной стороны, крайне мало внимания из-за превалирования в интересах студентов технологий, но с другой – здоровый образ жизни, занятия фитнесом и активный отдых сегодня находятся на пике популярности во многих социальных площадках интернета.

Именно отсюда возникает противоречие, которое невозможно разрешить без проведения исследований, внедрения социальных спортивных практик и массового приобщения молодежи к спортивной деятельности посредством разработок концепций и технологий развития студенческого спорта в условиях всего Крыма и ЮБК в частности. Здесь же стоит упомянуть гуманистический потенциал такой деятельности, который акцентирует внимание на гармоничном развитии молодого поколения – основы развития региона и различных отраслей. Именно в связи с гуманистической направленностью спорта, Н.В. Красильникова отмечает, что «сейчас деятельность в сфере физического воспитания подрастающего поколения не ориентирована на нравственные общечеловеческие идеалы, ценности Жизни, Добра, Истины, Красоты» [5]. Из этого можно заключить, что физическое воспитание в рамках ЮБК и Крыма должно быть направлено, в первую очередь, на создание в молодежной среде потребности и заинтересованности в культурно-ориентированных занятиях спортом, способных развиваться исключительно в том случае, если социум предоставляет положительные образцы для подражания [5]. Поэтому студенческий спорт должен входить в обязательную программу развития молодых людей, стать ведущим направлением спорта региона с регулярно обновляемыми положениями, концепциями и

методиками. В связи с этим нам представляется необходимым разработать собственную концепцию развития студенческого спорта в условиях ЮБК.

Для этого обратимся к основным положениям «Концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период с 2017 до 2025 года» [7]. Как и любая другая концепция по становлению спортивной культуры и заинтересованности в этом населения, она преследует цель формирования условий для осуществления здорового образа жизни, систематической спортивной деятельности и физической культурой студентами различных профессиональных образовательных учреждений и вузов. Кроме того, она предусматривает и облегчение студентам доступа к развитой инфраструктуре спортивной отрасли. Но главной целью и можно даже сказать миссией такой концепции является повышение конкурентоспособности общероссийского спорта на международной арене посредством привлечения к нему не только профессиональных спортсменов, но и только начинающих, либо продолжающих свой путь в рамках высшей школы [7].

По нашему мнению, ориентация на такую глобальную концепцию для формирования собственной, региональной просто необходима и обязательна. В настоящем случае студенческий спорт в условиях ЮБК должен реализовываться по всевозможным ранее указанным направлениям, что невозможно без четко сформулированной концепции и положений. Так, исходя из государственной Концепции, мы можем сказать, что главным направлением является вовлечение студенчества в спортивную деятельность. Это может происходить как локально, в рамках одного города или даже района города, так и всего полуострова, и даже страны. По нашему мнению, спорт в ЮБК, во-первых, должен быть направлен не только на развитие физической культуры, но и на культурно-историческое обогащение молодого поколения, поскольку этот регион имеет большую культурную ценность и огромное значение для всероссийской и мировой истории. Это может происходить посредством проведения спортивных мероприятий в исторически значимых местах хотя бы для спорта (например, в местах сборов олимпийских сборных СССР).

Во-вторых, важным здесь является проведение мероприятий именно на свежем воздухе, поскольку климатические особенности области позволяют это делать на регулярной основе, что воспитывает в молодых людях стремление к ведению активного образа жизни и туризма. Также

этот аспект положительно влияет на процесс формирования здоровья, его поддержания и развития.

Помимо всего прочего, разработка концепции, ее становление и развитие должны происходить в рамках выполнения других мероприятий по реализации основ молодежной политики, что позволит систематизировать и осуществлять регуляционную деятельность в этом направлении, а также позволит подойти к процессу развития отрасли максимально системно, совместно с другими мероприятиями. Концепция должна реализовываться не только в вузах и ссузах, но и в городском пространстве, региональном, областном, посредством чего студенчество будет привлекаться к спорту высших достижений, массовому спорту, выходить на профессиональный или полупрофессиональный уровень.

Общероссийской концепции [7] предшествовали и другие нормативные, стратегические документы и постановления, которые оказывали влияние на студенческий спорт и его развитие. По нашему мнению, сегодня необходимо особенно внимательно изучить и рассмотреть эти документы для выстраивания наиболее грамотной региональной концепции, которая может быть наиболее эффективной в случае учета ошибок и успехов уже существующих примеров подобных концепций. Так, обратим внимание на «Комплекс мер по развитию инфраструктуры для занятий физической культурой и спортом в профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования на период до 2020 года», основные положения которого также были направлены на улучшение ситуации в спортивной деятельности студенчества в современных условиях, на регулирование спорта разных уровней и ступеней.

Действующая на сегодняшний день Концепция, наиболее актуальная и действенная, не просто должна лечь в основу концепции развития студенческого спорта в условиях ЮБК, но и стать мотивацией, эталоном, на который необходимо равняться. По нашему мнению, именно такая позиция приведет к наиболее положительным и эффективным результатам, поскольку все такие стратегически ориентированные документы определяют и регулируют систему принципов, приоритетных задач и механизмов, направленных на обеспечение развития физкультурной, спортивной и оздоровительной деятельности в вузах и ссузах, а также студенческого спорта в Российской Федерации в целом, что является основой вхождения студенческого спорта РФ в международную систему.

Концепция развития студенческого спорта в условиях ЮБК должна быть направлена на: уве-

личение числа студенческой молодежи, вовлеченной в массовый и индивидуальный студенческий спорт; выведение студенческих спортивных команд на федеральную и международную арены; системная и эффективная организация социально-го партнерства всех заинтересованных субъектов физической культуры и спорта (органов исполнительной власти в области физической культуры и спорта, образования, в сфере работы с молодежью, органов местного самоуправления, общественных физкультурно-спортивных организаций и т.д.); внедрение потенциально способных студентов в спортивную деятельность путем их максимальной мотивации; вовлечение всего населения в регулярные занятия физической культурой посредством проведения мероприятий на разных территориально-региональных уровнях; увеличение индустриальных объектов спортивного назначения (бассейнов, спортивных залов, спортивных полей, площадок и т.д.) и привлечения к их эксплуатации студентов. Это является особенно приоритетным направлением, поскольку, как отмечает Л.А. Боярская, «Несмотря на то что с каждым годом все больше людей посещают фитнес-клубы, бассейны и другие спортивные сооружения, регулярные занятия физической культурой и спортом среди различных категорий населения, к сожалению, еще не приобрели черты устойчивой и целостной системы поведения» [2]; создание основных и дополнительных условий в вузах и ссузах городов ЮБК для развития студенческого спорта посредством развития спортивной инфраструктуры внутри учебных организаций, расширения их возможностей; подготовка профессиональных кадров в данной области, привлечение авторитетных педагогов и спортсменов в качестве мотивационных инструментов; организация учебных и внеучебных мероприятий спортивной направленности, к примеру, согласно В.Ф. Кошелеву, теоретических и практических занятий, спортивных клубов и т.д. [4].

Один из исследователей этой темы справедливо отметил: «уровень развития студенческого спорта является отражением эффективности государственной молодежной политики, а успехи на международных студенческих соревнованиях являются доказательством жизнеспособности и силы нации» [6]. Это высказывание особенно хорошо определяет функции всех стратегических планов и документов в этой области и позволяет управленцам в сфере образования ориентироваться на нечто определенное, а не абстрактное. По нашему мнению, ориентация на международную арену – обязательное условие создания вышеуказанной концепции, несмотря даже на то, что ЮБК – сравнительно небольшой регион Крымского полуострова. Важно понимать,

что именно студенческий спорт лежит в основе становления профессионального развития личности в этом направлении и закладывает те базовые ценностные ориентиры, необходимые ему в будущем.

Резюмируя вышесказанное, следует отметить, что развитие студенческого спорта в условиях ЮБК должно происходить под патронатом соответствующих стратегических законодательных проектов, к которым относится описанная нами концепция, опирающаяся на основные положения и стратегические пути «Концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года», во многом определяющей направления и пути развития спортивной деятельности и физической культуры студенческой молодежи.

### Литература

1. Архипов Е.Ю. Состояние, проблемы и перспективы развития студенческого спорта в РФ и в мире // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Перспективы развития современного студенческого спорта: на пути к Универсиаде-2013 в Казани» (7-8 ноября 2012 г.). Казань: Поволжская ГАФКСиТ, 2012. С. 34 – 36.
2. Боярская Л.А. Методика и организация физкультурно-оздоровительной работы: учеб. пособие / М-во образования и науки Рос. Федерации, Урал. федер. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2017. 120 с.
3. Енченко И.В. Анализ развития физической культуры и спорта в Республике Крым // Крымский научный вестник. 2018. № 2.
4. Кошелев В.Ф., Малоземов О.Ю., Бердникова Ю.Г. Физическое воспитание студентов в техническом вузе: учебное пособие / Под ред. О.Ю. Малоземова. Екатеринбург: УГЛТУ; Изд-во АМБ, 2015. 464 с.
5. Красильникова Н.В. Гуманистическая составляющая современного физического воспитания // Гуманистическая педагогика. 2006. № 3. С. 40.
6. Матыцин О.В. Студенческий спорт в России: проблемы и цели развития // Материалы Всероссийской научно-практической конференции «Перспективы развития современного спорта: на

пути к Универсиаде-2013 в Казани» (7-8 ноября 2012 г.). Казань: Поволжская ГАФКСиТ. 2012. С. 6 – 10.

7. Приказ Минспорта России от 21.11.2017 №1007 «Об утверждении концепции развития студенческого спорта в Российской Федерации на период до 2025 года» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minsporta-rossii-ot-21112017-n-1007-ob-utverzhenii/>

### References

1. Arhipov E.Ju. Sostojanie, problemy i perspektivy razvitija studencheskogo sporta v RF i v mire // Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Perspektivy razvitija sovremennogo studencheskogo sporta: na puti k Universiade-2013 v Kazani» (7-8 nojabrja 2012 g.). Kazan': Povolzhskaja GAFKSiT, 2012. S. 34 – 36.
2. Bojarskaja L.A. Metodika i organizacija fizkul'turno-ozdorovitel'noj raboty: uceb. posobie / M-vo obrazovanija i nauki Ros. Federacii, Ural. feder. un-t. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2017. 120 s.
3. Enchenko I.V. Analiz razvitija fizicheskoj kul'tury i sporta v Respublike Krym // Krymskij nauchnyj vestnik. 2018. № 2.
4. Koshelev V.F., Malozemov O.Ju., Berdnikova Ju.G. Fizicheskoe vospitanie studentov v tehničeskom vuze: uchebnoe posobie / Pod red. O.Ju. Malozemova. Ekaterinburg: UGLTU; Izd-vo AMB, 2015. 464 s.
5. Krasil'nikova N.V. Gumanističeskaja sostavljajushhaja sovremennogo fizicheskogo vospitanija // Gumanističeskaja pedagogika. 2006. № 3. S. 40.
6. Matycyn O.V. Studenčeskij sport v Rossii: problemy i celi razvitija // Materialy Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii «Perspektivy razvitija sovremennogo sporta: na puti k Universiade-2013 v Kazani» (7-8 nojabrja 2012 g.). Kazan': Povolzhskaja GAFKSiT. 2012. S. 6 – 10.
7. Prikaz Minsporta Rossii ot 21.11.2017 №1007 «Ob utverzhenii koncepcii razvitija studencheskogo sporta v Rossijskoj Federacii na period do 2025 goda» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://legalacts.ru/doc/prikaz-minsporta-rossii-ot-21112017-n-1007-ob-utverzhenii/>

\*\*\*

**THE CONCEPT OF DEVELOPMENT OF STUDENT SPORT  
IN TERMS OF THE SOUTH COAST OF CRIMEA**

*Turovskiy A.N., Postgraduate,  
Humanities and Education Science Academy (Branch)  
of V.I. Vernadsky Crimean Federal University in Yalta*

**Abstract:** the article discusses the potential of the South Bank Crimea as a region for the development of student sports, its specificity stands out and a place in the all-Russian system of college sports. The specific characteristics of sports activities and physical education are highlighted from the point of view of students. In conclusion, the article concluded that the development of student sports in the context of the South Coast should be under the patronage of relevant strategic legislative projects, which include the concept described by us, based on the main provisions and strategic paths of the "Concept of the development of student sports in the Russian Federation for the period until 2025", largely determining the direction and development of sports and physical education of students.

**Keywords:** concept of sports development, student sports activities, student sports in the conditions of the South Coast, development of the student's physical education

## МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ И ОСНОВНЫЕ ФУНКЦИИ КОНТРОЛЯ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ

*Бабюк Г.Ф., старший преподаватель,  
филиал Тюменского индустриального университета в г. Нижневартовске*

**Аннотация:** в статье уточнена сущность основных понятий оценивания учебных достижений студентов, рассмотрены психолого-педагогические требования к проведению контроля и обоснованы основные его функции, которые должны учитываться в учебно-воспитательном процессе подготовки бакалавров. Контроль знаний должен играть большую роль в управлении учебным процессом, но для достижения этой цели, должны быть рационально распределены различные виды и формы контроля в течение всего периода обучения. В Тюменском индустриальном университете мы выявили функции учебно-воспитательного процесса: контролирующую, стимулирующую, обучающую, воспитывающую, развивающую, проверяющую, активизирующую, закрепляющую, повторяющую и корректирующую. Первые места при ранжировании, и студентами и преподавателями, заняли выше перечисленные первые три функции. Знание и учет функций проверки и оценки знаний позволяют преподавателю дидактически обоснованно и методически целесообразно осуществлять ее подготовку и проведение.

**Ключевые слова:** педагогический контроль знаний, самоконтроль, цели, функции и результаты контроля

### Введение

В Национальной доктрине развития образования России указывается на необходимость существенно изменить концептуальные основы организации учебно-воспитательного процесса, где в центре должна быть личность студента, его потребности, мотивы, склонности и предпочтения. Обучающийся, из пассивного потребителя научной информации, должен основное преимущество отдавать самостоятельной учебной работе, развивая свои творческие способности и задатки.

В условиях переноса акцентов на качество образования большое значение приобретает изучение роли контроля в формировании мотивации учения студентов, развития познавательной самостоятельности, самосознания, самоконтроля личности. Данные аспекты освещены в трудах Ю. Бабанского, К. Ингенкампа, Н. Моисеюк, В. Оконя, И. Пидласого, В. Ягупова и др.

Следует заметить, что несмотря на такое количество работ по контролю обучения, есть некоторые вопросы, которые требуют дальнейшей теоретической и практической разработки в процессе овладения студентами-нефтяниками современными профессиональными знаниями. В современной дидактической литературе пока нет устойчивых подходов к определению понятий "диагностика", "контроль", "оценка", "проверка", "учет" и других, тесно связанных с названными. Очень часто они смешиваются, употребляются как синонимы, а иногда и в разном значении.

### Основная часть

Наиболее широким и глубоким понятием, по нашему мнению, является диагностика. К. Ингенкамп определяет педагогическую диагностику таким образом: «Педагогическая диагностика исследует учебный процесс, в ходе которого изучаются, прежде всего, условия и результаты учебного про-

цесса с целью оптимизации или обоснования значения его результатов для общества» [2, с. 10].

Процесс изучения дисциплины направлен на формирование компетенций. Результатами обучения по дисциплине являются знания, умения и владения. Эффективность учебного процесса во многом зависит как от содержания, так и от формы контрольных вопросов, их тщательной проработки и методики постановки.

Эффективность контроля знаний, умений и владений, их качество и объективность почти полностью зависят от индивидуальности педагога, его опыта, профессиональной компетентности, психолого-педагогической эрудиции, педагогической техники и такта. Поэтому большой интерес представляет исследование возможностей научного подхода к контролю, особенно в отношении его объективности. Важное значение при этом имеют такие факторы: выбор наиболее эффективных форм и методов контроля знаний, умений и владений; оперативность тактических приемов диагностики знаний; выбор критериев оценки и статистический анализ результатов контроля; выводы и принятие решений. Каждый из факторов представляет собой самостоятельную проблему, требующую глубокого анализа и изучения.

Педагогический контроль является важным элементом комплексной системы управления для подготовки высококвалифицированных специалистов. С его помощью устанавливают исходный уровень знаний тех, кто учится, получают информацию о состоянии этих знаний в процессе обучения. Контроль обеспечивает систематическую обратную связь, которая позволяет строить адаптивную (приспособленную к существующему уровню знаний студентов) программу обучения и своевременно корректировать действия преподавателей и студентов в процессе обучения.

В «Психологическом словаре» понятие контроль трактуется как „вид деятельности, заключающийся в проверке чего-то, кого-то”, причем подчеркивается, что «контроль и оценка являются неотъемлемыми элементами любой деятельности» [6].

Ч. Куписевич считает, что контроль – это деятельность, целью которой является проверка и оценивание результатов обучения, на основе которых вводятся действия, направленные на устранение выявленных недостатков [3].

В. Оконь под контролем понимает деятельность учителя, направленную на наблюдение, анализ и оценивание достижений учащихся, а также на использование полученных показателей для оптимизации учебно-воспитательного процесса [4].

По мнению Ю.К. Бабанского контроль – это деятельность, которая осуществляется с целью получения и фиксирования информации о результатах дидактического взаимодействия ученика и учителя и сопоставление полученных результатов с определенной целью, и в случае выявления слабых мест в ходе протекания учебного процесса, применить оперативные меры для его корректировки и регулирования, то есть других форм, методов и средств [1].

Итак, под контролем будем понимать выявление, измерение и оценивание результатов учебно-познавательной деятельности обучающихся. Саму же процедуру измерения называют проверкой. Проверка является составной частью контроля. Кроме проверки, контроль содержит в себе оценивание (как процесс) и оценку (как результат) проверки.

Выявление и проверка знаний – это процесс количественного и качественного анализа соотношения выявленного знания с эталонным, определенными требованиями учебных программ и государственных стандартов образования. Знания обнаруживаются с помощью различных вопросов, проверочных письменных контрольных работ, системы тестовых заданий и т.д.

Оценивание представляет собой объективное измерение результатов деятельности студентов. Для обеспечения объективности оно должно быть критериальным, целенаправленным, систематическим. Выясняется, насколько успешно (глубоко, полно, самостоятельно) студенты овладели учебным материалом. Фиксация результатов измерения происходит с помощью баллов, оценок, рейтинга. Баллы (оценка) отражают уровень учебных достижений студента.

Одной из существенных форм контроля знаний, умений и владения является самоконтроль. Самоконтроль помогает самостоятельно разобраться в

том, как студент овладел знаниями, проверить правильность выполнения практических расчетов путем обратных действий, оценить практическое значение проведенных лабораторно-практических занятий по изучению назначения, устройства, принципа действия машин и оборудования для будущей профессиональной деятельности. Самоконтроль применяется как в процессе выполнения самостоятельной аудиторной, так и внеаудиторной работы и направлен на собственное выявление недостатков и пробелов в знаниях, умениях, навыках. Навыки самоконтроля, приобретенные студентами во время обучения, позволят им постоянно осуществлять само диагностику квалификационного уровня в практической профессиональной деятельности.

Ранее отмечалось, что наличие достоверной информации об уровне знаний студентов позволяет корректировать усилия студентов по подготовке к занятиям, а также вносить коррективы в организацию преподавания. Такой двойной характер контроля вызывает различные требования к качеству и срокам получения информации об учебных достижениях студентов. Если студента больше интересует его личный рейтинг, то преподавателю важнее информация об уровне знаний как характеристики усвоения материала. Это позволит преподавателю сделать конкретные выводы о процессе преподавания и учесть их в своей дальнейшей работе.

Контроль знаний должен играть значительную роль в управлении учебным процессом, но для достижения этой цели различные виды и формы контроля должны быть рационально распределены в течение всего периода обучения. Любой вид и форма контроля, если о дате его проведения студент знает заранее, стимулирует учебную работу в течение короткого времени. Поэтому крайне важно, чтобы контроль был не разовой акцией, а непрерывной системой разнообразных видов и форм, сопровождающих студента весь период обучения.

Эффективность контроля определяется его организацией, обеспеченностью техническими средствами, в частности персональными компьютерами, методами и формами, применяемыми при этом. К организации контроля выдвигается ряд требований, а именно [9]:

1. Определение цели контроля знаний, умений и владений. Контроль должен быть подчинен поставленным целям обучения. Формулировка цели должна ориентироваться на содержание учебного материала, усвоение которого будет контролироваться. Сама же цель направлена на решение конкретных задач учебного процесса и его основных составляющих, поскольку контроль отражает реальный результат обучения, образования и воспи-

тания, а его основные функции подчинены общей цели.

2. Установление конкретных, объективных результатов контроля знаний. Общая цель контроля конкретизируется через принципы его организации. Показателями результата контроля являются знания, умения, владения, опыт творческой деятельности и эмоционально-ценностного отношения к окружающей действительности.

3. Использование методов объективного анализа и оценки полученных результатов контроля. Это требование реализуется одновременно через функции и принципы организации педагогического контроля. Диагностика учебных достижений студентов, основной составляющей которой является контроль, кроме анализа полученных результатов предполагает установление причин допущенных ошибок, а также отклонений от желаемого результата.

Рассматривая методические рекомендации по организации контроля во время обучения, стоит заметить, что вопрос о функции контроля является главным в исследовании этой проблемы. От уровня ее решения зависит направление разработки целостной методики проведения контроля.

Анализ психолого-педагогической литературы относительно функций контроля [1-7] позволяет выделить 19 функций, которые реализуются при анализе и оценивании выполненной учебной деятельности: контролирующая, стимулирующая, обучающая, воспитательная, развивающая, проверяющая, активизирующая, закрепляющая, повторяющая, корректирующая, оптимизирующая, карательная, оценочная, пугающая, констатирующая, коммуникативная, диагностическая, дисциплинирующая, управляющая. Как видно из приведенного перечня функций, они тесно переплетаются между собой и выделение их исследователями в виде отдельных является достаточно условным. Опрос студентов и преподавателей филиала Тюменского индустриального университета позволило выявить наиболее распространенные функции учебно-воспитательного процесса.

Было выявлено, что в реальном учебно-воспитательном процессе во время осуществления контроля чаще всего реализуется *контролирующая, стимулирующая и обучающая* функции, которые занимают первые три места при ранжировании студентами и преподавателями.

Первая функция – обучающая. Контроль способствует углублению, расширению, совершенствованию знаний, умений, навыков и владений студентов. Нормальное развитие учебного процесса предусматривает обратную связь в двух его разновидностях «студент – преподаватель», «сту-

дент – студент». Речь идет о так называемой внешней и внутренней связи в учебе.

Вторая функция контроля – диагностическая, это выявление знаний, умений, навыков и владений, а также существующих еще в них пробелов. По мнению И.П. Подласого, эта функция является главной [6].

Третья функция контроля – измерение и оценивание знаний, умений, навыков и владений студентов. Необходимо подчеркнуть исключительную сложность реализации этой функции.

Четвертая функция контроля – воспитательная, или функция стимулирования (воспитание воли, характера, дисциплины, навыков систематической самостоятельной [7] работы, формирование и развитие мотивационной сферы).

Пятая функция контроля – развивающая. Контроль знаний, умений, навыков и владений способствует развитию психических процессов личности – внимания, памяти, мышления, интересов, познавательной активности, речи студентов [5].

Шестая функция контроля – прогностическо-методическая. Прежде всего, она касается преподавателя [5], что получает достаточно точные данные для оценки своей работы, результатов своей методики преподавания, путей дальнейшего совершенствования обучения. Однако такая функция касается и студентов. Контроль помогает им прогнозировать свою учебную и научную работу [5].

Мы считаем, что функции проверки и оценивания должны совпадать с целями процесса обучения. Следует отметить, что в реальном учебно-воспитательном процессе все функции, как отмечалось ранее, тесно переплетаются между собой и их выделение носит достаточно условный характер. Выполненный анализ позволяет выделить такие функции контроля.

Контролирующая функция предполагает определение уровня достижений отдельного студента (группы) на конкретном этапе познавательной деятельности с целью выяснения его отношения к учебе, настойчивости и плодотворности самостоятельной работы. Одновременно определяется целесообразность и эффективность организации познавательной деятельности студента, предложенной преподавателем методики овладения учебным материалом. Оценивается рациональность выбора форм, методов, приемов и средств обучения, их соответствие содержанию обучения, индивидуальным особенностям студента. Другими словами контролируется одновременно деятельности и студента, и преподавателя.

Следует отметить, что последствия проверки и оценивания не только позволяют определить состояние учебных достижений студента, но и предоставляют преподавателю и студенту инфор-



мацию для направления дальнейших познавательных действий.

Обучающая функция предопределяет такую организацию оценивания учебных достижений студентов, когда его проведение способствует повторению, расширению и углублению сложившихся понятий и представлений, повышает осознанность, действенность и совершенство умений и навыков по их использованию. В условиях группового обучения, слушая ответы или наблюдая за практическими действиями своих товарищей при выполнении контрольных заданий, студент получает дополнительную информацию по изучаемым вопросам, имеет возможность сравнить свои представления с ответами других, корректируя собственные взгляды или формулирует дополнения и исправления ложных утверждений. Это возможно только при условии активного сотрудничества членов группы с теми, кто отвечает на занятиях.

Диагностико-корректирующая функция помогает выяснить причины трудностей, возникающих у студентов во время обучения, выявить пробелы в знаниях и умениях и корректировать их деятельность, направленную на устранение недостатков. Для осуществления целенаправленного управления учебным процессом, определения эффективных методов и способов обучения нужна обратная связь. Это обеспечивает решение следующих задач: оценивания показателей качества результатов деятельности, сравнение показателей с соответствующими нормативами, принятия управляющих действий в отношении объекта управления для улучшения результатов деятельности.

Стимулирующе-мотивационная функция стимулирует улучшение результатов, развивает ответственность, создает атмосферу здоровой конкуренции, формирует познавательные мотивы учебной деятельности студента. Это приводит к постепенному формированию интереса как к обучению, так и к будущей профессии.

Положительные последствия контроля стимулируют познавательную активность студента, поднимают его настроение и работоспособность, позволяют ему убедиться в своих творческих возможностях, формируют чувство достоинства, уважения со стороны товарищей по учебе. Негативные же последствия позволяют студенту реально оценить свои возможности, составить точное представление о своих недостатках, верно оценивать сложность учебных дисциплин, стимулируют поиск путей и методов преодоления выясненных недостатков в подготовке.

Воспитательная функция формирует умения ответственно и сосредоточенно работать, применять приемы контроля и самоконтроля, приучает студента к систематичности в учебной работе,

настойчивости в преодолении трудностей, способствует активности и самостоятельности. По результатам проверки и оценки знаний студент имеет объективное представление об уровне своей подготовки и способностях.

Во время проверки знаний могут формироваться негативные качества личности – поиск и осуществление действий, позволяющих обмануть преподавателя, получить положительную оценку при негативных последствиях обучения и, как следствие, появление таких черт поведения, как лживость, лицемерие, способность к обману. При неверно организованной проверке могут возникать обострения в отношениях между преподавателем и студентом, что снижает воспитательное воздействие преподавателя, подрывает его авторитет. По возможности этого следует избегать.

Результаты осуществляемого контроля, которые сигнализируют о темпе и характере продвижения студентов в усвоении учебного материала, нужны как преподавателю, так и студенту. При оценивании, для студента, важен обучающий фактор и особенно – стимулирующий. Эти два фактора неразрывно связаны между собой: если оценка не стимулирует студентов, то перестает быть для него существенным обучающим фактором. И, наоборот, если теряется или ослабляется уровень реализации обучающей функции, то это негативно сказывается и на результатах действия стимулирующей функции, так как уменьшается стимулирующее влияние оценивания через потерю цели стимулирования.

От того, насколько полно преподаватель реализует обучающую и стимулирующую функции контроля в значительной степени зависит успех всего учебно-воспитательного процесса. Для всестороннего изучения роли контроля необходимо определить действенные показатели его дидактической эффективности, выявить условия, при которых эти показатели становятся более-менее устойчивыми. Действенные показатели дидактической эффективности контроля знаний, умений и навыков следующие: периодичность, мотивированность учебно-познавательной деятельности, индивидуализация и дифференциация.

Нерегулярный контроль вызывает уменьшение интереса к учебной работе; ослабление стимулов, замедляет формирование положительных мотивов; появляются студенты, которые не систематически готовятся к лабораторным или практическим занятиям. Часто выставляются формальные оценки учебной деятельности определенным студентам. Неуспеваемость, как результат нерегулярного контроля, несвоевременной помощи и влияния, превращается в реальную опасность, что ведет к снижению результатов обучения.

Таким образом, знание и учет функций проверки и оценки знаний позволяют преподавателю дидактически обоснованно и методически целесообразно осуществлять ее подготовку и проведение. Организация контроля знаний должна обеспечить стимулирование активности студентов в поиске и усвоении знаний, самостоятельности, настойчивости и добросовестному отношению к учебе, выдержку и ответственность при выполнении контрольных заданий, установление и поддержание доброжелательности, взаимоуважения между преподавателем и студентами.

### Литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: (Методические основы). М.: Просвещение, 1982. 192 с.
2. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика. М.: Педагогика, 1991. 240 с.
3. Куписевич Ч. Основы общей дидактики. М.: Высшая школа, 1986. 367 с.
4. Оконь В. Введение в общую дидактику. М.: Высшая школа, 1990. 382 с.
5. Оценка знаний студентов и качества подготовки специалистов (методические и методологические аспекты): учебное пособие / Ягодзинский А.И., Муромцева А.А., Иванова Л.В. и др. К.: ИЗМН, 1997. 216 с.
6. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. мэд. вузов: в 2 кн. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. Кн. 1. 576 с.

7. Файзиева Е.Б., Педагогика: учеб. пособие для студентов специальностей 060800, 351400, 552900 / Электростал. политехн. ин-т (фил.) гос. образоват. учреждения высш. проф. образования "Моск. гос. ин-т стали и сплавов (техн. ун-т)". Электросталь: ЭПИ МИСиС, 2005. 165 с.

### References

1. Babanskij Ju.K. Optimizacija uchebno-vospitatel'nogo processa: (Metodicheskie osnovy). M.: Prosveshhenie, 1982. 192 s.
2. Ingenkamp K. Pedagogicheskaja diagnostika. M.: Pedagogika, 1991. 240 s.
3. Kupisevich Ch. Osnovy obshhej didaktiki. M.: Vysshaja shkola, 1986. 367 s.
4. Okon' V. Vvedenie v obshhiju didaktiku. M.: Vysshaja shkola, 1990. 382 s.
5. Ocenka znanij studentov i kachestva podgotovki specialistov (metodicheskie i metodologicheskie aspekty): uchebnoe posobie / Jagodzinskij A.I., Muromceva A.A., Ivanova L.V. i dr. K.: IZMN, 1997. 216 s.
6. Podlasyj I.P. Pedagogika. Novyj kurs: uchebnik dlja stud. mjed. vuzov: v 2 kn. M.: Gumanit. izd. centr VLADOS, 2000. Kn. 1. 576 s.
7. Fajzieva E.B., Pedagogika: ucheb. posobie dlja studentov special'nostej 060800, 351400, 552900 / Jelektrostal. politehn. in-t (fil.) gos. obrazovat. uchrezhdenija vyssh. prof. obrazovanija "Mosk. gos. in-t stali i splavov (tehn. un-t)". Jelektrostal': JePI MISiS, 2005. 165 s.

\*\*\*

## METHODOLOGICAL ASPECTS AND MAIN FUNCTIONS OF MONITORING OF STUDENTS ACADEMIC ACHIEVEMENTS

*Babyuk G.F., Senior Lecturer,  
Industrial University of Tyumen in Nizhnevartovsk*

**Abstract:** the article clarifies the essence of the main concepts of evaluating students' academic achievements, considers the psychological and pedagogical requirements for conducting control and substantiates its main functions, which should be taken into account in the educational process of preparing bachelors. Knowledge control should play an important role in the management of the educational process, but to achieve this goal, various types and forms of control should be rationally distributed throughout the training period. At Industrial University of Tyumen, we identified the functions of the educational process: controlling, stimulating, training, educating, developing, checking, activating, fixing, repeating and correcting. The first places in the ranking, both by students and teachers, were taken by the first three functions listed above. Knowledge and consideration of the functions of verification and assessment of knowledge allow the teacher to prepare and conduct it in a didactic and methodical manner.

**Keywords:** pedagogical control of knowledge, self-control, goals, functions and results of control

## ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ КАК СРЕДСТВА АКТИВИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

*Хижная А.В., кандидат технических наук, доцент,  
Челнокова Е.А., кандидат педагогических наук, доцент,  
Челноков А.С.,  
Воронина И.Р.,*

*Нижегородский государственный педагогический университет им. Козьмы Минина*

**Аннотация:** авторы обращаются к рассмотрению актуальной проблемы: использование инновационных образовательных технологий в учебной среде университета. Направленность инновационных технологий на эффективную организацию образовательного процесса, а также активизацию обучения студентов обуславливает особенности в организации всего учебного процесса и деятельности преподавателя, направленной на проведение обучения в интерактивном режиме, повышение интереса обучающихся к изучаемой дисциплине. Инновационные технологии профессионального обучения выступают в качестве эффективной формы учебной работы, где основополагающей целью является формирование ключевых компетенций обучающихся. Среди наиболее актуальных можно выделить такие, как кейс-технология, технология проблемного изложения, проектная технология, технология дискуссии, круглого стола, поисковый метод, технология визуализации, эвристический, продуктивный, информационно рецептивный и т.д. Авторы представляют опыт преподавателей Мининского университета по использованию инновационных технологий в образовательном процессе: технология проблемного изложения; технология портфолио, основанная на оценивании студентами результатов собственной деятельности; кейс технология, сочетающая в себе интеграцию особых способов использования образовательной информации и вида учебного материала за счет того, что основу составляют аудиторские беседы под руководством преподавателя; технология мозгового штурма как технология решения проблемного вопроса на основе стимулирования творческой составляющей студентов, позволяющая сформировать новаторский подход к решению проблем, получить максимальное количество идей за короткий период времени; в дистанционном пространстве применяются технологии контроля и самоконтроля, среди которых синхронные, творческие, асинхронные, репродуктивные, индивидуальные: технологии трансляции образовательной информации в электронной среде, что позволяет осуществлять учебно-познавательную деятельность при дистанционной форме обучения.

**Ключевые слова:** инновационные технологии, профессиональное обучение, инновация, активизация обучения, студенты, самообучение, кейс-технология, технология проблемного изложения, проектная технология, критическое мышление, интерактивное обучение, образовательный процесс, повышение эффективности

Необходимость получения высокого уровня знаний, повышение мотивации студентов определяют актуальность введения инновационных технологий обучения в образовательный процесс. Применение инновационных технологий обучения ориентировано на выполнение заданий, где работа преимущественно самостоятельная, что постепенно создает почву для творческого процесса [6].

Одной из основополагающих задач преподавателей высших учебных заведений является организация эффективного образовательного процесса, нацеленного на развитие творческих способностей, формирование навыков активности, способностей быстро адаптироваться к изменчивым потребностям рынка, а также навыков оценки и рационализации. Приобретение данных навыков зависит от используемых технологий и средств обучения студентов. Грамотная методика обучения студентов является двигателем обучения. Инновационные технологии профессионального обучения занимают ведущее место в современной образовательной системе, так как нацелены на развитие наиболее важных компетенций студентов и направляют на осуществление исследовательской деятельности. А готовность обучающихся к науч-

но-исследовательской деятельности сейчас является важнейшей проблемой научной сферы государства.

Инновационные технологии профессионального обучения выступают в качестве эффективной формы учебной работы, где основополагающей целью является формирование ключевых компетенций обучающихся. Существует ряд различных инновационных технологий обучения, используемых в зависимости от этапа занятия и желаемого результата. Среди наиболее актуальных можно выделить такие, как кейс-технология, технология проблемного изложения, проектная технология, технология дискуссии, круглого стола, поисковый метод, технология визуализации, эвристический, продуктивный, информационно рецептивный и т.д. Развитие студентов, их личностная ориентация достигается за счет свободной поисковой деятельности, создаваемой на базе использования инновационных технологий.

В качестве примера можно обратиться к опыту преподавателей Мининского университета. Например, при изучении дисциплины «Менеджмент» преподаватель при работе над темой «Эволюция теорий менеджмента» использует различные источники информации, формулирует позна-

вательную задачу и впоследствии раскрывает систему доказательств, выделяя различные подходы к решению проблемы. Студенты в ходе такого занятия становятся соучастниками, свидетелями научного поиска в процессе объяснения сути учебной информации. Инновационная технология проблемного изложения может быть использована для решения проблемного вопроса самими студентами, а также преподавателем, т.е. педагог добивается от аудитории самостоятельного решения вопроса или же показывает на собственном примере алгоритм и возможности решения проблемы. Преподавание имитирует исследовательский процесс, что позволяет заинтересовать студентов, активизировать их процесс обучения [5].

Актуальная инновационная технология – это технология портфолио, основанная на оценивании результатов собственной деятельности. Портфолио представляет собой специально организованный, систематический сбор доказательств, служащий способом рефлексии на свою образовательную деятельность и представления ее систематических результатов [4]. Суть технологии сводится к представлению итогов работы студентов для текущей оценки труда или конкурентоспособности будущего специалиста. Целью технологии портфолио является мотивация на активную познавательную деятельность, обучение самоорганизации своей деятельности, развитие рефлексивных умений, формирование умений осуществлять адекватную самооценку собственной работы, отбирать, анализировать информацию по выбранной теме. Технология портфолио, направленная на повышение уровня осознания, познания, понимания и самооценки результатов студентов, дает возможность учитывать результаты обучающихся, достигнутые в разнообразных видах деятельности. В ходе работы обучающихся с портфолио развиваются навыки отбора содержания, обработки и структурирования информации; самооценки и самопрезентации. Примером реализации технологии портфолио может стать сервис Мининского университета, где на электронной платформе «Moodle» студентам предоставлена возможность наглядно представить приобретенные компетенции, образовательные, творческие и личные достижения в разделе «Портфолио». Так, дистанционно студенты могут установить профессиональные контакты с работодателями, продемонстрировать свои результаты в различных областях в электронной среде Мининского университета. Данная инновационная технология выполняет ряд функций, среди которых диагностическая, мотивационная, информационная, контролирующая и функция оценивания. Использование технологии портфолио позволяет студентам постоянно под-

держивать интерес к изучению дисциплин, что способствует активизации обучения студентов.

Также эффективной инновационной технологией профессионального обучения является кейс-технология или технология конкретных ситуаций. Организация занятия с применением данной технологии происходит следующим образом: на занятии выдвигается определенная ситуация противоречивого или нестандартного характера, подразумевающая наличие нескольких вариантов решения. Студенту необходимо, используя критическое мышление и творческие способности, предложить свой вариант исхода событий, обосновать решение. Кейс-технология – это инновационная технология профессионального обучения, подразумевающая непосредственное обсуждение деловых ситуаций студентами и преподавателем. Например, при изучении дисциплины «Управление персоналом» педагог может заранее подготовить кейсы. Это могут быть всевозможные педагогические ситуации, отрицающие возможность единственно верного решения. Кейс-задания составляются педагогом на основе реальных событий, после чего изучаются и обсуждаются студентами. Технология кейса сочетает в себе интеграцию особых способов использования образовательной информации и вида учебного материала за счет того, что основу составляют аудиторские беседы под руководством педагога. Преимуществом инновационной технологии кейсов является освобождение от стереотипных представлений, мешающих непринужденному и плодотворному взаимодействию. Благодаря созданию комфортной благоприятной атмосферы занятий повышается мотивация студентов.

Технология мозгового штурма – одна из наиболее актуальных, способная активизировать обучение студентов. Суть технологии заключается в формировании новаторского варианта решения, получении максимального количества подходов в течение короткого промежутка времени. Технология мозгового штурма нацелена на принятие качественного решения по проблеме или вопросу [3]. Состоит из трех этапов, где первый – это постановка проблемы, второй – генерация идей, а затем группировка, разбор и оценка предложений. Примером реализации данной технологии может стать задание преподавателя по дисциплине «Маркетинг». Озвучив проблему основных маркетинговых идей и концепций, способствующих эффективности производства, преподаватель ставит перед студентами задачу найти всевозможные варианты решения данной проблемы и предложить планы по её решению. После чего студенты анализируют все озвученные мнения и совместно выбирают один или несколько наиболее эффективных. Так, данная технология способствует расслабле-

нию, творческому развитию, самоудовлетворению от производства идей, неограниченной фантазии. Технология мозгового штурма – это оперативная технология решения проблемного вопроса на основе стимулирования творческой составляющей студентов, позволяющая сформировать новаторский подход к решению проблем, получить максимальное количество идей за короткий период времени [3].

Инновационные технологии становятся основополагающими факторами эффективности дистанционного обучения. Среди основных можно выделить такие, как технологии взаимодействия педагогов и студентов между собой и информационно-образовательной средой: интерактивные и активные технологии. Также существуют технологии трансляции образовательной информации в электронной среде, что позволяет осуществлять учебно-познавательную деятельность. Наиболее популярными в этой группе являются ТВ-технология, кейс-технология, а также сетевая технология. В дистанционном пространстве применяются технологии контроля и самоконтроля, среди которых синхронные, творческие, асинхронные, репродуктивные, индивидуальные и др. Примером применения инновационных технологий обучения в условиях дистанционного пространства может стать организация образовательного процесса в Мининском университете. Так, при изучении темы «Управление организационными процессами» дисциплины «Менеджмент» педагог может разместить в электронной системе «Moodle» кейс-задания для студентов. В электронной среде обучающимся предоставлен доступ для решения проблемных вопросов самостоятельно, которые впоследствии будут обсуждаться на вебинаре или на традиционных лекциях.

Актуальным примером реализации концепции дистанционного обучения с применением инновационных технологий, доказывающим ее эффективность и необходимость использования, может стать организация образовательного процесса Мининского университета. Так, в марте 2020 года в условиях эпидемиологической ситуации в вузе была введена необходимая мера – переход на дистанционное обучение, что актуализировало необходимость применения инновационных, интерактивных технологий в обучении. Например, студенты, обучающиеся по профилю «Менеджмент организации», осваивают материал дисциплин на электронной площадке. Преподаватели проводят видеоконференции, вебинары по дисциплинам, для всестороннего развития студентов и их качественного обучения в данных условиях проводят лекционные и семинарские занятия на платформе «Pruffme». Данная электронная площадка дает

возможность организовывать образовательный процесс в условиях удаленного доступа. В «Pruffme» преподаватели могут проводить различные вебинары с возможностью записи и бесплатного участия. Например, при изучении темы «Функциональные возможности менеджмента» преподаватель может провести видеоконференцию или вебинар, где расскажет об особенностях менеджмента отдельных сфер деятельности, о международном, стратегическом и инновационном менеджменте. А впоследствии может осуществить промежуточный контроль с целью определения уровня знаний студентов, изученности материала.

В условиях необходимости использования разнообразных инновационных технологий обучения преподаватели стараются разнообразить процесс дистанционного обучения. Например, использование игровых технологий в учебных курсах позволяет объяснить новый материал, а также произвести контроль знаний в более простой и понятной форме. Активные технологии обучения, в частности игры, также могут служить эффективным условием развития творческих навыков и повышения уровня мотивации студентов. Так, преподаватель дисциплины «Микроэкономика» может провести образовательную игру с помощью ресурсов [Miniclip.com](http://Miniclip.com) и [Kongregate.com](http://Kongregate.com), оснащенных различными образовательными бесплатными играми, которые возможно разместить в курсе дисциплины. Вынужденный переход на дистанционное обучение в Мининском университете не нарушает образовательный процесс вуза, т.к. интеграция инновационных технологий обучения и дистанционных технологий позволяет осуществлять комплексную эффективную подготовку студентов.

Применение инновационных технологий профессионального обучения является определяющим фактором подготовки высококвалифицированных специалистов за счет создания атмосферы творческого, мотивированного обучения, где у студентов повышается интерес к самой учебно-познавательной деятельности.

### Литература

1. Борисова А.А., Черникова Н.В., Телеш А.Д. Инновационные методы обучения в высшем образовании. Аспекты развития науки, образования и модернизации промышленности // Материалы XIII региональной научно-практической конференции учреждений высшего и среднего профессионального образования. Ростов-на-Дону, 2015. С. 417 – 427
2. Еремеева А.Э. Проблемы современных исследований в гуманитарных науках. Ч. 2. Омск: НОУ ВПО «ОмГА», 2011. 268 с

3. Минахметова О.В. Интеграция образовательных технологий в формировании общих компетенций обучающихся профессиональной школы // Научный форум: Инновационная наука: сб. ст. по материалам IV междунар. науч.-практ. конф. № 3 (4). М., Изд. «МЦНО», 2017. С. 38 – 44.

4. Тазутдинова Э.Х. Учебный портфолио как технология в подготовке будущих учителей. Казанский педагогический журнал. 2019. С. 74 – 80.

5. Сторителлинг как технология эффективных коммуникаций / Е.А. Челнокова, С.Н. Казначеева, К.В. Калинкина, Н.М. Григорян // Перспективы науки и образования. 2017. № 5 (29). С. 7-12.

6. Челнокова Е.А., Храбан Г.С. Тьюторская деятельность педагога по индивидуализации самостоятельной работы студентов // Вестник Мининского университета. 2016. № 1-1 (13). С. 28.

7. Шукурзод Т.А., Шарипов Ф.Ф. Информатизация образовательного процесса вуза – основа повышения качества подготовки будущих специалистов // Наука и школа. 2011. № 6. С. 54 – 56.

#### References

1. Borisova A.A., Chernikova N.V., Telesh A.D. Innovacionnye metody obucheniya v vysshem obrazovanii. Aspekty razvitiya nauki, obrazovaniya i modernizacii promyshlennosti // Materialy XIII region-

al'noj nauchno-prakticheskoy konferencii uchrezhdenij vysshego i srednego professional'nogo obrazovaniya. Rostov-na-Donu, 2015. S. 417 – 427

2. Eremeeva A. Je. Problemy sovremennyh issledovaniy v gumanitarnykh naukah. Ch. 2. Omsk-NOU VPO «OmGA», 2011. 268 s

3. Miniahmetova O.V. Integracija obrazovatel'nykh tehnologij v formirovanii obshhih kompetencij obuchajushhihsja professional'noj shkoly // Nauchnyj forum: Innovacionnaja nauka: sb. st. po materialam IV mezhdunar. nauch.-prakt. konf. № 3 (4). М., Изд. «MCNO», 2017. С. 38 – 44.

4. Tazutdinova Je.H. Uchebnyj portfolio kak tehnologija v podgotovke budushhih uchitelej. Kazanskij pedagogicheskij zhurnal. 2019. S. 74 – 80.

5. Storitelling kak tehnologija jeffektivnykh kommunikacij / E.A. Chelnokova, S.N. Kaznacheeva, K.V. Kalinkina, N.M. Grigorjan // Perspektivy nauki i obrazovaniya. 2017. № 5 (29). С. 7-12.

6. Chelnokova E.A., Hraban G.S. T'jutorskaja dejatel'nost' pedagoga po individualizacii samostojatel'noj raboty studentov // Vestnik Mininskogo universiteta. 2016. № 1-1 (13). С. 28.

7. Shukurzod T.A., Sharipov F.F. Informatizacija obrazovatel'nogo processa vuza – osnova povysheniya kachestva podgotovki budushhih specialistov // Nauka i shkola. 2011. № 6. С. 54 – 56.

\*\*\*

### EXPERIENCE IN REALIZATION OF INNOVATIVE TECHNOLOGIES AS MEANS OF ACTIVATION OF TRAINING OF STUDENTS

*Khizhnaya A.V., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Chelnokova E.A., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Chelnokov A.S.,  
Voronina I.R.,*

*Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin*

**Abstract:** the authors turn to the consideration of an urgent problem: the use of innovative educational technologies in the educational environment of the university. The focus of innovative technologies on the effective organization of the educational process, as well as the activation of student learning, determines the organization of the entire educational process and the teacher's activities aimed at conducting training in an interactive mode, increasing the interest of students in the studied discipline. Innovative technologies of vocational training act as an effective form of academic work, where the fundamental goal is the formation of key competencies of students. Among the most relevant such as case technology, problematic presentation technology, project technology, discussion technology, round table discussion, search method, visualization technology, heuristic, productive, informational receptive, etc. can be identified. The authors present the experience of the teachers of the Minin University on the use of innovative technologies in the educational process: problematic presentation technology; portfolio technology, based on students evaluating the results of their own activities; case technology, combining the integration of special ways of using educational information and the type of educational material due to the fact that the basis of this is audit conversations led by a teacher; Brainstorming technology as a technology for solving a problem based on stimulating the creative component of students, which allows to form an innovative approach to solving problems, to get the maximum number of ideas in a short period of time; in remote space, technologies of control and self-control are used, among which are synchronous, creative, asynchronous, reproductive, individual: technologies for transmitting educational information in an electronic environment, which allows for educational and cognitive activities in the form of distance learning.

**Keywords:** innovative technologies, vocational training, innovation, activation of training, students, self-study, case technology, problem presentation technology, project technology, critical thinking, interactive training, educational process, increasing efficiency

## ТАНЦЕВАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК КУЛЬТУРНО-ДОСУГОВЫЙ СЕРВИС

*Квасник В.А.,**Владивостокский государственный университет экономики и сервиса*

**Аннотация:** культурно-досуговый сервис достаточно давно и активно развивается и совершенствуется. В рамках статьи представлен исторический обзор становления и развития творчества, а также определена специфика и роль танцевальной деятельности как формы культурно-досуговой сферы услуг в настоящее время. В статье представлен анализ терминов и разность мнений по вопросам определения понятий: сервис, услуга, деятельность, творчество. Представлен обзор форм и видов творческой деятельности в рамках культурно-досуговой сферы. Описаны виды творческой деятельности на современном этапе развития культурно-досугового сервиса. Рассмотрены функции танцевальной деятельности. Цель статьи – раскрыть особенности танцевальной деятельности как вида культурно-досугового сервиса в условиях современного развития общественных представлений. К методам исследования можно отнести анализ теоретической литературы по теме работы; обобщение и синтез рассмотренных научных изысканий по теме исследования. Актуальность темы обусловлена увеличивающимся интересом к различным формам творческой деятельности в рамках индивидуально-личностного подхода и гуманизации образования, жизненных ценностей в обществе, так как культурно-досуговый сервис важная часть культурного развития и становления личности. Именно развитие культурно-досугового сервиса способствует расширению социальных контактов индивида и способствует его самореализации в обществе.

**Ключевые слова:** творчество, деятельность, услуга, культурно-досуговый сервис, культурно-досуговая деятельность, танцевальная деятельность

Творчество довольно древний вид искусства. Именно в процессе эволюции, развития человека, у индивида появляется стремление выразить себя через различные средства. Это привело к тому, что человек стал заниматься преобразованием своего жилища, вследствие этого, художественное выражение тесно связано с бытовой и практической деятельностью человека. Исследователями выделяется несколько этапов развития творчества в процессе становления цивилизаций:

- этап фольклорного творчества;
- с развитием индустрии, появление городского творчества;
- развитие художественного творчества в период демократизации;
- развитие художественной самодеятельности в послереволюционный период [1, с. 17].

Впервые термин «культурно-досуговая деятельность» был использован в конце XX века [5]. Данный термин можно считать междисциплинарным, поскольку используется в педагогике, культурологии, социологии и других смежных науках. Наиболее полную интерпретацию сущности понятия, можно встретить в работах Н. Л. Коган, который указывает, что при анализе и интерпретации «культурно-досуговой деятельности» стоит опираться на три ее составляющих: культура, досуг и деятельность [7, с. 159].

Более точное определение можно встретить в труде В.С. Русановой, которая под термином понимает социально-культурологический процесс, который способствует свободному духовному и физическому совершенствованию личности в рамках самодеятельного творчества, освоения ценностей культуры, общения как общественно значи-

мой категории, разумного и полноценного отдыха [10, с. 65].

В современном мире функционирует понятие «культурно-досуговый сервис», который представляет собой синоним к слову «услуга» в сфере культуры. По мнению И.В. Христофоровой, сервис представляет собой оказание услуг, удовлетворение бытовых потребностей человека [2]. Сервисная деятельность – это вид деятельности, направленный на удовлетворение потребностей людей путем оказания индивидуальных услуг [8]. При этом услуги в сервисе обладают рядом качеств: нематериальность, непостоянство качества, личностная ориентированность услуги на каждого конкретного пользователя. Услуга представляет собой продукт труда, назначением которого является удовлетворение конкретных потребностей людей [11, с. 154]. Она более статична по отношению к определению сервиса и выражается не в комплексе предпринимаемых действий, а единственным выражением конкретного запроса потребителя.

В настоящее время культурно-досуговый сервис представлен разнообразными видами творчества: танцевальными студиями, занятиями по развитию детей и взрослых и прочее. Под творчеством мы будем понимать, такой вид деятельности, который А.В. Большаков определяет как способность человека к креативной деятельности, способствующей пониманию законов природы. Деятельность как понятие представляет собой процесс преобразования действительности и познания мира человеком для удовлетворения своих потребностей. В связи с этим творчество как вид деятельности будет выступать как одним из спо-

собов познания мира и удовлетворения своих потребностей человеком через самовыражение [3]. Творчество способствует самосохранению и воспроизведению сущего посредством качественных трансформаций структур [2]. Творчество, таким образом, это деятельность, носящая неповторимый, оригинальный характер, отражающая идеи,

мысли и взгляды создателя. Формами творческой деятельности могут выступать: творческие мастерские, выставки, обучающие курсы, факультативы, проекты, кружки и так далее.

К видам творческой деятельности отнесем (рис. 1).

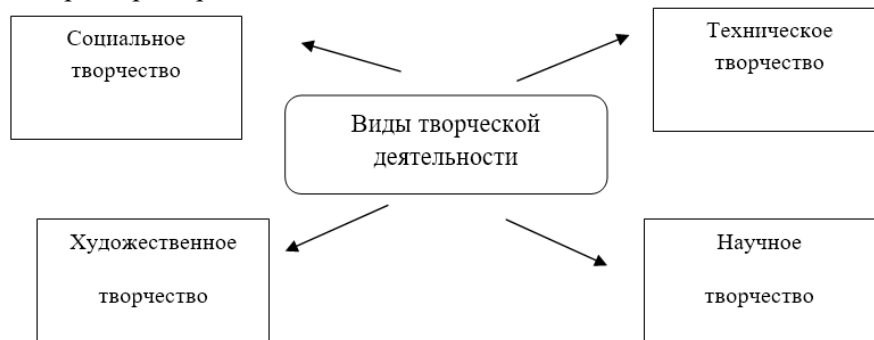


Рис. 1. Виды творческой деятельности в классификации А.В. Большакова

Одним из видов культурно – досугового сервиса считается танцевальная деятельность [6]. Современный человек ищет новые способы для самореализации и личностного развития, что он может получить в результате именно танцевальной деятельности, поскольку она реализует ряд функций, которые способствуют самосовершенствованию человека. Танцевальная деятельность – это такой вид творчества, в котором содержание, характер, образы музыки воплощаются в движении [4]. Танцевальная деятельность реализует следующие функции:

- эстетическая, выражающаяся в формировании художественного вкуса личности;
- развлекательная связана с созданием комфортного времяпровождения, благоприятной атмосферой. Танцевальная деятельность позволяет стимулировать положительные эмоции, пробуждать интерес к данной деятельности;
- коммуникативная. В процессе данной деятельности личность расширяет свои социальные контакты, учится взаимодействовать;
- социокультурная функция, выражающаяся в привитии и развитии у личности культурных ценностей посредством танца: знакомство с танцами народов мира, их спецификой и прочее;
- воспитательная функция. Танцевальная деятельность способствует формированию определенных качеств, свойств и отношений личности: воли, выдержки и прочее [11, с. 11].

В России танцевальная деятельность реализуется в различных формах: студии танца, школы танца, клубы и прочее [9]. Расширение сферы предлагаемых услуг в России позволяет предположить, что культурно-досуговый сервис активно развивается.

### Литература

1. Аванесова Г.А. Культурно-досуговая деятельность: учебное пособие. Москва: Аспект Пресс, 2006. 236 с.
2. Богоявленский А.Е. Понятия "имидж", "репутация" и "образ" в контексте "Критики чистого разума" И. Канта // Акценты: альманах. 2001.
3. Большаков А.В. Проблема определения творчества // Аналитика культурологии. 2007. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-opredeleniya-tvorchestva> (дата обращения: 24.04.2020)
4. Герасимов С. Любить человека: Культура и нравственно-эстетическое воспитание молодежи. М.: Просвещение, 2016. 384 с.
5. Григорьева Е.И. Современные технологии социально-культурной деятельности: учеб. пособие. Тамбов: Першина, 2007. 512 с.
6. Емельянов Л.П. Фольклор и художественная самодеятельность: учеб. пособие. Ленинград: Наука, 1992. 113 с.
7. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. Москва: Мысль, 1984. 252 с.
8. Котлер Ф. Основы маркетинга: пер. с англ. М.: Ростинтэр, 1996.
9. Мухин А.Ю. Сущностная характеристика понятия "культурно-досуговая деятельность" // Учёные записки (АГАКИ). 2017. № 2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/suschnostnaya-harakteristika-ponyatiya-kulturno-dosugovaya-deyatelnost> (дата обращения: 24.04.2020)



10. Словарь-справочник для специальности 071401 – «Социально-культурная деятельность» / авт.-сост. В.С. Русанова. Челябинск: Изд-во ЧГАКИ, 2009. 176 с.

11. Смирнова Е.И. Теория и методика организации самодеятельного творчества трудящихся в культурно-просветительных учреждениях. М.: Просвещение, 1983.

#### References

1. Avanesova G.A. Kul'turno-dosugovaja dejatel'nost': uchebnoe posobie. Moskva: Aspekt Press, 2006. 236 s.

2. Bogojavlenskij A.E. Ponjatija "imidzh", "reputacija" i "obraz" v kontekste "Kritiki chistogo razuma" I. Kanta // Akcenty: al'manah. 2001.

3. Bol'shakov A.V. Problema opredelenija tvorčestva // Analitika kul'turologii. 2007. №8. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/problema-opredeleniya-tvorčestva> (data obrashhenija: 24.04.2020)

4. Gerasimov S. Ljubit' cheloveka: Kul'tura i nrvstvenno-jesteticheskoe vospitanie molodezhi. M.: Prosveshhenie, 2016. 384 s.

5. Grigor'eva E.I. Sovremennye tehnologii social'no-kul'turnoj dejatel'nosti: ucheb. posobie. Tambov: Pershina, 2007. 512 s.

6. Emel'janov L.P. Fol'klor i hudozhestvennaja samodejatel'nost': ucheb. posobie. Leningrad: Nauka, 1992. 113 s.

7. Kogan L.N. Cel' i smysl zhizni cheloveka. Moskva: Mysl', 1984. 252 s.

8. Kotler F. Osnovy marketinga: per. s angl. M.: Rostintjer, 1996.

9. Muhin A.Ju. Sushhnostnaja harakteristika ponjatija "kul'turno-dosugovaja dejatel'nost'" // Uchjonye zapiski (AGAKI). 2017. № 2 (12). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sushhnostnaya-harakteristika-ponyatiya-kulturno-dosugovaya-dejatel'nost> (data obrashhenija: 24.04.2020)

10. Slovar'-spravochnik dlja special'nosti 071401 – «Social'no-kul'turnaja dejatel'nost'» / avt.-sost. V.S. Rusanova. Cheljabinsk: Izd-vo ChGAKI, 2009. 176 s.

12. Smirnova E.I. Teorija i metodika organizacii samodejatel'nogo tvorčestva trudjashhihsja v kul'turno-prosvetitel'nyh uchrezhdenijah. M.: Prosveshhenie, 1983.

\*\*\*

## DANCE ACTIVITIES AS A CULTURAL AND LEISURE SERVICE

*Kvasnik V.A.,*

*Vladivostok State University of Economics and Service*

**Abstract:** the cultural and leisure service has been actively developing and improving for a long time. The article presents a historical overview of the formation and development of creativity, as well as defines the specifics and role of dance activities as a form of cultural and leisure services at the present time. The article presents an analysis of terms and differences of opinion on the definition of concepts: service, amenities, activity, creativity. The review of forms and types of creative activity within the cultural and leisure sphere is presented. The types of creative activity at the present stage of development of cultural and leisure services are described. The functions of dance activity are considered. The purpose of the article is to reveal the features of dance activity as a type of cultural and leisure service in the conditions of modern development of social representations. The research methods include the analysis of theoretical literature on the topic of the work; generalization and synthesis of the considered scientific research on the topic of the study. The relevance of the topic is due to the growing interest in various forms of creative activity within the framework of an individual-personal approach and the humanization of education, life values in society, as cultural and leisure services are an important part of cultural development and personal development. It is the development of cultural and leisure services that contributes to the expansion of social contacts of the individual and contributes to his self-realization in society.

**Keywords:** creativity, activity, service, cultural and leisure service, cultural and leisure activity, dance activity

## ФОРМИРОВАНИЕ ТЕМПО-РИТМИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ РЕЧИ У ДЕТЕЙ С ЛЕГКОЙ СТЕПЕНЬЮ ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЙ ДИЗАРТРИИ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ АССОЦИАЦИИ ЛОГОПЕДОВ ТЮМЕНСКОЙ ОБЛАСТИ)

*Креницына Г.М., кандидат педагогических наук, доцент,  
Отева Н.И., старший преподаватель, аспирант,  
Носова Н.В., ассистент,  
Тюменский государственный университет*

**Аннотация:** акцент авторами сделан на изучении темпо-ритмической организации речи у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Цель исследования – качественный анализ состояния темпо-ритмической организации речи в структуре изучения фонетико-фонематической, просодической и лексико-грамматической сторон речи; формирование темпо-ритмической организации речи у детей с дизартрией.

Темпо-ритмическая организация деятельности рассмотрена в качестве основного составляющего структурных компонентов речи.

*Научная новизна.* Выявлены особенности нарушения темпо-ритмической организации речи при дизартрии: нарушение оптико-пространственных координаций, темпа и плавности воспроизведения движений; невозможность воссоздания генетически заложенной схемы фонем; несформированность кинетико-кинестетического самоконтроля; нарушения просодической организации самостоятельной речи; нарушения интонационно-мелодической выразительности речи; дефектность темпо-ритмических действий при организации собственной речевой деятельности детей.

Определены основные направления формирования механизмов темпо-ритмической организации речевой деятельности: развитие сенсорно-перцептивной и двигательной сферы.

*Практическая значимость.* Описаны результаты исследования темпо-ритмической организации речи 100 дошкольников с речевыми заключениями: ОНР III уровня у ребенка с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. Выявлены: затруднение модуляции голоса по силе, невозможность выполнить задание по подражанию; нарушение речевого дыхания в виде невозможности дифференциации ротового и носового дыхания; нарушение темпо-ритмической организации речи детей в виде укороченного вдоха, ускорения темпа речи, неумение переключиться с быстрого темпа на средний или с быстрого на медленный; трудности дифференциации интонационных различий и т.д.

Приведены доказательства несформированности *слухопроизводительной дифференциации* интонационных конструкций у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии: приближенность интонационных модулей к естественным в произвольных речевых высказываниях в игровых, эмоционально насыщенных ситуациях.

Разработан лого-вокально-фонопедический тренинг (ЛВФТ), основанный на использовании ресурсов темпо-ритмической организации речи как одного из средств формирования самоконтроля речевой деятельности у дошкольников с нарушениями речи.

**Ключевые слова:** темпо-ритмическая организация речи, легкая степень псевдобульбарной дизартрии

В современной научной литературе речевая деятельность описана как особый вид деятельности, имеющая трехфазное, иерархическое строение, внутри которой возникают генетически или онтогенетически обусловленные речевые действия, направленные на реализацию номинативной, познавательной, регуляторной, коммуникативной функций речи [5, 6]. Речезыковая деятельность ребенка рассматривается как процесс взаимодействия, взаимосвязи и взаимообусловленности речеслухового (речевосприятие) и речедвигательного (речепроизводство) анализаторных систем, определяющих возникновение речевой функциональной системы как целостного механизма речевой деятельности [1]. Теория функциональных систем позволяет рассматривать речевую деятельность как высокоорганизованную, саморегулирующуюся систему, а фазы речевой деятельности как подсистемы в целостной системе. Подчиняясь общим закономерностям деятельности речевой системы, подсистемы имеют свои особые законо-

мерности функционирования, которые влияют на качество речепродукции, а также на совершенство и эффективность всей речевой деятельности.

Современные исследователи решающую роль в реализации языкоречевой деятельности придают «психосенсомоторной системе, обеспечивающей ритмически организованную речь, или плавность речевого высказывания». По мнению авторов психосенсомоторные процессы обеспечивают реализацию «речедвигательного акта, в содержании которого особо значимыми являются генетическая речевая память (крик, проторечевая артикуляция, интонация, ритм, гуление, первый лепет) и онтогенетическая речевая память (ритм слова, сенсорно-перцептивная сфера, участвующая в механизмах речи, звукопроизношение, словарь, фразовая и связная речь)» [5, 6].

Речепроизводство возможно при синхронной интеграции психофизиологических, психолингвистических, нейропсихологических и психологических механизмов, «координационным стержнем»

которой является темпо-ритмическая организация речи [1, 2].

Многочисленные логопедические исследования показывают, что речевые дисфункции при дизартрии вызываются нарушением самого механизма речедвигательного акта, приводящего к дефектному развитию произносительной, просодической, психосенсомоторной, лексико-грамматической сторон речи. В качестве основного составляющего каждого структурного компонента речи является темпо-ритмическая организация речевой деятельности. При дизартрии нарушения темпо-ритмической организации речи находят отражение на всех этапах двигательной, речедвигательной и речепродуктивной деятельности (говорении):

- в нарушении оптико-пространственных координат, темпа и плавности воспроизведения движений; в обилии добавочных (фоновых) движений и персевераций, инверсий в статической и динамической организации тонкой дифференцированной моторики кистей, пальцев рук, общей и артикуляционной моторики;

- в невозможности воссоздания генетически заложенной коартикуляционной схемы фонем вследствие нарушения амплитуды, точности, силы, скорости, плавности переключения, слабости и истощаемости мышц артикуляционного аппарата, трудности удержания позы, тремора кончика языка, гиперкинезов, синкинезий;

- в несформированности кинетико-кинестетического самоконтроля в следствие снижения тактильно-оральных ощущений, препятствующих реализации процесса управления артикуляционными движениями и приводящих к толчкообразности, неточности воспроизведения двигательного ряда при переключении от одной артикулемы на другую; к нарушению плавности последовательной смены артикуляционных движений;

- в нарушениях просодической организации самостоятельной речи, выраженной в редуцированности, в неточности, смазанности, сближенности фонем по месту и способу образования; в качественных нарушениях голоса; в патологических изменениях тембра голоса в виде назальности или деназализации;

- в нарушениях интонационно-мелодической выразительности речи, в трудностях восприятия и воспроизведения интонационных структур предложения;

- в дефектности темпо-ритмических действий при организации собственной речевой деятельности детей [1, 3].

Полноценное овладение речевой деятельностью у детей с дизартрией требует активизации психофизиологической и сенсомоторной базы речи, коррекции и планомерного формирования са-

моконтроля речевой деятельности. Одним из коррекционных направлений является развитие сенсорно-перцептивной и двигательной сферы, участвующих в формировании механизмов темпо-ритмической организации речевой деятельности. Теоретической основой изучения темпо-ритмической организации речи является положение о координированной работе функциональных систем как основы саморегулирующегося, сознательного и произвольного функционирования речевой деятельности [3, 5].

Нами было проведено исследование темпо-ритмической организации речи дошкольников с речевыми заключениями: ОНР III уровня у ребенка с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии. В эксперименте принимало участие 100 дошкольников. Состояние темпо-ритмической организации речи оценивалось в структуре изучения фонетико-фонематической, просодической и лексико-грамматической сторон речи. Для исследования темпо-ритмической организации речи применялась система эталонов в виде схем, рисунков, показа, магнитофонных записей.

Измерение темпа речи оценивалось по следующим параметрам: единица измерения – слог, характеристика темпа – количество слогов в определенный промежуток времени (секунду). Материалом для исследования служили: магнитофон и секундомер, картинки, речевой материал в виде предложений. Ребенок повторял за логопедом предложения или отвечал на вопросы, ответы записывали на магнитофон, вычисляли количество слогов в секунду. Применялись задания на определение темпа речи: исследование восприятия темпа речи; исследование отраженного воспроизведения темпа речи; самостоятельное управление темпом речи.

Анализ качества темпо-ритмических действий показал у 100% детей следующее: а) затруднение модуляций голоса по силе, невозможность выполнить задание по подражанию; б) нарушение речевого дыхания в виде невозможности дифференциации ротового и носового дыхания (дети не могли справиться самостоятельно, поэтому помогали себе, закрывая нос или рот), перехвата воздуха резким вдохом через нос в середине фразы, произношение каждого в слова предложения на вдохе; в) нарушение темпо-ритмической организации речи детей в виде укороченного вдоха, ускорения темпа речи как при выполнении задания, так и в самостоятельной речи, слияние двух слов в один звукокомплекс, неумение переключиться с быстрого темпа на средний или с быстрого на медленный; г) в трудностях дифференциации интонационных различий, в невозможности переноса логического ударения на другое слово в предложении,

в воспроизведении всех предложений только с одной интонацией, в наличии необоснованных повышений и понижений голоса внутри фразы при задании на воспроизведение интонационного образца. При этом, интонационные модуляции были приближены к естественным в произвольных речевых высказываниях в игровых, эмоционально насыщенных ситуациях. Этот факт указывает на несформированность *слухопроизводительной дифференциации* интонационных конструкций, которая является генетически обусловленной основой фонематического и языкового анализа и синтеза.

На основе анализа результатов исследования нами был разработан лого-вокально-фонопедический тренинг (далее ЛВФТ). Он основан на использовании ресурсов темпо-ритмической организации речи как одного из средств формирования самоконтроля речевой деятельности у дошкольников с нарушениями речи. Определены цель, задачи, направления, методы и приемы формирования психофизиологических, психолингвистических и нейропсихологических механизмов речевой деятельности у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии.

Цель ЛВФТ: Разработка направлений для синхронного развития генетически обусловленных сенсорно-перцептивных, подражательных, творческих, ритмических способностей и речевых компетенций, с которыми рождается каждый ребенок.

Задачи ЛВФТ:

1. Формирование высокоорганизованных психических действий *восприятия* речи, *управления* органами артикуляции и *контроля* за произношением по акустическому эффекту.

2. Актуализация и активизация темпо-ритмического компонента психосенсомоторной сферы, участвующего в механизмах речи.

3. Формирование способов управления, регуляции и саморегуляции сенсорно-перцептивными действиями, являющимися предпосылками речевой деятельности.

4. Формирование эмоционально-волевого компонента речевой деятельности.

5. Объединение общедвигательных, ручных, пальцевых, артикуляционных, речедвигательных, темпо-ритмических действий в единый синхронный речепродуктивный акт.

Исходя из заявленной цели и задач, ЛВФТ направлен в первую очередь на формирование у детей с нарушениями речи *способов* психосенсомоторных действий.

1. Способ воспроизведения «голосовых сигналов доречевой коммуникации» на основе сильных эмоциональных состояний).

3. Способ саморегуляции голосообразующих действий.

4. Способ продуцирования элементарных голосовых операций на основе эталона; пропевание звуков, слогов, слов, фраз, простых мотивов и песенок в разных регистрах (фальцетный, грудной-шумовой, свистковый); преодоление межрегистрового порога (ведение звука вниз-вверх).

6. Формирование осязательной наблюдательности, подкрепленной визуальным и тактильно-оральным способом ощущения действий при артикуляционной гимнастике, имитации, подражании, т.е. вокально-телесных ощущений. Вокально-телесные ощущения формируются на основе барорецепции, связанной с речевым дыханием, на ощущении вибрации в области грудины и лицевых костей (виброрецепция) и на ощущениях работающих мышц, участвующих в голосоведении (проприорецептивные ощущения).

7. Способ самоимитации – повторение своего звука, со всем комплексом вокально-телесных ощущений, который способствует автоматизации усваиваемых голосовых и речевых навыков.

8. Способ вокализации фонем, слогов, слов текстов разными голосами, в разной тональности, «некрасивым голосом» на основе контроля тембра, вибро-баро-проприорецептивного самоконтроля.

Для разработки ЛВФТ адаптированы к настоящим целям и задачам методики восстановления голоса Емельянова В.В., Ермаковой И.И., Лавровой Е.В., Лопатиной Л.В., Орловой О.С. Таптаповой С.Л.

Таким образом, ЛВФТ является методом восстановления синхронной работы голосового, дыхательного и артикуляционного аппаратов в целях коррекции нарушений произносительной, просодической, лексико-грамматической стороны речи и формирования самоконтроля речевой деятельности.

Лого-вокально-фонопедический тренинг (ЛВФТ) содержит параллельно-последовательно реализуемые алгоритмизированные направления, которые отрабатываются по цефально-каудальному принципу (сверху вниз по голосообразующей трубе) в процессе коррекции фонетико-фонематического строя языка на материале усвоения отдельных фонем.

*Первое направление. Стимуляция проприо-вибро-бароцептивной сферы.* Оно направлено на восстановление у детей с легкой степенью псевдобульбарной дизартрии речедвигательных ощущений на основе: а) безусловно-рефлекторных актов (вдох-выдох, крик, сосательные движения, произвольное глотание, отрыгивание); б) экспульсивных актов (кашель, чихание, зевание, выплевыва-

ние, отрывание и т.д.); в) голосовых сигналов доречевой коммуникации (ГСДК термин Емельянова В.В.) (смех, плач, вздох, вскрик, писк, вой, визг, всхлип, натуживание, инспирационная фонация, вибрационные действия).

*Второе направление. Формирование психофизиологических предпосылок возникновения коартикуляционных механизмов при формировании фонемообразования.* Это направление содержит алгоритм игровых действий, способствующих объединению в единый слухо-зрительно-двигательный стереотип комплекс акустических, имитационных, двигательных, голосовых упражнений, приготавливающих речедвигательную и речеслуховую анализаторную системы к формированию фонемообразования. На этом этапе также применяется определенный алгоритм игровых упражнений на развитие:

а) восприятия различной модальности (слухового, зрительного, тактильного, двигательнo-кинестетического, тактильно-орального и т.);

б) невербального языка общения-языка движений для выражения потребностей и эмоций;

в) интонационного языка для повторения слоговых цепочек в ритм движений, «соединение отдельных артикуляций в линейную последовательность, что и является механизмом словообразования, произношения и самоподражания» [4];

г) использование способа интонирования как коммуникативной функции речи;

д) эмоционально-волевого и супралингвистического сопровождения и регулирования статических и динамических общемоторных, ручных и артикуляционных движений и действий.

*Третье направление. Формирование темпоритмической основы речевой деятельности.* На этом этапе используются упражнения на восприятие и воспроизведение ритма и ритмических рисунков. Работа начинается с опознавания и выставления в один ритмический ряд участвующих в игровом сюжете животных, игрушек с ранжированием их по величине, объему и скорости движений. После усвоения этого способа происходит переход на распознавание акустических и речевых ритмов: а) прослушивание и определение количества изолированных ритмов путем опознавания карточек с записанными на ней соответствующими ритмическими структурами; б) прослушивание и определение серии простых ударов; в) прослушивание серии акцентированных ударов; г) отстукивание по подражанию (с опорой и без опоры на зрительное восприятие); д) самостоятельное воспроизведение ритма по предъявленной карточке; е) воспроизведение ритмических рисунков из игровых и сказочных сюжетов; ж) самостоятельное составление ритмического рисунка действий пер-

сонажа игрового сюжета с собственным речевым комментарием.

Этим самым подготавливается основа для формирования интонационно-мелодического оформления речи.

*Четвертое направление. Формирование интонационно-мелодической стороны речи.* Работа направлена на формирование взаимодействия акустических компонентов интонации, которые несут в себе мощные смысловозначительные и речемыслительные функции. Основной задачей данного направления является формирование способов интонирования с постепенным переходом на применение полученных навыков в самостоятельной речи. Направление реализуется на основе тренировочных упражнений по следующему алгоритму: а) формирование мелодической стороны речи путем произвольного изменения частоты основного тона голоса; б) формирование фразового ударения путем выделения какой-то части предложения (интенсивности интонирования); в) изменение темпа (длительности синтагмы); г) использование паузирования для сохранения самостоятельности синтаксических единиц и связи между ними, а также для передачи эмоционального компонента высказывания; д) контролирование чистоты, звучности тембра голоса.

Этими действиями подготавливается база для развития фонематической, фонологической, лексико-грамматической сторон речи, коммуникативной функции речи, речемыслительных действий и самоконтроля речевой деятельности.

Дальнейшее исследование предполагает разработку упражнений по отдельным фонемным комплексам.

### Литература

1. Алмазова Е.С. Логопедическая работа по восстановлению голоса у детей / под общ. ред. Г.В. Чиркиной. М: Айрис-Пресс, 2005. 192 с.
2. Емельянов В.В. Методика координационно-тренировочного этапа вокальной подготовки будущих учителей музыки в педагогическом вузе: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2005. 24 с.
3. Лопатина Л.В., Серебрякова Н.В. Преодоление речевых нарушений у дошкольников (коррекция стертой дизартрии): учебное пособие. Спб.: Изд-во «СОЮЗ», 2000. 192 с.
4. Репина З.А., Доросинская А.В. Опосредованная артикуляционная гимнастика для детей дошкольного возраста: учеб. пособие / Урал гос. Ун-т, Городской фониатрический центр. Екатеринбург, 2013. С. 78.

5. Филатова Ю.О. Ритм речи и движений у детей: теоретические и прикладные проблемы логопедии: Монография. М.: МПГУ, 2012. 218 с. (13,6 п.л.).

6. Речь ребенка: проблемы и решения: Коллективная монография / Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова и др.; под ред. Т.Н. Ушаковой. М.: Институт психологии РАН, 2008. 352 с. (Глава 2. Механизм речедвигательного акта в свете логопедического анализа. С. 40 – 54). (22 п.л. / 0,8 П.Л., авторство не разделено)

#### References

1. Almazova E.S. Logopedicheskaja rabota po vosstanovleniju golosa u detej / pod obshh. red. G.V. Chirkinoj. M: Ajris-Press, 2005. 192 s.

2. Emel'janov V.V. Metodika koordinacionno-trenirovochnogo jetapa vokal'noj podgotovki budushih uchitelej muzyki v pedagogicheskom vuze:

avtoref. dis. ... kand. ped. nauk. Ekaterinburg, 2005. 24 s.

3. Lopatina L.V., Serebrjakova N.V. Preodolenie rechevyh narushenij u doshkol'nikov (korrekcija ster-toj dizartrii): uchebnoe posobie. Spb.: Izd-vo «ŠOJuZ», 2000. 192 s.

4. Repina Z.A., Dorosinskaja A.V. Oposredovannaja artikuljacionnaja gimnastika dlja detej pred-doshkol'nogo vozrasta: ucheb. posobie / Ural gos. Unt, Gorodskoj foniatricheskij centr. Ekaterinburg, 2013. S. 78.

5. Filatova Ju.O. Ritm rechi i dvizhenij u detej: teoreticheskie i prikladnye problemy logope-dii: Mono-grafija. M.: MPGU, 2012. 218 s. (13,6 p.l.).

6. Rech' rebenka: problemy i reshenija: Kollektivnaja monografija / L.I. Beljakova, Ju.O. Filatova i dr.; pod red. T.N. Ushakovej. M.: Institut psihologii RAN, 2008. 352 s. (Glava 2. Mehanizm rechedvigatel'nogo akta v svete logopedicheskogo analiza. S. 40 – 54). (22 p.l. / 0,8 P.L., avtorstvo ne razdeleno)

\*\*\*

### FORMATION FOR A TEMPO-RHYTHMIC ORGANIZATION OF SPEECH IN CHILDREN WITH A MILD DEGREE OF PSEUDOBULBAR DYSPHAGIA (FROM THE WORK EXPERIENCE OF THE SPEECH THERAPISTS ASSOCIATION OF THE TYUMEN REGION)

*Krinityna G.M., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Oteva N.I., Senior Lecturer, Postgraduate,  
Nosova N.V., Assistant Professor,  
Tyumen State University*

**Abstract:** the authors emphasize the study for tempo-rhythmic organization of speech in children with a mild degree of pseudobulbar dysarthria.

The purpose of the study is a qualitative analysis for state of tempo-rhythmic organization for speech in the structure of the study of the phonetic-phonemic, prosodic and lexical-grammatical aspects of speech; the formation for the tempo-rhythmic organization of speech in children with dysarthria.

The tempo-rhythmic organization of activity is considered as the main component for structural components of speech.

Scientific novelty. The features of violation for tempo-rhythmic organization of speech in dysarthria are revealed: violation of optical-spatial coordination, tempo and smoothness of reproduction of movements; the impossibility of reconstructing a genetically incorporated phoneme pattern; lack of kinetic-kinesthetic self-control; violations of prosodic organization of independent speech; violations of intonational-melodic expressiveness of speech; defective tempo-rhythmic actions in the organization of children's own speech activity.

The main directions of the formation for mechanisms of the tempo-rhythmic organization for speech activity: the development of sensory-perceptual and motor sphere.

Practical significance. The results of the study for the tempo-rhythmic organization of speech for 100 preschool children with speech conclusions are described: speech disorder level III in a child with a mild degree of pseudobulbar dysarthria. Revealed: difficulty modulating voice in strength, inability to complete the task of imitation; violation of speech breathing in the form of the impossibility of differentiating oral and nasal breathing; violation of the tempo-rhythmic organization of children's speech in the form of a shortened breath, accelerated pace of speech, inability to switch from a fast pace to an average or from fast to slow; difficulties in differentiating intonation differences, etc.

The evidence of the lack for formation of the auditory-pronounced differentiation for intonation structures in children with a mild degree of pseudobulbar dysarthria is presented: the intonation modules are close to natural in involuntary speech utterances in playful, emotionally saturated situations.

The logo-vocal-phonopedic training (LVPHT) was developed, based on the use of the resources for the tempo-rhythmic organization of speech as one of the means for forming self-control of speech activity in preschool children with speech impairments.

**Keywords:** tempo-rhythmic organization of speech, mild degree of pseudobulbar dysarthria

## ЯЗЫКОЗНАНИЕ

### ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ НЬЮФАУНДЛЕНДСКОГО ТЕРРИТОРИАЛЬНОГО ДИАЛЕКТА КАНАДСКОГО НАЦИОНАЛЬНОГО ВАРИАНТА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

*Соколовская В.В., доцент,  
Военный учебно-научный центр Сухопутных войск «Общевойсковая ордена  
Жукова академия Вооружённых Сил Российской Федерации»,  
Российский университет дружбы народов*

**Аннотация:** в данной статье рассмотрены диалекты канадского национального варианта английского языка, которые меняются в зависимости от региона, от стиля речи, социального статуса, возраста, пола и социально-экономического положения его носителей. Проанализированы характерные фонетические и лексические особенности канадского национального варианта английского языка. Заметно выделяется Ньюфаундлендский диалект, на котором говорят в провинции Ньюфаундленд и Лабрадор, на острове Принца Эдуарда. Особое внимание обращается на уникальность данного диалекта. Ньюфаундлендский национальный территориальный диалект остается в целом удивительно верным своим языковым корням вопреки изменениям, происходящим с момента появления на островах первых поселенцев из юго-западной Англии и юго-восточной Ирландии по сегодняшний день. На основе анализа изученного лексического материала следует подчеркнуть, что в Ньюфаундленском диалекте сохранены первоначальные значения слов. Данная проблема мало изучена и требует дальнейших исследований. Отмечается тот факт, что культурный статус и роль национальных языков, их сохранение в эпоху глобализации оказываются под угрозой, подрывается мотивация к изучению родного языка. Важно защищать свои национальные лингвистические ресурсы и особенности.

**Ключевые слова:** канадский национальный вариант английского языка, диалекты, Ньюфаундлендский диалект, лексические особенности, уникальность

В эпоху всемирной глобализации, когда повсеместно происходит процесс унификации, очень важным и актуальным остается вопрос сохранения своих культурных ценностей и особенностей. Для каждого народа язык является неотъемлемой частью культуры, которую необходимо сохранить. Данный вопрос считается значимым.

Нельзя отрицать тот факт, что обмен языками и культурами способствует взаимному обогащению. Однако культурный статус и роль национальных языков, их сохранение оказываются под угрозой, подрывается мотивация к изучению родного языка. Важно защищать свои национальные лингвистические ресурсы и особенности.

Научных работ, посвященных исследованию диалектов канадского национального варианта английского языка, написано немного. Детальное изучение диалектов, распространенных и существующих в Канаде, стало привлекать всё большее внимание профессиональных лингвистов и социолингвистов начиная с середины предыдущего столетия. Уолтер Спенсер Авис внедрил понятие канадского английского языка (CanE) в 50 годах 20 века, начал рассматривать его в качестве варианта английского языка "plant into the minds of his compatriots the notion of Canadian English (CanE) as related but different from other "Englishes" [2, p. 471].

У.С. Авис внес большой вклад в изучение и поддержание статуса канадского национального

варианта. Он становится главным редактором первого издания словаря Dictionary of Canadianisms, позже, в 1983 году, совместно с лингвистами Патриком Д. Драйсдейлом, Робертом Дж. Греггом, Викторией И. Нойфелдт и Метью Х. Скарджилл создает и издает словарь *Gage Canadian dictionary*. Анализ и исследование диалектов канадского национального варианта английского языка отражены в работах американских, британских и канадских лингвистов таких как Джек К. Чамберс, Стефан Доллингер, Уильям Лабов, Уильям Дж. Кёрвин, Сандра Кларк, Шана Поплек, Чарльз Боберг, Сали А. Тагльямон и других. Многие из них принимали участие в создании словарей.

Каждый язык имеет свои вариации и диалекты. Канадский национальный вариант английского языка не является исключением, он имеет диалекты, которые меняются в зависимости от региона, от стиля речи, от социального статуса носителей, учитывая их возраст, пол и социально-экономическое положение. Важно принять во внимание такие факторы, как профессия, происхождение, образование и место жительства. Канадские лингвисты предлагают следующую градацию территориальных диалектов: язык аборигенов; Атлантических провинций- Кейп-Бретонский (провинция Новая Шотландия), Ньюфаундлендский (провинции Ньюфаундленд и Лабрадор и на острове Принца Эдуарда); диалект долины реки Оттава (территория вдоль реки Оттава: северо-

западнее Монреаля, Оттава, севернее Алгонкинского провинциального парка, провинция Онтарио); Западный Тихоокеанский (провинция Британская Колумбия и территория Юкон); Квебекский (франкоязычная провинция Квебек); центральный канадский, прерии (провинции Альберта, Манитоба и Саскачеван).

Определение «Canadian English» «канадский английский» появилось на свет отнюдь не случайно. Canadian English – это разновидность английского языка, сформировавшегося на территории Канады и имеющая свои особенности. Это – смесь американского и британского вариантов английского, французского языков, языка индейцев, а также сформированные жителями Канады устойчивые выражения, употребляющиеся только в этой стране.

На становление и формирование английского языка в Канаде повлиял британский вариант английского потомков первых переселенцев из разных частей Англии, Шотландии, Ирландии, разговаривающих на различных диалектах Соединенного Королевства, и ближайших соседей – американцев. Соответственно, канадский национальный вариант английского языка впитал в себя и те, и другие нормы, но он имеет и четкие отличия [3, с. 55].

В канадском национальном варианте наблюдается сдвиг гласных: вместо гласных переднего ряда произносятся гласные среднего ряда, отсутствует различие долготы и краткости гласного, присутствует специфическое канадское явление «канадский подъем»: вместо дифтонгов /aɪ/ или /aʊ/ могут произноситься звуки [e], [ʌ] или [ə] [8, 192]. Часто употребляется в речи междометие eh ([ei]), выполняющее роль «хвостика» в разделительных вопросах. Согласно Канадскому оксфордскому словарю существует более 2 тыс. канадизмов – лексических единиц, встречающихся только в канадском национальном варианте английского языка, либо имеющих значение, нехарактерное для других вариантов английского языка.

Доллинггер и Бринтон рассматривают четыре основных вида:

1. Формы и значения лексических единиц, возникших в Канаде;
2. Сохранившихся только в Канаде и вышедших из употребления в других англоговорящих странах;
3. Значения претерпевшие изменения в Канадском национальном варианте английского языка;
4. Термины, отражающие региональные и культурнозначимые понятия [1, с. 473].

На фоне существующих диалектов заметно выделяется Ньюфаундлендский, на котором говорят в провинции Ньюфаундленд и Лабрадор и на острове Принца Эдуарда. Ньюфаундлендский диалект уникален.

Для этого имеются исторические, экономические и географические предпосылки. С исторической точки зрения, в данном регионе появились европейские поселения раньше, чем на большей части североамериканского континента; кроме того, в данных поселениях жили только выходцы из Англии и Ирландии. Вначале Ньюфаундленд рассматривался Англией как территория, предназначенная для промыслового рыболовства, а не в качестве колонии. Английский язык распространился в Ньюфаундленде значительно раньше, чем в остальной части Канады [5, с. 447].

Географическое расположение сыграло важную роль: Ньюфаундленд и Лабрадор занимают периферийное и географически изолированное положение в Северной Америке. Ньюфаундленд был относительно обособлен до середины 20-го века. Экономически регион был связан с сезонным промыслом трески, рыболовством.

Консервативный характер Ньюфаундлендского варианта, существующий в провинции сегодня, лучше всего понять в контексте истории его заселения.

Ньюфаундленд и Лабрадор известны европейцам уже более 1000 лет. Сначала эти места были открыты норвежцами около 1000 года н. э., в 1481 британские «Купцы из Бристолья» (Merchants of Bristowe) высадились в Ньюфаундленде [4, 18], они занимались рыболовством, затем в 1497 году появился Венецианский исследователь Джон Кэбот (John Cabot), спонсируемый англичанами. С начала 16 века рыбным промыслом занимались европейцы: французы (в частности, бретонцы и норманны), испанцы, португальцы, баски.

Однако, только французы, попытались основать постоянные поселения; их наследие сохраняется главным образом в целом ряде топонимов. Топонимы португальского или испанского происхождения прослеживаются главным образом в восточных и юго-восточных районах острова Ньюфаундленд, баскские – в северных и западных районах острова, и в южной части лабрадора. Французские топонимы встречаются во всех частях прибрежного Ньюфаундленда и Южного Лабрадора, что свидетельствует о долгом присутствии французов в регионе: многие фамилии имеют французское происхождение (LeDrew, Gushue, LeMessurier, Renouf и т.д.).

В географических названиях, в лексике, связанной с рыбным промыслом, прослеживается влияние португальского и испанского языков. Из



португальского и испанского Cape Race (*cabo raso* 'плоский или бесплодный мыс'); Fermeuse (*fermoso* 'красивый'); Bon a vista (хорошо выглядящий), Labrador (труженик), *quintal* (*по-португальски центнер*), *baccalao* (*по-испански треска*).

В 1583 году остров Ньюфаундленд официально объявляется сэром Хамфри Гилбертом собственностью английской короны. Он стал первой заокеанской трансатлантической колонией Англии. Первоначально англичане были заинтересованы в освоении данного региона с экономической точки зрения, а именно - сезонным промыслом трески. Тем не менее, в 1598 году маркиз де ля Рош был назначен генерал-лейтенантом Канады, Ньюфаундленда, Лабрадора и Норумбега (Norumbega, современная территория штата США Мэн (Maine)) французским королем Генри IV. Французы занимались рыбным промыслом, торговлей мехами. Там также находились французские заключенные.

В 1602 году Эмар де Шаст способствовал развитию пушного промысла во Французской Канаде, назначенный наместником Новой Франции Генрихом IV, создал торговую компанию. Самюэль де Шамплен, французский путешественник и гидрограф, основал город Квебек в 1608 году.

В 1610 году английский король пожаловал лондонской и Бристольской компании документ, подтверждающий колонизацию Ньюфаундленда и предоставляющий монополию на сельское хозяйство, добычу полезных ископаемых, рыболовство и охоту. В 1621 году английский король Джеймс I назначил Уильяма Александра мэром обширной территории современной Новой Шотландии (Nova Scotia) [4, p. 31].

В 1627 году между Англией и Францией начинается борьба за освоение новых территорий. Враждебные действия европейцы проявляли и по отношению к местному населению, индейцам. Англоязычные поселенцы прибыли на территорию Канады из американских колоний в период 1776-93 годов после Американской революции, когда лоялисты пожелали остаться в составе Британской Северной Америки.

Население Ньюфаундленда составили выходцы из юго - западных графств Англии (Дорсет, Девон, Сомерсет и Хэмпшир) и юго-восточных графств Ирландии (Уотерфорд, Уэксфорд, Карлоу, Килкенни, Типперэри и Корк). Это было связано с рыболовством, широко распространенным и развитым в юго-западной части Англии. К середине 18 века на этой территории появились так называемые «Английское побережье», простирающееся от Трипасси на юге до Бонависты и Салважа на севе-

ре, и «Французское побережье», охватывающее всё северо-восточное побережье острова, французы имели права на прибрежный промысел в этих районах до 1904 года и тем самым препятствовали расширению территорий английских поселений. Ньюфаундленд оставался Британской колонией до 1949 года, получив статус «самой молодой провинции» Канады.

Несмотря на растущую урбанизацию и сокращение численности населения, история поселений Ньюфаундленда и Лабрадора, а также его маргинальное географическое положение создали идеальные условия для сохранения диалекта. Ньюфаундлендский национальный территориальный диалект остается в целом удивительно верным своим языковым корням вопреки изменениям, происходящим с момента появления на островах первых поселенцев из Англии и Ирландии по сегодняшний день.

Проанализировав историю заселения территории Ньюфаундленда и Лабрадора, можно сказать, что несколько языков (английский из разных регионов Англии, шотландский, ирландский, французский, испанский, португальский, языки местных индейских племен) оказали заметное влияние на формирование диалекта, на котором разговаривают в Ньюфаундленде и Лабрадоре сегодня.

Английский в Ньюфаундленде и Лабрадоре до 2001 рассматривался как самобытный, более ирландский и не похожий на канадский национальный вариант английского языка.

Ньюфаундлендский диалект характеризуется сохранением большего количества слов и их лексических значений, которые либо исчезли, либо стали архаичной формой в других регионах Канады. Это можно объяснить удаленностью и обособленностью исследуемого региона [9, 10]. Сохранилась лексика, обозначающая предметы быта, вещей, привезенных в этот район из юго-западной Англии и юго-восточной Ирландии. Большинство слов имеют ирландское, гэльское (древнешотландское) происхождение. В то же время некоторые из слов и словосочетаний изменились по смыслу или по форме. А также со временем появились новые лексические единицы, лексемы. Лексический фонд охватывает сферу деятельности – рыболовство, с ней исторически связана провинция. В большом количестве используются термины, описывающие природу, лесозаготовку, бытовую жизнь. Вместе с тем в диалекте отражены заимствования из языков местных жителей [6, с. 110].

Данные формы считаются архаичными или даже устаревшими в англоязычном мире.

Таблица 1

Ньюфаундлендский диалект	Стандартный английский
<i>empti</i>	empty
<i>souther</i>	southern
<i>empt</i>	empty
<i>gentles</i>	people of high status
<i>maid</i>	woman, girl
<i>piss-a-bed</i>	dandelion
<i>scull</i>	school (of fish)
<i>cute</i>	acute

В Ньюфаундленском диалекте сохранены первоначальные лексические значения слов [7].

Таблица 2

Слово	Значение
<i>abroad</i>	apart, in pieces
<i>allow</i> (usually pronounced <i>low</i> )	say, think, declare
<i>clever-looking</i>	good-looking, in good health, fine (of weather)
<i>bandy</i>	nearby, close; almost
<i>lunch</i>	small meal, snack
<i>mind</i>	remember
<i>pitch</i>	to alight, land; to fall (from a height)
<i>proud</i>	pleased
<i>spell</i>	a rest period (noun); to give a rest period to, to carry on one's shoulders, stopping from time to time to rest (verb).

Сохранилась лексика, отражающая деятельность человека, описывающая его внешность и качественные характеристики. Большая часть словарного состава имеет английское происхождение,

пришедшее из юго-западной части Англии, меньшая – ирландское, из юго-восточной части Ирландии.

Таблица 3

Категории	Примеры	Перевод
деятельность человека	<i>breeze</i> (hard) - / press upon/ <i>glutch</i> - / to swallow, to gulp down (with difficulty); <i>mooch</i> - / to play truant from school, to loaf or idle/;	давить на; глотать (с трудом); прогуливать школу, бездельничать;
внешность и качественные характеристики	<i>bazzom</i> - / purplish tint, heather-coloured (with cold); <i>crousty</i> - /cantankerous, easily annoyed /; <i>nish/nesh</i> - / soft, tender/ brittle/ delicate/; <i>stun(ned)</i> - / foolish, stupid, naive/;	пурпурный оттенок, цвет вереска (от холода); сварливый, легко раздражающийся; мягкий, нежный/хрупкий/деликатный; глупый, наивный;
быт	<i>dunch</i> - / <i>doughy, heavy, soggy</i> ; bread not properly baked/ <i>flanker</i> - / a burning ember/; <i>linn(e)y</i> - / shed with lean-to roof and an open front/; <i>pook</i> - / haycock /; <i>spudgel</i> - /small wooden bucket with long handle used for bailing/; <i>st(r)outer</i> - /_ supporting post in wharf, fence post/;	рыхлый, тяжелый, сырой; не правильно испеченный хлеб; горящий уголь; сарай с навесом и открытой передней частью; копна сена; деревянная миска с длинной ручкой для вычерпывания воды; опорный столб на пристани, в заборе;

Продолжение таблицы 3

природа	<i>conkerbill /conkerbell</i> - /icicle/; <i>droke</i> - / valley with steep sides/; <i>duckish</i> - / twilight /; <i>nuddick</i> - /small bare rounded hill/;	сосулька; долина с крутыми склонами; сумерки; небольшой холм, не покрытый растительностью;
флора и фауна	<i>dumbledore</i> - / bumble-bee/; <i>gillcup / dillcup</i> - /buttercup/; <i>horse-stinger</i> - /dragonfly/; <i>stout</i> - / gad fly, deer fly/;	шмель; лютик; стрекоза; овод, олений слепень
другое	<i>plim</i> - /to expand or swell from absorption of liquid/; <i>scroop</i> - /to squeak/; <i>suant</i> - /straight, smooth, graceful/.	набухать; пищать;  прямой, гладкий, изящный.

Существование диалектов, которые считаются средством национальной принадлежности, является важным аспектом сохранения генетических связей, идентичности культурных ценностей, самобытности в эпоху глобализации, когда агрессивно и активно навязываются чужие ценности.

#### Литература

1. Dollinger, Stefan. 2008. Uniquely Canadian, eh? Review of Barber, Katherine. 2007. Only in Canada, You Say: A Treasury of Canadian Language. Oxford: Oxford University Press. American Speech 83 (4): 472 – 475.

2. Dollinger, Stefan. 2018. How old is 'eh'? On the early history of a Canadian shibboleth. Essays in honour of Henry Davis, ed. by Lisa Matthewson Erin Guntly, Marianne Huijsmans, and Michael Rochemont, 469-488. Vancouver, BC: UBC [UBC Occasional Papers in Linguistics, 6].

3. Dollinger, Stefan. 2017. Canadian English in real-time perspective. The History of English: Varieties of English. Vol. (5) (p. 53 – 79). Edited by Alexander Bergs and Laurel J. Brinton Walter, Mouton de Gruyter, New York, 406 p.

4. The Fitzhenry & Whiteside book of Canadian facts and dates / Jay Myers. [Markham (Ontario)]: Fitzhenry & Whiteside, Cop. 1986. 354 p.

5. Kirwin, William (2008) Newfoundland English. In John Algeo (ed.), The Cambridge History of the English Language. Vol. 6 (p. 441 – 55). Cambridge: Cambridge University Press. 664 p.

6. Clarke S. 2010. Newfoundland and Labrador English. Edinburgh University Press, Edinburgh, 212 p.

7. Dictionary of Newfoundland English. <https://www.heritage.nf.ca/dictionary/a-z-index.php#> [Accessed April 14 2020]

8. Labov, W., Ash, S., Boberg, C. 2006. The Atlas of North American English Phonetics, Phonology and Sound Change. Mouton de Gruyter, New York, 318 pp.

9. Mikheeva N.F. 2014. About the new direction in

Spanish dialectology – Intervariant dialectology of the Spanish language. International journal of applied and fundamental research 1: 1– 10.

#### References

1. Dollinger, Stefan. 2008. Uniquely Canadian, eh? Review of Barber, Katherine. 2007. Only in Canada, You Say: A Treasury of Canadian Language. Oxford: Oxford University Press. American Speech 83 (4): 472 – 475.

2. Dollinger, Stefan. 2018. How old is 'eh'? On the early history of a Canadian shibboleth. Essays in honour of Henry Davis, ed. by Lisa Matthewson Erin Guntly, Marianne Huijsmans, and Michael Rochemont, 469-488. Vancouver, BC: UBC [UBC Occasional Papers in Linguistics, 6].

3. Dollinger, Stefan. 2017. Canadian English in real-time perspective. The History of English: Varieties of English. Vol. (5) (p. 53 – 79). Edited by Alexander Bergs and Laurel J. Brinton Walter, Mouton de Gruyter, New York, 406 p.

4. The Fitzhenry & Whiteside book of Canadian facts and dates / Jay Myers. [Markham (Ontario)]: Fitzhenry & Whiteside, Cop. 1986. 354 p.

5. Kirwin, William (2008) Newfoundland English. In John Algeo (ed.), The Cambridge History of the English Language. Vol. 6 (p. 441 – 55). Cambridge: Cambridge University Press. 664 p.

6. Clarke S. 2010. Newfoundland and Labrador English. Edinburgh University Press, Edinburgh, 212 p.

7. Dictionary of Newfoundland English. <https://www.heritage.nf.ca/dictionary/a-z-index.php#> [Accessed April 14 2020]

8. Labov, W., Ash, S., Boberg, C. 2006. The Atlas of North American English Phonetics, Phonology and Sound Change. Mouton de Gruyter, New York, 318 pp.

9. Mikheeva N.F. 2014. About the new direction in Spanish dialectology – Intervariant dialectology of the Spanish language. International journal of applied and fundamental research 1: 1– 10.

\*\*\*

**LEXICAL FEATURES OF NEWFOUNDLAND REGIONAL VARIATION  
OF THE CANADIAN NATIONAL ENGLISH VARIANT**

*Sokolovskaya V.V., Associate Professor,  
Military Educational Scientific Centre of Ground forces  
«Combined Arms Academy of Armed Forces of the Russian Federation»,  
Peoples' Friendship University of Russia*

**Abstract:** this article considers the dialects of Canadian national English variant. They vary according to the region, a style of speech, social, economic status, age, gender of the native speakers. The distinctive phonetic and lexical features of the Canadian national English variant are analyzed. The Newfoundland regional variation spoken in Newfoundland and Labrador, on Prince Edward Island stands out noticeably. Particular attention is drawn to the uniqueness of this dialect. The Newfoundland regional variation remains generally remarkably true to its linguistic roots despite the changes that have taken place since the first settlers from southwestern England and southeastern Ireland appeared on the islands. On the basis of the analysis of the studied lexical material, it should be emphasized that the original meanings of the words are preserved in the Newfoundland regional variation. This problem has been studied little and requires further research. It is noted that the cultural status and the role of national languages, their preservation in the era of globalization are threatened, the motivation to learn the native language is undermined. It is important to protect the national linguistic resources and specificity.

**Keywords:** Canadian national English variant, dialects, the Newfoundland regional variation, lexical features, uniqueness

## КОНЦЕПТ «ЗНАНИЕ» В СПОРТИВНОМ ДИСКУРСЕ (НА МАТЕРИАЛЕ ИНТЕРВЬЮ С ЕВГЕНИЕМ РОМАСЬКО)

*Лашко Ю.В., аспирант,  
Король Е.В., кандидат филологических наук, доцент,  
Сургутский государственный университет*

**Аннотация:** в современной лингвистике большое внимание уделяется различным видам дискурса. Одной из актуальных задач лингвистики последнего десятилетия является поиск методов исследования институциональных дискурсов, которые дадут возможность рассмотреть не только конкретные сообщения, но и подробно изучить структуру дискурсов, а также сделают возможным проведение детального изучения ментальных, социальных, культурных особенностей спортивного общения. В последние годы наблюдается рост интереса лингвистов к спортивной коммуникации и, как следствие, к спортивному дискурсу. Как любое социальное явление, спорт отражается в коммуникативной деятельности человека: в языке, в речи, а соответственно и в дискурсе. В данной работе рассматривается концепт «знание» и его вербальная реализация в спортивном дискурсе. Анализируются отрывки из интервью хоккейного арбитра, который имеет опыт судейства, в таких престижных лигах, как Континентальная хоккейная лига и Национальная хоккейная лига. Материалом для анализа послужили интервью спортивного судьи в русскоязычных СМИ. Описываются лингвистические и экстралингвистические особенности речи представителя хоккейной сферы. Результаты анализа помогают составить коллективный языковой образ личности хоккейного арбитра и определить основные информационные блоки концепта «знание» в речи арбитра. Также в статье представлен обзор современных способов анализа спортивного дискурса, которые были использованы при исследовании отрывков интервью. Так как дискурс является сложным и неоднозначным явлением, мы опирались на следующие виды анализов: смешанные методы, неформализованного анализа (включающий в себя структурный и стилистический анализы), метода дискурс-анализа (метод лингвистического анализа).

**Ключевые слова:** спортивный дискурс, хоккейный арбитр, анализ, лингвистика, концепт, знание

Хоккей – это спорт, в котором участвуют миллионы людей по всему миру. И, как любому спорту, ему свойственно иметь свои собственные правила, структуру, позиции, иерархию и др. Люди, которые занимаются этим видом спорта или знакомы с ним обычно идентифицируют себя как членов большого хоккейного сообщества.

Этот тип сообщества может быть определен как дискурс. Джеймс Джи (James Gee), калифорнийский лингвист, расценивает дискурс как: «идентификационный набор», в который входят соответствующий «костюм» (внешняя оболочка) и инструкции о том, как действовать, разговаривать, писать и т.п. [1, с. 7].

Чтобы определить тип дискурса и провести разбор его языковых фрагментов, Д. Джи разработал ряд шагов для анализа того из чего состоит дискурс и чем он определяется. Типы дискурсов различаются по множеству как широких, так и специфических категорий.

Хоккей, (речь и коммуникацию представителей игрового сообщества) можно описать как вторичный дискурс. В своей работе Д. Джи рассуждает и описывает не только то, что представляет собой дискурс, но и какие другие категории могут включать дискурс человека. Некоторые типы дискурса широки, в то время как другие попадают в определенные категории. Вторичный дискурс человека опирается на «различные социальные институты вне дома – институты в общественной сфере, за пределами семьи, родственников и сверстников».

Так как хоккей не является «составляющей нашего оригинального и домашнего чувства идентичности» [1, с. 8], он, на наш взгляд, может определяться как вторичный дискурс.

Различные интерпретации дискурса повлекли за собой различные его типологии. В рамках проводимого исследования интерес представляет определение дискурса с точки зрения социолингвистики. В данном ключе он рассматривается как общение людей, которые принадлежат к той или иной социальной группе или какой-либо типичной рече-поведенческой ситуации. Д. Джи пишет: «дискурс – это способ существования в мире» и каждый «должен участвовать в определенной роли, которую другие признают» [1, с. 6].

С позиций социолингвистики выделяют два основных типа дискурса: персональный (личностно-ориентированный) и институциональный. В первом – говорящий выступает как личность со своим внутренним миром, во втором случае – как представитель определенного социального института [2, с. 5-20].

Похожее разделение мы наблюдаем и у Н.С. Трубецкого который рассматривает возможность специальной дисциплины – персонологии, объектом которой должно стать понятие личности не только «частночеловеческой», но и «многочеловеческой», «симфонической» [3, с. 3-7]. Личность, по Трубецкому, это «не только отдельный человек, но и народ», проявление частночеловеческой, равно как и многочеловеческой личности характе-

ризуется определенным состоянием или индивидуацией. При этом частночеловеческая личность проявляется только в разновременных, сменяющих друг друга, индивидуациях, а многочеловеческая личность (или народ) проявляет себя как в разновременных, так и в одновременных ситуациях [4, с. 1-2].

В современной лингвистике собран значительный материал, касающийся культурных концептов, межкультурной коммуникации, картины мира и языковой личности, однако отсутствуют обобщающие исследования типов языковых личностей, оказывающих доминирующее влияние на развитие лингвокультуры [5]. Лингвокультурный типаж – это узнаваемый образ представителей определенной культуры, совокупность которых и составляет культуру того или иного общества [6, с. 180-181]. Типажи характеризуются узнаваемостью и ассоциативностью, хрестоматийностью, знаковостью (символичностью), яркостью, типичностью, прецедентностью. В дискурсе лингвокультурный типаж может быть представлен в виде прецедентного имени, например, Штирлиц – с советским шпионом, Д'Артаньян – с мушкетером-гасконцем [5, с. 14].

В настоящем исследовании затрагиваются вопросы спортивного дискурса и рассматривается такой его жанр как интервью. Интервью считается одним из основных информационных жанров в журналистской деятельности. Интервью – это целостный акт коммуникации, предполагающий диалогическое общение журналиста с респондентом в ситуации последовательного чередования вопросов и ответов с целью получения информации, мнений или суждений, представляющих общественный интерес [7, с. 16].

В последние годы в СМИ особой популярностью пользуется такой вид, как интервью-портрет. Он включает в себя продолжительное общение журналиста с собеседником с целью раскрытия его индивидуальности перед аудиторией. Хронометраж интервью предопределяет и содержание разговора, когда журналист интересуется не только подробностями биографии своего визави у микрофона или в кадре, но и его взглядами, убеждениями [7, с. 26-27].

В последние годы становится все более популярным использование смешанных методов в исследовании [8], которые объединяют количественные и качественные методы исследования. Такое сочетание методов исследования может повысить достоверность, а также помочь лучше понять исследуемую тему. Крессвелл описывает ряд способов проведения подобных исследований. Одним из таких методов является конструкция триангуляции. Конструкция триангуляции – это когда ис-

следователь собирает несколько точек зрения на что-то, чтобы получить более полное понимание темы, которую он исследует. Это может включать использование нескольких источников данных (например, опросов и интервью), нескольких групп участников (например, писателей и читателей) или нескольких методов исследования (например, наблюдений и интервью) в дополнение к лингвистическому анализу для изучения исследуемой темы [9, с. 212]. И рассматриваем наш дискурс на прикладном уровне (анализ интервью) [10, с. 217-218].

Для исследования текстов спортивного интервью мы опирались на опыт аналитического рассмотрения других типов дискурса: политического, педагогического и др., где применялись методы неформализованного анализа (включающий в себя структурный и стилистический анализы) [11, с. 48-52]. Расширение трактовки языка характерно и для метода дискурс-анализа. Дискурс – это текст в событийном аспекте, рассматриваемый как целенаправленное социальное действие [12].

В качестве одной из разновидностей дискурс-анализа выступает метод лингвистического анализа. Британский исследователь Норман Фэркло сформулировал его основные задачи: определение того, кто из участников коммуникации устанавливает тему беседы (кто производит повестку дня); выяснение того, как в дискурсе используются (не используются) метафоры; выявление специфики этноса (как посредством языка, мимики, жестов создаются и подтверждаются идентичности участников коммуникации), фразопостроения, грамматики (особое внимание обращается на транзитивность, номинализацию и модальность) [13, с. 146-147].

Такой жанр как интервью, принятый за основу аналитического исследования, в свою очередь, характеризуется публицистическим стилем речи [14, с. 17-27; 15, с. 61-72]. Так как современное СМИ стремится к интервью и репортажам, приближенным к обыденной, реальной жизни, то будет уместным обратиться и к характеристикам разговорного стиля речи [14, с. 13-15; 15, с. 73-87]. Именно характерные черты данных функциональных стилей и были доминантно выявлены в ходе исследования.

Для анализа были отобраны материалы с интервью типичного представителя хоккейной сферы Евгения Ромасько. Он обладает как характерными чертами, свойственными для выбранной социальной группы, так и определенными индивидуальными особенностями, и опытом, необходимыми для отнесения его речевого поведения к рассматриваемой профессиональной сфере, что важно для нашего анализа. Хоккейные арбитры

являются самыми противоречивыми личностями, судя по их описанию со стороны болельщиков, тренеров, игроков и самих судей.

Евгений Ромасько является главным судьей регулярного чемпионата Континентальной Хоккейной Лиги (КХЛ). Имеет многолетний опыт судейства, ориентировочно с 2008 года [16]. Он стал первым арбитром из России, который отработал в Национальной Хоккейной Лиге (НХЛ) и Американской хоккейной лиги (АХЛ) в качестве полевого судьи на протяжении трех сезонов. Как известно, по иерархии хоккейных ассоциаций, НХЛ является самой престижной и желаемой организацией, в которую стремятся попасть не только судьи, но и все причастные к виду спорта хоккей (игроки, тренеры и т.п.). Как говорил в своем интервью Е. Ромасько: «...поработать в НХЛ – мечта каждого хоккеиста или арбитра» [17]. Из представленной биографии становится очевидно, что наш выбор личности в профессиональной сфере исследуемого дискурса не случаен. Он обладает многолетним и довольно разноплановым опытом работы, как в отечественной лиге, так и за рубежом.

Анализ речевого поведения представленного арбитра позволит проследить его основные черты, как в качестве персонального, так и коллективного образа.

В данной статье мы рассмотрим такие моменты жизни хоккейных арбитров как: подготовка к матчу и внеигровая деятельность, психологические и профессиональные аспекты судейства. Приведенные нами ситуации можно объединить одним концептом «знание». Краткий словарь когнитивных терминов предлагает следующее определение концепта: «термин, служащий объяснению единиц ментальных или психических ресурсов нашего сознания и той информационной структуры, которая отражает знание и опыт человека» [18, с. 90]. Знания важны на всех уровнях жизни и во всех социальных сферах. Рассмотрим, как это проявляется в спортивной хоккейной жизни.

В современном мире знания иностранного языка, в особенности английского, открывает множество границ для развития и возможностей. Данная тенденция не обошла и сферу спортивного судейства. Так как владение иностранным языком необходимо, как за границей, так и при обслуживании отечественных матчей, а также чемпионатов мира и олимпиад. Вот что говорит Евгений Ромасько о своем опыте изучения английского в интервью Алексею Шевченко для «Спорт-экспрес» [17]:

- (Алексей Шевченко) А судья без знания языка в Северной Америке, как без свистка. Как вам удалось решить эту проблему?

Сперва обратим внимание на постановку вопроса, который задает Евгению Алексей. Здесь мы

наблюдаем открытое сравнение, причем с учетом хоккейных реалий («судья», «свисток»). Свисток является рабочим инструментом арбитра и его отсутствие (это обусловлено использованием предлога «без») приравнивается к не «знанию языка», которое в свою очередь также является немаловажной составляющей не только судейской *экипировки*, но и рабочим оборудованием. Теперь рассмотрим непосредственно ответы нашего арбитра.

- (Евгений Ромасько) Вы правы, язык надо было учить серьезно, и первое время я очень много времени тратил на это. Ходил на курсы, брал уроки по скайпу. Но 90 процентов результата – это общение [17].

Ответ рефери начинается с полного согласия («Вы правы») с журналистом и с его утверждением о том, что «... судья без знания языка в Северной Америке, как без свистка». Анализируя общий вид высказывания, следует обратить внимание на глаголы, которые использует наш информант: *надо было учить, тратил, ходил, брал*. Сперва подчеркивается необходимость освоения языка (с помощью модального глагола «надо»). Затем описываются все виды деятельности, сделанные арбитром (используемые глаголы стоят в первом лице единственного числа) для достижения цели, а именно *тратил, ходил, брал*. В данной цепочке прослеживается четкая градация по уровню активности и занятости судьи изучением языка. В начале обучения расход времени был заметно большим – информант использует слово с негативным оттенком коннотации «*тратил*», подчеркивая тот факт, что имеющееся у него время можно было бы провести другим образом. Вместо этого он «*ходил на курсы*», а уже затем уменьшил количество активности за счет «*брал уроки по скайпу*». Накопленные знания, как в общем и основную массу знаний (он указывает это в процентном соотношении «90%») арбитр накапливает с помощью непосредственно «общения»: «*Я звонил в своюотовую компанию, в клиентский отдел, ... И просто задавал вопросы, получал ответы, старался понять. Пытался правильно строить фразы, не ошибаться*» [17]. Цепочка глагол в данном отрывке четко описывает все виды деятельности, характеризующие общение как таковое («задавал», «получал»), но и также стремление как можно успешнее усвоить и применить полученные знания («старался», «пытался правильно строить фразы», «не ошибаться»). Результат освоения иностранного языка можно пронаблюдать в следующих отрывках [17]:

- (Евгений Ромасько) Но мне эти беседы очень сильно помогли. В итоге я провел большую работу, и мой английский стал хороши. Иначе было нельзя. Свои решения надо доносить до тренеров,

игроков, и я должен быть уверен, что они все поняли. А переводчика у меня не было.

- (Евгений Ромасько) Никогда. Все общение с супервайзерами было, естественно, на английском. Я был обязан начать хорошо понимать сразу.

В еще одном своем интервью с Павлом Панышевым для сайта [www.championat.com](http://www.championat.com) [19] Евгений Ромасько описывает следующую ситуацию работы над языком:

- (Евгений Ромасько) У тебя рядом нет переводчика, а просто уловить смысл недостаточно. Поэтому приходилось проводить колоссальную работу над собой, а также помогать семье. Каждый день я делал упражнения, это была задача номер один. Просил партнёров корректировать мой язык и указывать на ошибки.

Из приведенных выше примеров, становится очевидно, что судья – это вполне самостоятельная и полноценная фигура, которая должна обладать умением приспосабливаться к сложившейся ситуации и иметь все необходимые навыки и знания для поддержания общения и непосредственно работы на должном уровне. При отсутствии необходимых вторичных (знания иностранного языка) навыков арбитр «обязан начать хорошо понимать сразу», то есть в кратчайшие сроки и в должном качестве восполнить имеющиеся пробелы.

Помимо владения определенным набором специфических навыков и умений спортивного арбитра, он должен в полной мере располагать такими качествами как пунктуальность и способность рационально планировать свой день (если речь идет об игровом, предыгровом или послеигровом дне).

В одном из интервью на сайте [www.khl.ru](http://www.khl.ru) «Судья Евгений Ромасько: «Пришло время поработать дома» журналист, Алексей Шевченко, интересуется не только «чисто судейскими вопросами», но и самой жизнью отечественного арбитра за границей [17]. На вопрос о погодных условиях в Америке и состоянию дорог в зимний период информант отвечает следующее:

- (Евгений Ромасько) Нет, но в Америке, как я понял, запрещена шипованная резина. Можно ездить только на зимней, но без шипов. И во время буранов, когда начинается вьюга, становится очень тяжело. Удивительно, но я никогда нигде не опаздывал. Просто очень внимательно готовился к путешествиям. Узнавал дорогу, смотрел прогноз погоды, да и всегда выезжал заранее. Для меня лучше приехать раньше на 5-6 часов, чем опоздать на минуту.

Рассказывая о специфике погоды за океаном, Е. Ромасько подчеркивает свою способность в любых ситуациях оставаться пунктуальным и дисципли-

нированным профессионалом в своем деле. Эти профессиональные качества и знание, владение информацией дает возможность осуществить свою деятельность в спортивной сфере в полном объеме и на высоком уровне. Это подчеркивается использованием в речи простых предложений, включающих в себя три цепочки отрицания: наречия с приставками *-ни* («никогда», «никуда») и глагол-сказуемое с отрицательной частицей *не* («не опоздал») в первом лице единственного числа (что указывает на конкретную персонификацию). Также главный арбитр подчеркивает, что предыгровая подготовка, а именно выбор и построение маршрута, включает в себя одни из следующих нюансов: «узнавал дорогу», «смотрел прогноз погоды», «да и всегда выезжал заранее» [17]. Важность пунктуальности выражается не только в использовании наречия частотности «всегда» (*заранее*), но и следующим противопоставлением «...лучше приехать раньше на 5-6 часов, чем опоздать на минуту». В высказывание четко обозначается тот факт, что любое опоздание на матч недопустимо. В связи с этим нужно уметь планировать свой предыгровой день, умело продумать маршрут, учитывая при этом возможные риски.

Также одним из пунктов предыгровых приготовлений хоккейного арбитра является физическая подготовка. Уровень физической подготовки судьи непосредственно связан с физической формой игроков. Судья должен тратить столько же времени и сил на фитнес, как и игроки того же уровня. Это не означает, что судья будет иметь такую же форму, как и спортсмены, но он должен быть готов к работе на коньках в течении всего матча. Игроки и тренеры команд с уважением относятся к судьям, уделяющим внимание своей физической формой [20, с. 61]. Именно о важности этого аспекта и говорит наш информант:

- ... Я всегда считал, что арбитр должен подходить к сезону в идеальной физической форме. Этого и придерживаюсь. Да иначе и никак. В прошлом сезоне я отработал почти на ста матчах в разных лигах. Такое без подготовки не выдержать [17].

Данный текст акцентирует свое внимание на важности и необходимости поддержания и развития физической формы судьи. Самым явным доказательством этого является модальность, выраженная модальным глаголом «должен». В другом предложении («Да иначе и никак») подчеркивается та же идея путем употребления двух наречий «иначе» («по-другому») и «никак» (негативный префикс *ни-* подтверждает отрицательный оттенок слова), эффект отрицания иного возможного представления об уровне физической подготовки судьи усиливается с помощью соединительной кон-



струкции «Да...и...». Персонофицируя себя как отдельную личность (местоимение первого лица ед.ч. «Я») и делая акцент на собственный опыт («В прошлом сезоне я отработал почти на ста матчах в разных лигах. Такое без подготовки не выдержать»), интервьюер проводит параллели в хронометраже своего опыта («Я всегда считал...» – прошедшее вр., «Этого и придерживаюсь» – настоящее вр.). Уровень данной подготовки должен соответствовать перфекционному эпитету «идеальной» и во временном отрезке должен длиться «всегда».

Физическое развитие арбитра не останавливается только на занятиях в спортзале. Российский судья, много лет обслуживающий матчи КХЛ, имеющий большой опыт работы в Северной Америке, в том числе и в НХЛ, рассказал о подготовке к работе на стартовавшем послезавтра молодежном чемпионате мира, где затрагивался вопрос о физической подготовке интервьюера.

*- Я был к этому готов и понимал, что меня ждет. Решение сосредоточиться на своем организме и подготовке было правильным. Такой график тяжелее, чем у хоккеиста, потому что игрок находится под присмотром врачей, а я был предоставлен сам себе. Но я читал литературу о том, как надо восстанавливаться, коллеги делились информацией, параллельно учил язык. Был в учебниках как студент, с кучей сумок постоянно. Веселая жизнь!* [21].

Как мы видим, данный информативный отрезок интервью, насыщенный сложными и распространенными предложениями, показывает нам высокий объем работы арбитра. Ответственность за развитие лежит на самом арбитра: «...а я был предоставлен сам себе». Автор высказывания использует не характерный для русского языка страдательный залог («был предоставлен», книжная лексика) [22], а также местоимение «сам», которое используется для придания особой важности личной деятельности – «себе» (возвратное мест.). Объем работы по нашему концепту «знания» прослеживается следующей цепочкой однородных членов: «Но я читал литературу о том, как надо восстанавливаться, коллеги делились информацией, параллельно учил язык». Высокая занятость арбитра обозначается сравнением со студенческой жизнью «Был в учебниках как студент, с кучей сумок постоянно», а также разговорное количественное существительное «куча» (в значении «большое количество») и наречие «постоянно» синонимичное по значению с «всегда».

Проанализировав данные ситуации, мы видим, что в случае с объектом «знание» его появление возникает с желанием и необходимости его получения. В нашем случае это перевод в зарубежную

хоккейную лигу (NHL – National Hockey League). Интервьюеру пришлось приложить немало сил и усилий, чтобы преодолеть все сложности в получении знания (необходимость приспособиться к новым условиям в другой стране без знания языка и осуществлять там профессиональную деятельность) – в речи проявляется посредством использования цепочек отрицания и слов с негативной коннотацией. Предикативность в вербализации концепта «знание» позволило определить и обозначить моменты в последовательности получения знания, увеличение объема знания. Особенно хорошо это видно в отрывках про изучение иностранного языка и физическую подготовку арбитра. Применение полученных знаний мы можем проследить по всему хронометражу представленных отрезков текстов интервью. Также из выбранных нами информативных отрезков интервью, становится понятно, что судьи являются обособленными членами хоккейного сообщества. Они не принадлежат к хоккейным клубам и не имеют персональных врачей, переводчиков и т.п. В связи с этим они должны проводить всестороннюю работу над собой и прилагают к этому немало сил и времени.

### Литература

1. James Paul Gee, Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses Third edition. 2008 James Paul Gee Typeset in TimesNewRoman and GillSans by Keystroke, 28 High Street, Tettenhall, Wolverhampton Printed and bound in Great Britain by The Cromwell Press, Trowbridge, Wiltshire 257 p.
2. Карасик В.И. О типах дискурса // Языковая личность: институциональный и персональный дискурс: Сб. науч. тр. / Под ред. В.И. Карасика, Г.Г. Слышкина. Волгоград: Перемена, 2000. 228 с.
3. Трубецкой Н.С. К проблеме русского самопознания. Париж, 1927. 101 с.
4. Нерознак В.П. Лингвистическая персонология: к определению статуса дисциплины // Язык. Поэтика. Перевод: Сб. науч. тр. М.: Московский государственный лингвистический университет, 1996. С. 112 – 116.
5. Дмитриева О.А. Лингвокультурные типы России и Франции XIX века: автореф. дис. ... д-ра филол. наукж. Волгоград, 2007. 307 с.
6. Карасик В.И. Языковые ключи. М., 2009. 406 с.
7. Ильченко С.Н. Интервью в журналистике: как это делается: учеб. пособие. СПб.: С.-Петерб. гос. ун-т, Ин-т «Высш. шк. журн. и мас. коммуникаций», 2016. 236 с.
8. Creswell, John W. Research design: Qualitative, quantitative. and mixed methods approaches, 2009. 3rd ed. p.cm. 251 p.

9. Paltridge, Brian. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data // Discourse analysis: an introduction / Brian Paltridge. 2nd ed. p. cm. 297 p. (Continuum discourse series) Includes bibliographical references and index. 2012.

10. Попова О.В. Политический анализ и прогнозирование: учебника. М.: Аспект Пресс, 2011. 464 с.

11. Алтунян А.Г. Анализ политических текстов: учебное пособие. М.: Университетская книга; Логос, 2006. 384 с.

12. Методы анализа текстов политической журналистики // Главная. Журналистка. Политическая журналистика. URL: [https://m.studme.org/79364/zhurnalistika/metody\\_analiza\\_tekstov\\_politicheskoy\\_zhurnalistikia](https://m.studme.org/79364/zhurnalistika/metody_analiza_tekstov_politicheskoy_zhurnalistikia) (дата обращения: 17.01.2020)

13. Йоргенсен М.В., Филлипс Л.Дж. Дискурс-анализ. Теория и метод: пер. с англ. 2-е изд., испр. Харьков, 2008. 352 с.

14. Евтюгина А.А. Функциональная стилистика: учебное пособие. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 75 с.

15. Прядильникова Н.В. Практическая и функциональная стилистика русского языка: учеб. пособие: в 2 ч. Ч. 2. Самара: Изд-во Самарского ун-та, 2016. 164 с.

16. Судьи: Евгений Ромасько // Континентальная хоккейная лига. Главная. Судьи. URL: <https://www.khl.ru/officials/245/> (дата обращения: 8.01.2020)

17. Судья Евгений Ромасько: «Пришло время поработать дома» // Континентальная хоккейная лига. Новости. 28 июня 2018. «Интервью» с Алексеем Шевченко, «Спорт-экспресс». URL: <https://www.khl.ru/news/2018/06/28/401600.html> (дата обращения: 9.01.2020)

18. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина; Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М.: Филол. фак. МГУ, 1996. 245 с.: ил.; 22 см.

19. Панышев П. «Овечкин желал удачи». Русский арбитр вошёл в историю и вернулся в КХЛ // П. Панышев. Чемпионат. Главная. Хоккей. Статьи. 29 июня 2018. URL: <https://www.championat.com/hockey/article-3476391-arbitr-evgenij-romasko-rasskazal-pochemu-vernulsja-iz-nhl-v-khl.html> (дата обращения: 9.01.2020)

20. Кирсанова Л.В., Поляков А.А. Психология судейства в хоккее на льду. М.: Советский спорт, 2012. 84 с.: ил.

21. Евгений Ромасько: «Главная сложность для судьи на МЧМ – у ребят горят глаза, они могут потерять голову и начать безобразничать» // Матч ТВ. Главная. Новости. 25 декабря 2018. URL:

[https://matchtv.ru/hockey/matchtvnews\\_NI947031\\_Jevgenij\\_Romasko\\_](https://matchtv.ru/hockey/matchtvnews_NI947031_Jevgenij_Romasko_) (дата обращения: 7.01.2020)

22. Толковый словарь русского языка / Под ред. Д.Н. Ушакова. М.: Гос. ин-т "Сов. энцикл."; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. (4 т.). URL: [enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/117](http://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/117) (дата обращения: 7.01.2020)

## References

1. James Paul Gee, Social Linguistics and Literacies: Ideology in discourses Third edition. 2008 James Paul Gee Typeset in TimesNewRoman and GillSans by Keystroke, 28 High Street, Tettenhall, Wolverhampton Printed and bound in Great Britain by The Cromwell Press, Trowbridge, Wiltshire 257 p.

2. Karasik V.I. O tipah diskursa // YAzykovaya lichnost': institucional'nyj i personal'nyj diskurs: Sb. nauch. tr. / Pod red. V.I. Karasika, G.G. Slyshkina. Volgograd: Peremena, 2000. 228 с.

3. Trubeckoj N.S. K probleme russkogo samopoznaniya. Parizh, 1927. 101 s.

4. Neroznak V.P. Lingvisticheskaya personologiya: k opredeleniyu statusa discipliny // YAzyk. Poetika. Perevod: Sb. nauch. tr. M.: Moskovskij gosudarstvennyj lingvisticheskij universitet, 1996. S. 112 – 116.

5. Dmitrieva O.A. Lingvokul'turnye tipazhi Rossii i Francii XIX veka: avtoref. dis. ... d-ra filol. naukzh. Volgograd, 2007. 307 s.

6. Karasik V.I. YAzykovye klyuchi. M., 2009. 406 s.

7. Il'chenko S.N. Interv'yu v zhurnalistike: kak eto delaetsya: ucheb. posobieo. SPb.: S.-Peterb. gos. un-t, In-t «Vyssh. shk. zhurn. i mas. kommunikacij», 2016. 236 s.

8. Creswell, John W. Research design: Qualitative, quantitative. and mixed methods approaches, 2009. 3rd ed. p.cm. 251 p.

9. Paltridge, Brian. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data // Discourse analysis: an introduction / Brian Paltridge. 2nd ed. p. cm. 297 p. (Continuum discourse series) Includes bibliographical references and index. 2012.

10. Popova O.V. Politicheskij analiz i prognozirovanie: uchebnika. M.: Aspekt Press, 2011. 464 s.

11. Altunyan A.G. Analiz politicheskikh tekstov: uchebnoe posobie. M.: Universitetskaya kniga; Logos, 2006. 384 s.

12. Metody analiza tekstov politicheskoy zhurnalistiki // Glavnaya. Zhurnalistka. Politicheskaya zhurnalistika. URL: [https://m.studme.org/79364/zhurnalistika/metody\\_analiza\\_tekstov\\_politicheskoy\\_zhurnalistikia](https://m.studme.org/79364/zhurnalistika/metody_analiza_tekstov_politicheskoy_zhurnalistikia) (дата обращения: 17.01.2020)

13. Jorgensen M.V., Fillips L.Dzh. Diskurs-analiz. Teoriya i metod: per. s angl. 2-e izd., ispr. Har'kov, 2008. 352 c.
14. Evtyugina A.A. Funkcional'naya stilistika: uchebnoe posobie. Ekaterinburg: Izd-vo Ros. gos. prof.-ped. un-ta, 2018. 75 s.
15. Pryadil'nikova N.V. Prakticheskaya i funkcional'naya stilistika russkogo yazyka: ucheb. posobie: v 2 ch. CH. 2. Samara: Izd-vo Samarskogo un-ta, 2016. 164 s.
16. Sud'i: Evgenij Romas'ko // Kontinental'naya hokkejnaya liga. Glavnaya. Sud'i. URL: <https://www.khl.ru/officials/245/> (data obrashcheniya: 8.01.2020)
17. Sud'ya Evgenij Romas'ko: «Prishlo vremya porabotat' doma» // Kontinental'naya hokkejnaya liga. Novosti. 28 iyunya 2018. «Interv'yu» s Alekseev SHEvchenko, «Sport-ekspress». URL: <https://www.khl.ru/news/2018/06/28/401600.html> (data obrashcheniya: 9.01.2020)
18. Kratkij slovar' kognitivnyh terminov / E.S. Kubryakova, V.Z. Dem'yankov, YU.G. Pankrac, L.G. Luzina; Pod obshch. red. E.S. Kubryakovoj. M.: Filol. fak. MGU, 1996. 245 s.: il.; 22 sm.
19. Panyshev P. «Ovechkin zhelal udachi». Russkij arbitr voshyol v istoriyu i vernulsya v KKHL // P. Panyshev. CHempionat. Glavnaya. Hokkej. Stat'i. 29 iyunya 2018. URL: <https://www.championat.com/hockey/article-3476391-arbitr-evgenij-romasko-rasskazal-pochemu-vernulsya-iz-nhl-v-khl.html> (data obrashcheniya: 9.01.2020)
20. Kirsanova L.V., Polyakov A.A. Psihologiya sudejstva v hokkee na l'du. M.: Sovetskij sport, 2012. 84 s.: il.
21. Evgenij Romas'ko: «Glavnaya slozhnost' dlya sud'i na MCHM – u rebyat goryat glaza, oni mogut poteryat' golovu i nachat' bezobraznichat'» // Match TV. Glavnaya. Novosti. 25 dekabrya 2018. URL: [https://matchtv.ru/hockey/matchtvnews\\_NI947031\\_Jevgenij\\_Romasko\\_](https://matchtv.ru/hockey/matchtvnews_NI947031_Jevgenij_Romasko_) (data obrashcheniya: 7.01.2020)
22. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka / Pod red. D.N. Ushakova. M.: Gos. in-t "Sov. encikl."; OGIZ; Gos. izd-vo inostr. i nac. slov., 1935-1940. (4 t.). URL: [enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/117](http://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/117) (data obrashcheniya: 7.01.2020)

\*\*\*

**CONCEPT “KNOWLEDGE” IN THE SPORTS DISCOURSE  
(BY THE MATERIALS OF INTERVIEWS WITH EVGENY ROMASKO)**

*Lashko Yu.V., Postgraduate,  
Korol E.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Surgut State University,*

**Abstract:** in modern linguistics, a lot of attention is given to various types of discourse. One of the urgent tasks of linguistics of the last decade is the research for methods in studying of institutional discourses, that will make it possible to consider not only specific messages, but also to study the structure of discourses in detail, as well as make it possible to conduct a detailed study of the mental, social, cultural features of sports communication. In recent years, there is an increasing interest of linguists in sports communication and, as a result, in sports discourse. As any social phenomenon, sport is reflected in a communicative activity of a person: in language, in speech, and, accordingly, in discourse. This article focuses on the concept “knowledge” and its specifications in the sports discourse. The article presents the extracts from an interview of the experienced hockey referee of prestigious hockey leagues such as Continental Hockey League and the National Hockey League. The material for the analysis was interviews with sports referee in the Russian-language media. The article highlights linguistic and extralinguistic features of the speech of the informant in the hockey sphere. The results of the analysis help to create a collective linguistic image of the hockey official's personality and identify the main informative blocks of the concept “knowledge” in the referee’s speech. The article presents an overview of modern methods of analyzing sports discourse, which were used in the study of interview extensions. As discourse is a complex and ambiguous phenomenon, we used the following types of analysis in our work: mixed methods, informal analysis (which includes structural and stylistic analyses), and discourse analysis (a method of linguistic analysis).

**Keywords:** sports discourse, hockey referee, analysis, linguistics, concept, knowledge

## ИНФИНИТИВНЫЕ КОНСТРУКЦИИ В СОВРЕМЕННОМ НЕМЕЦКОМ ЯЗЫКЕ

Долгополова Л.А., доктор филологических наук, профессор,  
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова

**Аннотация:** в статье проведен анализ лингвистической природы инфинитивной конструкции с позиций традиционной и современных синтаксических теорий. Целью исследования является уточнение понятия сложного инфинитива, описание структурных и семантических особенностей инфинитивных конструкций в современном немецком языке. На основе критического анализа теоретических работ ведущих отечественных и зарубежных германистов уточняется понятие инфинитивной конструкции в современной лингвистике и ее отличия от простого инфинитива, предложения и придаточного предложения; рассмотрены особенности интерпретации инфинитивной конструкции с позиций генеративной грамматики. В работе представлен анализ накопленных в отечественной и зарубежной германистике сведений о простом и сложном инфинитиве, об инфинитивном предложении в русском языке; о неоднозначности статуса форманта *zu* в немецком языке; показана структурная (распространенные / нераспространенные, с формантом *zu* / без форманта *zu*) и семантическая (свободные / идиоматические) неоднородность инфинитивных конструкций в современном немецком языке. На основании формального и семантического разнообразия обоснован высокий потенциал инфинитивных конструкций в развитии грамматической системы, прежде всего, парадигмы темпоральной категории (конструкция *прогрессив*) и категории модальности (инфинитивные конструкции с полумодальными глаголами) в современном немецком языке.

**Ключевые слова:** инфинитив, инфинитивная клауза, компрессия, прогрессив, перифрастическая конструкция, полумодальные глаголы

Существующие работы в отечественной и зарубежной лингвистике большей частью посвящены вопросам генезиса, формальной и семантической специфики инфинитива в целом и в отдельных языках [3, 4], а также особенностям его функционирования в различные периоды языковой эволюции [2, 5]. В исследованиях на материале германских языков практически отсутствуют работы, целью которых является исследование проблемы грамматического статуса и происхождения как инфинитива, так и инфинитивной конструкции. Нераскрытой остается также и роль инфинитива в изменениях, имеющих место в синтаксисе германских языков, прежде всего, в контексте приобретения инфинитивом глагольных признаков и формирования инфинитивной клаузы как одного из способов поверхностной реализации глубинных структур предложения, представляющей собой основу для развития семантики грамматических явлений и способов их выражения.

Цель данной статьи – уточнить понятие инфинитивной конструкции и выявить ее структурные и семантические типы в современном немецком языке.

В современных индоевропейских языках наряду с простой формой инфинитива функционирует и его аналитическая форма – распространенный инфинитив или инфинитивная конструкция. Разработанная в рамках генеративной грамматики процедура формального анализа поверхностных и глубинных структур позволяет выявить признаки распространенного инфинитива как грамматически оформленной единицы. В генеративной грамматике такие сочетания рассматриваются как *инфинитивная клауза*. Для их обозначения в лингви-

стике употребляются также термины *инфинитивные конструкции* или *обороты* (Г. Хельбиг, Й. Буша), *инфинитивные предложения* (У. Энгель), *инфинитивные комплексы* (М. Бирвиш).

Интерпретация инфинитивных сочетаний как инфинитивных конструкций базируется на традиционном структурно-статичном подходе к дефинициям синтаксических единиц, где в центре внимания находится синтаксический строй словосочетания или предложения, как в контексте, так и в речевой ситуации. В рамках такого подхода инфинитивные конструкции рассматриваются как особый вид словосочетаний, в состав которых входит инфинитив как ядро сочетания и его зависимые члены.

С одной стороны, отнесение таких сочетаний к клаузам допускает наличие признаков, тождественных с характеристиками предложения. Таковыми, по мнению немецких лингвистов, являются: (а) способность распространяться за счет других членов предложения; (б) возможность возвратного местоимения соотноситься с субъектом (прежде всего, латентным) инфинитивной конструкции, а не главного предложения.

Инфинитивные клаузы проявляют схожесть с придаточными предложениями, но отличаются от них тем, что (1) в поверхностной структуре инфинитивные клаузы не имеют субъекта в номинативе и глагола в финитной форме; (2) в поверхностной структуре матрицы возможно наличие компонентов инфинитива [15, с. 652].

Что касается функциональной роли инфинитивной клаузы, то они, в соответствии с эквивалентными членами предложениями, являются обязательными или факультативными (в терминах Г.

Хельбига и Й. Буша – обусловленные валентностью финитного глагола (*valenzbedingt*) и независимые от валентности финитного глагола (*valenzunabhängig*) [15 с. 656].

В первом случае инфинитив дополняет разные элементы главного предложения (сказуемое, предикатив или дополнение), ср.:

(i) *Wir freuen uns, ihn zu sehen* (дополнение к сказуемому).

(ii) *Ihn zu sehen ist erfreulich* (дополнение к предикативу).

(iii) *Wir haben die Freude, ihn zu sehen* (дополнение к дополнению).

Во втором случае инфинитивные клаузы служат факультативным дополнением (адьюнктом) главного предложения, как, напр., предложные конструкции *um + zu + Infinitiv*, (*an*)*statt + zu + Infinitiv*, *ohne + zu + Infinitiv*:

(iv) *Er geht in die Bibliothek, um zu arbeiten* (адьюнкт цели).

В русистике термин *инфинитивное предложение (клауза)* интерпретируют иначе. Разграничивают два синтаксических типа сложных инфинитивных групп: *инфинитивный оборот* как переходное явление от члена предложения к придаточному предложению, и *инфинитивное предложение* как отдельный случай односложного предложения. Различие обоих типов выявляется в их самостоятельности как синтаксических единиц [6, с. 108]:

(v) ...*Вдруг так неожиданно обмануть мои надежды!* (Лермонтов)

В свете генеративной грамматики инфинитивные клаузы признаются результатом свертывания синтаксических единиц высшего уровня. е. простых предложений с финитным глаголом. В таких предложениях происходит редукция субъекта действия и трансформация личной формы глагола в неличную. Им свойственны специфические синтаксические признаки, как:

- наличие единого или разных субъектов действия глагольных форм (финитума и инфинитива): *Sie arbeitet zu schnell, um genau zu sein – Sie arbeitet zu schnell. Sie will genau sein* (общий субъект) 'Она работает слишком быстро, чтобы быть точной'; *Der Arzt bittet die Patientin, am nächsten Tage wiederzukommen – Der Arzt bittet die Patientin, dass sie am nächsten Tage wiederkommt* (разные субъекты) [15, с. 657] 'Врач просит пациентку прийти на следующий день';

- синтаксическое обособление от структуры целого предложения:

*Sie arbeitet zu schnell [um genau zu sein];*

- семантическая взаимосвязь с целым предложением.

По наблюдениям М. Бирвиша, который характеризует инфинитивную клаузу как способ компрессии, предложения с инфинитивным комплексом (клаузой) демонстрируют признаки как сложного, так и простого предложения. К общим признакам со сложным предложением автор относит такие:

- инфинитивный комплекс располагает элементами, которые не выводятся из структуры основного предложения (комплементы предложения): *Ich habe seine Frau Brot kaufen sehen – # Brot habe ich seine Frau kaufen sehen* 'Я видел, как его жена покупает хлеб';

- возвратное местоимение не детерминируется субъектом действия финитного глагола: *Du kannst ihn sich drehen fühlen* 'Ты можешь почувствовать его вращение';

Общими признаками с простым предложением являются:

- комплементы и адьюнкты инфинитива могут занимать начальную позицию в предложении: *Dorthin habe ich ihn nicht gehen hören* 'Я не слышал его шаги';

- отдельные виды адьюнктов (например, темпоральные) характеризуют предложение с инфинитивным комплексом в целом. При трансформации предложения они могут быть отнесены как к финитному, так и инфинитивному действию: *Ich sah ihn vor zwei Stunden seiner Frau helfen*; 'Я видел его два часа назад: он помогал своей жене (либо: я видел, как он два часа назад помогал своей жене)';

- возвратное местоимение в составе инфинитивного комплекса относится к субъекту финитного действия, а не латентного субъекта: *Er fühlte Zorn in sich aufsteigen* [10, с. 124-128]. 'Он почувствовал, как в нем возрастает гнев'.

Специфика синтаксических особенностей инфинитива показывает, что инфинитивные клаузы в целом выявляют признаки предложения в большей степени, чем обычные синтаксические словосочетания. Так инфинитивная клауза сохраняет большинство признаков предложения, напр., наличие факультативных элементов, синтаксических категорий и т.д. В то же время инфинитивные клаузы реализуются только в рамках целого предложения, т.е. являются зависимыми синтаксическими единицами.

Инфинитивные конструкции в современном немецком языке демонстрируют многообразие в структурном, семантическом и функциональном аспектах, что дает основание для их комплексной типологии. Рассмотрим структурные и семантические типы.

Структурные типы инфинитивных конструкций. По своей структуре инфинитивные конструк-

ции могут быть распространенными (за счет факкультативных элементов) и нераспространенными; с формантом *zu* или без форманта *zu*. Последние представляют собой *терминальную* и *разовую категорию* с позиций генеративной грамматики.

В современной германистике нет однозначной интерпретации *zu*: он рассматривается как *предлог*, *союз*, *аффикс* или *партикль*. Во избежание разногласий чаще всего склоняются к употреблению нейтрального обозначения – *формант*. По своей этимологии *zu* – это предлог, употребляемый ранее с формой *инфинитив датив*. В современном немецком языке в сочетании с инфинитивом *zu* утратил первоначальное предложное назначение. По наблюдениям Ж. Поту, формант проявляет следующие признаки: а) *zu* как формант не подлежит замене другим предлогом; б) его наличие не зависит от употребляемого с ним инфинитива; с) *zu* не выражает специфического семантического отношения между инфинитивом и другими словами в предложении [16, с. 34].

Толкование *zu* как *союза* строится на идентичности его функции союзу *dass* в придаточных предложениях:

- (vi) *Ich versprach ihm, die Briefe abzuholen.*  
– *Ich versprach ihm, dass ich die Briefe abhole.*

Оба элемента в приведенных примерах демонстрируют способность подключения зависимых клауз к синтаксической единице более высокого уровня – независимой финитной клаузе. Понимание *zu* как *союза* ведет к возникновению двух проблематичных вопросов. Первый вопрос связан позицией форманта *zu*, который находится исключительно в препозиции инфинитива, в то время как другие коннекторы располагаются в начальной позиции самой синтагмы (см. (vi)). Второй – касается конструкций *um / ohne / anstatt + zu + Infinitiv*, где предлоги *um / ohne / anstatt* признаются инфинитивными и отождествляются с формантом.

Ж. Поту выступают против такого отождествления и проводит следующие аргументы: во многих контекстах *zu* употребляется без предшествующего инфинитиву элемента (напр., префикса): *Es fängt zu regnen an.* 'Начинается дождь'.

Предлоги *um / ohne / anstatt* в отличие от форманта частично сохраняют семантику, выражая определенные отношения:

- (vii) *Sie haben ihren Ruhm benutzt, um auf schrecklichen Finge wie Hunger, Aids und Landminen aufmerksam zu machen* (цель).

- (viii) *Er half mir, ohne ich ihn darum bat* (условие).

- (ix) *Er ging ins Theater, anstatt seinen Freund zu besuchen* (субституция).

По мнению Ж. Поту, формант *zu* следует рассматривать как *аффикс* на том основании, что он

всегда предшествует инфинитиву. Кроме того, он находится в препозиции другим глагольным аффиксам с лексическим или грамматическим значением. Единственным контраргументом, согласно его утверждению, является раздельное написание *zu* и инфинитива, но "на последних дебатах по реформе правописания некоторые лингвисты выразили скепсис относительно графических критериев" [16, с. 35-36].

В силу приведенных доводов Ж. Поту выдвигает гипотезу об интерпретации простого инфинитива и инфинитива с формантом как *алломорфов*: "инфинитив с *zu* и простой инфинитив имеют один и тот же сигнификат, ни одна из данных форм не сигнализирует о чем-то ином, отличном от другой формы" [16, с. 36]. Их дистрибуция в современном немецком языке мотивирована и зависит от функции и самостоятельности инфинитивной клаузы, от глагола, его позиции в матрице и его особенностей, что, по мнению ученого, свидетельствует о необходимости наличия данных алломорфов в языке: при идентичном сигнификате алломорфизм в языке является избыточным.

В немецком языке формант *zu* всегда занимает контактную позицию по отношению к инфинитиву. Стоит упомянуть, что в другом западногерманском языке – английском – на сегодняшний день наблюдается грамматикализация «расщепленного инфинитива», где между формантом *to* и инфинитивом размещаются комплементы [8].

**Семантические типы.** Среди семантических типов выделяем свободные (формируются непосредственно в речи) и идиоматичные (имеют закрепленный состав и, как правило, немногочисленны). Идиоматические инфинитивные конструкции в современном немецком языке включают предложные, темпоральные и модальные инфинитивные конструкции.

К *падежным* инфинитивным конструкциям мы относим сочетания инфинитива с его субъектом в падежной форме, характеризующиеся специфическими морфосинтаксическими признаками и особым характером связи с объектом / субъектом финитной формы и инфинитивом.

В истории индоевропейских языков известны три падежные конструкции, к которым относятся: *nominativus cum infinitivo*, *accusativus cum infinitivo* и дательно-инфинитивная конструкция ("dative subject"). Общим для них является морфосинтаксическая структура, реализующаяся за моделью "инфинитив + субъект в прямом / непрямом падеже".

В современном немецком языке распространена конструкция *accusativus cum infinitivo*, заимствованная переводчиками из латыни. Предикатом предложения выступают глаголы восприятия (*se-*

hen, hören, fühlen) или директивные глаголы (*lassen, heißen*). Спорным остается отнесенность к этому списку глаголов *finden, bleiben* в предложениях типа *er fand sie im Stuhle sitzen* 'он застал ее сидящей на стуле'.

Наиболее распространенной из них представляется конструкция с глаголом *lassen*. По наблюдениям М. Фритца в современном немецком языке эта конструкция функционирует со значением: 1) действия, реализуемого при условии отсутствия препятствия со стороны субъекта (x) ('*позволяют*') и 2) действия, не реализуемого без вмешательства субъекта (xii) [14, с. 134-137].

(xi) *Sie lassen den Baum fallen* > *Der Baum fällt*.

(xii) *Sie lassen die Katze füttern* > *Die Katze wird gefüttert*.

Состав модальных инфинитивных конструкций формируют конструкции, образованные с помощью модальных (*sollen, können, müssen, dürfen*), полумодальных и ауксилярных глаголов *sein, haben*.

Полумодальными глаголами (*Halbmodalverben, Modalitätsverben; modifizierende Verben; modalverbähnliche Verben*) считают группу полнозначных глаголов, получающих в сочетании с инфинитивными формами в определенном контексте модальное значение [12]. Эту группу составляют глаголы *scheinen, versprechen, drohen, pflegen*, отличающиеся оттенками субъективного значения:

(xiii) *Peter pflegt jeden Tag zum Sportplatz zu gehen*. 'Обычно Петер каждый день посещает спортивную площадку'.

По семантике, грамматическим признакам и особенностям функционирования полумодальным глаголам отводят место между модальными и полнозначными глаголами. С модальными глаголами их сближает способность выражать модальное значение, связанное с оценкой адресанта действия / состояния субъекта высказывания:

(xiv) *Das Wetter verspricht schön zu werden*.

- *Das Wetter wird sicher schön* > *Ich bin sicher, dass das Wetter schön wird*.

Я уверен, что погода будет хорошей.

Конструкции *sein / haben + zu + Infinitiv*. В современном немецком языке обе конструкции входят в глагольную парадигму модальности и рассматриваются как "модальный инфинитив" [12, с. 104]. В отличие от форм конъюнктива и инфинитивных конструкций с модальными глаголами, актуализация модального значения (долженствования / возможности) у конструкций *sein + zu + Infinitiv* и *haben + zu + Infinitiv* имеет постоянную контекстную зависимость и залоговую соотношенность.

В основе данных конструкций лежит модель "ауксилярный глагол *sein / haben + zu + инфини-*

*тив*". Оба глагола в современном немецком языке составляют ядро вспомогательных глаголов и участвуют в темпоральных (*sein, haben*) и залоговых аналитических конструкциях (*sein*). Что касается непостоянного элемента – инфинитива, то мы имеем дело с его простой формой, в то время как в конструкциях с модальными глаголами и конъюнктива выступают и его аналитические формы, ср.:

(xv) *Sie haben meine Anweisungen zu befolgen* (Inf. I Aktiv).

(xvi) *Du sollst morgen auf die Post kommen* (Inf. I Aktiv).

(xvii) *Hunde sollen an der Leine geführt werden* (Inf. II Passiv).

Следует отметить, что в конструкциях с *haben* наличие / отсутствие форманта является дифференциальным признаком различных значений;

(xviii) *Ich habe mit dir zu reden*. 'Мне надо с тобой поговорить'.

(xix) *Er hat kommen müssen*. 'Он должен был уже прийти'.

(xx) *Er hat leicht lachen*. 'Ему легко посмеяться'.

В примере (xviii) конструкция *haben + zu + Infinitiv* выражает необходимость действия и совпадает по значению с модальной конструкцией с глаголом *müssen*: *Ich muss mit dir reden* 'Я должен поговорить с тобой'.

Употребление инфинитива без форманта *zu* с глаголом *haben* в примере (xix) является идентичным форме перфекта: *hat ... müssen = hat... gemusst*. Такие сочетания в германистике рассматриваются как *эрзац-инфинитив (Ersatzinfinitiv)* [1, с. 191]. Количество глаголов, способных образовать такую форму, в современном немецком языке ограничено.

Конструкция со значением длительного действия. Категория вида в современном немецком языке не имеет регулярного формального выражения: для обозначения действия, не достигшего результата, употребляют различные лексико-грамматические способы, среди которых присутствуют и конструкции с участием инфинитива. Речь идет о сочетании копулятивного глагола *sein* с одним из именных предлогов или наречия и инфинитивом полнозначного глагола: *sein + am / beim + Infinitiv* и *sein + dabei + zu + Infinitiv*. Такие конструкции известны как форма продолжительного действия или *прогрессив (Verlaufsform, am-Progressiv, Progressiv)* [9, с. 479].

Конструкция преобладает в западных регионах и поэтому известна как "*рейнская форма продолжительного действия*", хотя многие лингвисты подчеркивают ее обще- и межнациональный характер [13]. Так, Б. Тиль в своем исследовании

отмечает распространение конструкции за пределами Германии – в Австрии и Швейцарии [17, с. 2].

Конструкции прогрессива различаются как в плане содержания, так и выражения, ср.:

(xxi) *Ich bin am Lesen / lesen.* 'В данный момент я читаю книгу' (досл.: я нахожусь за чтением).

(xxii) *Ich bin beim lesen deines Buches, (deshalb keine Zeit große Mails zu schreiben).* 'Я сейчас читаю твою книгу' (поэтому не могу писать большие письма).

(xxiii) *Ich bin dabei, einen Brief zu schreiben.* 'Я сейчас пишу письмо'.

По мнению Д. Баудота, конструкция с предлогом *am* употребляется в том случае, если действие инфинитива осуществляется независимо от другого (xxi); в то время как сочетание с *beim* указывает на параллельное действие: *читаю – не могу писать письма* (xxii). При необходимости выделения объекта действия инфинитива, то используется конструкция с наречием *dabei*: *Я сейчас пишу письмо* (xxiii) [9, с. 161]. В конструкциях с предлогами *am* и *beim* формант *zu* не употребляется (xxi–xxii), а для конструкции с наречием *dabei* его участие обязательно (xxiii): *Ich bin dabei, einen Brief zu schreiben.*

Предложные инфинитивные конструкции *um / ohne / statt + zu + Infinitiv*. Под предложными инфинитивными конструкциями мы понимаем образования, состоящие из одного из предлогов (*um / ohne / statt*), инфинитива и его форманта *zu*, представляющие собой определенную синтаксическую единицу со специфическими формально-семантическими признаками. В современном немецком языке существуют три предложные конструкции, отличающиеся как структурным элементом (предлогом), так и семантикой.

(an)statt + zu + Infinitiv. По своей семантике эта конструкция близка к значению обстоятельств образа действия и имеет значение не осуществляющегося действия, заменяемого действием, выражаемым в сказуемом. При трансформации инфинитивная конструкция оказывается эквивалентной придаточному предложению с модальным значением, оформленному союзом *dass*:

(xxv) *Das Mädchen ging baden, statt seine Hausaufgaben zu machen.*

- *Das Mädchen ging baden, statt dass es seine Hausaufgaben machte.*

Латентный субъект инфинитива (*es*) совпадает с субъектом финитного глагола (*das Mädchen*). Инфинитив в рамках инфинитивной клаузы сохраняет свои аргументы и может иметь факультативное дополнение (адьюнкты), напр.: *statt rechtzeitig seine Hausaufgaben zu machen.*

*ohne + zu + Infinitiv.* Данная конструкция также имеет значение обстоятельства образа действия с оттенком отрицательного или не осуществляющегося действия. Это действие могло бы пройти параллельно действию финитного глагола (xxvii) или быть его возможным (ожидаемым) результатом (xxviii):

(xxvi) *Er hat sehr kalt gebadet, ohne sich zu erkälten.*

Специфика значения влияет на синтаксическую роль инфинитивной конструкции, которая при трансформации оказывается различной. В первом случае (iii) инфинитивная конструкция параллельна придаточному предложению со значением "отсутствие сопутствующего обстоятельства":

(xxviii) *Er überquerte die Straße, ohne auf den Verkehr zu achten.*

*Er überquerte die Straße, ohne dass er auf den Verkehr achtete.*

Во втором случае (xxviii) инфинитивная конструкция эквивалентна придаточному следствия с отрицанием:

*Er hat sehr kalt gebadet, ohne sich zu erkälten.*

- *Er hat sehr kalt gebadet, ohne dass er sich zu erkältet hat.*

В обоих случаях отмечается совпадение субъектов инфинитивного финитного действия, а также сохранение его аргументно-адьюнктного окружения.

*um + zu + Infinitiv.* Сфера функционирования данной конструкции шире, чем у предыдущих проанализированных нами конструкций. Рассмотрим следующие предложения с инфинитивными конструкциями и их эквиваленты:

(xxix) *Der Wagen wurde vor der Garage gefahren, um ihn zu waschen.*

- *Der Wagen wurde vor der Garage gefahren, damit man ihn wusch.*

- *Man fuhr den Wagen vor der Garage, damit man ihn wusch.*

(xxx) *Das Wasser war so kalt, um darin baden zu können.*

- *Das Wasser war so kalt, dass man nicht darin baden können*

(xxxii) *Er war so (genug) klug, (um) seinen Fehler einzusehen.*

- *Er war so klug, dass er seinen Fehler einsah.*

(xxxii) *Er müsste nur etwas mehr Fleiß aufwenden, um die Prüfungen zu bestehen.*

- *Wenn er etwas mehr Fleiß aufwendete, würde er die Prüfung bestehen.*

(xxxiii) *Er betrat das Lokal, um es nach einer Stunde wieder zu verlassen.*

- *Er betrat das Lokal und verließ es nach einer Stunde wieder.*



В примере (xxix) инфинитивная конструкция сообщает значение обстоятельства цели и при трансформации идентична придаточному предложению цели с союзом *damit*. В отличие от предыдущих конструкций мы наблюдаем несовпадение грамматических субъектов (*der Wagen / man*).

Субъект финитного глагола *der Wagen* является не агенсом, т.е., его семантическим субъектом, а пациенсом; предикат имеет форму страдательного залога. При дальнейшей трансформации место субъекта в обеих частях сложного предложения занимает неопределенно-личное местоимение *man*.

Инфинитивная конструкция *um + zu + Infinitiv* в предложениях (xxx) и (xxx1) имеет значение следствия и обозначает действие как результат избыточного явления (xxx) или результат достигнутой меры (xxx1). Оба типа предложения эквивалентны сложному предложению с придаточным следствия, оформленным союзом *dass*.

При трансформации предложения со значением следствия (xxx) наблюдается как несовпадение субъектов в глубинной структуре (*das Wasser / man*), так и их идентичность (xxx1). В первом случае мы наблюдаем следствие действия признака постороннего для адресанта объекта (носителя признака или состояния, *Zustandsträger*); в то время как во втором случае субъект обоих действий является агенсом.

В предложениях со значением достигнутой меры употребляется определенный тип прилагательных в роли предикатива, уточняющих меру: *nötig*, *notwendig*, *erforderlich*, *unentbehrlich*, *nützlich*:

(xxxiv) *Viereinhalb Jahre waren **nötig**, um Unglücke aus dem Jahre 1991 und 1994 zu klären.*

Анализ семантических ролей субъектов обоих действий, проведенных К. Корте показала, что в таком предложении (по ее типологии – первый тип предложения с *um + zu*) разносубъектность заложена на глубинном уровне. Субъект матричного глагола играет роль инструмента, в то время как субъект инфинитива является бенефициантом [11, с. 68]:

[СРЕДСТВО: тематический субъект: инструмент], [предикатив-адъектив],

[ЦЕЛЬ: тип 1 предложения с *um + zu*], [БЕНЕФИЦИАНТ: объект в дативе]

Если семантика субъекта матричного глагола предполагает употребление неодушевленных существительных, то в качестве второго субъекта могут участвовать только лица, устанавливающие предельную меру.

Этот принцип распределения ролей в высказывании реализуется в случае употребления глаголов *fordern*, *bedürfen* в роли финитного глагола:

(xxxv) *Um nur diese abzuarbeiten, **bedürfte** beim aktuellen Arbeitsrhythmus (Standart: eine Verhandlung pro Woche) **mindestens 20 Jahre**.*

В примере (xxxv) мы имеем дело с условным значением данной инфинитивной конструкции. Ее эквивалентом оказывается придаточное предложение условия с союзным словом *wenn*. В этом случае мы наблюдаем субъектные отношения, как и в предыдущих примерах (xxx1) и (xxx2). Субъекты могут совпасть (xxx1) (*er*) или не совпасть (xxxvi) (*man / er*):

(xxxvi) *Nach seiner Aussprache zu urteilen, ist er ein Sachse.*

- *Wenn **man** nach seiner Aussprache urteilt, ist **er** ein Sachse.*

Что касается примера (xxxiii), то, по мнению Г. Хельбига и Й. Буша, мы имеем дело с сочинительным значением инфинитивной конструкции [15, с. 661]. В этом случае предложение трансформируется в простое предложение с однородными членами (предикат) и с сочинительным союзом *und*. Дальнейшая трансформация приводит к появлению двух простых предложений, которые характеризуют последовательные действия одного и того же субъекта:

(xxxiii) *Er betrat das Lokal, um es nach einer Stunde wieder zu verlassen.*

- ***Er** betrat das Lokal. **Er** verließ es wieder.*

Особое положение в системе структурных и семантических типов занимает *перифрастическая конструкция tun + Infinitiv*. Среди ученых нет однозначного мнения по поводу ее статуса: колебания в именовании отмечается даже в работах одного и того же ученого. Так, В. М. Жирмунский рассматривает ее как "*перифрастическое спряжение*", "*аналитическую форму*", "*перифрастическую конструкцию*" [7, с. 56]. В немецких источниках она известна как '*Verbindung*' "*сочетание*" или '*tun-Periphrase*' "*перифраза с tun*" [12].

Термин "перифрастический" и "перифраза" фокусирует внимание на ее функциональной направленности как описательной конкурирующей формы спряжения глагола. Термин "аналитический" показывает, что данное явление следует рассматривать как номинативно целостную единицу, имеющую бинарную семантическую и формальную структуру.

По своим структурным характеристикам конструкция *tun + Infinitiv* соответствует синтаксической аналитической конструкции, к которым относят модальные и модально-темпоральные конструкции:

(xxiv) *Sie tut gerade schreiben.*

В основе перифрастической конструкции лежит сочетание финитной формы глагола *tun* и инфинитива смыслового глагола. Основное назначение

вспомогательного глагола в аналитической конструкции – выражение грамматического значения знаменательного слова и, тем самым, всей конструкции в целом. Таким образом, инфинитивные конструкции выполняют синтаксическую роль адьюнкта образа действия (*ohne + zu + Infinitiv*, (*an*)*statt + zu + Infinitiv*), следствия, условия и цели (*um + zu + Infinitiv*) и при трансформации оказываются эквивалентны придаточным различной семантики. Предложения с инфинитивной конструкцией *um + zu + Infinitiv* могут быть синонимичны предложениям с сочинительной связью. Субъекты финитного и инфинитивного действия совпадают в предложениях с конструкциями *ohne + zu + Infinitiv* и (*an*)*statt + zu + Infinitiv*. В предложениях с конструкцией *um + zu + Infinitiv* наблюдается одно- и разносубъектность, что непосредственно связано с семантикой высказывания и распределением семантических ролей.

При трансформации предлоги *ohne dass*, (*an*)*statt dass* сохраняются как средство подчинительной связи. Отмечается также подвижность позиции инфинитивных конструкций *ohne + zu + Infinitiv*, (*an*)*statt + zu + Infinitiv* и *um + zu + Infinitiv* со значением обстоятельства цели в рамках всего предложения (начальная и финальная позиция).

Таким образом, проведенное нами исследование лингвистической природы инфинитивной конструкции в современном немецком языке, позволяет сделать следующие выводы:

1) В современной лингвистике нет единого мнения по вопросу именованного данного явления и его статуса в системе языка;

2) Морфосинтаксические особенности инфинитива показывает, что инфинитивные клаузы в целом выявляют признаки предложения в большей степени, чем обычные синтаксические словосочетания; что позволяет характеризовать их как вид компрессии предложения;

3) Структурное разнообразие инфинитивных конструкций в современном немецком языке возникает благодаря участию / отсутствию факультативных элементов и наличию / отсутствию форманта *zu*;

4) В семантическом плане инфинитивные конструкции в современном немецком языке могут быть свободными (формируются в речи) и идиоматические (обладают устойчивой структурой и значением).

Данные факты свидетельствуют о структурной и семантической неоднородности инфинитивных конструкций в современном немецком языке и их потенциале в эволюции грамматической системы немецкого языка.

## Литература

1. Адмони В.Г. Основы теории грамматики / под ред. В.М. Жирмунского, М.М. Гухман, С.Д. Кацнельсона. 2-е изд., стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2004. 104 с.

2. Балута А.А. Особенности употребления инфинитива в санскрите (в сопоставлении с латинским и древнегреческим языками): Ч. 1. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Лингвистика. 2010. № 1. С. 125 – 128.

3. Борукулова Г.Ш. Изучение глагольного инфинитива в сопоставительном (германотюркском) языкознании // Вестник КазНУ. Серия: Филология. 2014. № 3 (149). С. 86 – 90.

4. Веселая Н.А. Синтаксическая функция инфинитива в позиции подлежащего в русле концепции функциональной эквивалентности // Cuadernos de Rusística Española. 2012. № 8. С. 75 – 85.

5. Выдрин В.Ф. Инфинитив в языке бамана // Язык. Константы. Переменные. Памяти Александра Евгеньевича Кибрика. СПб.: Алетея, 2014. С. 653 – 676.

6. Голайденко Л.Н. Инфинитив представления: опыт многоаспектного изучения и описания (на материале художественной прозы) // НДВШ. Филологические науки. 1999. № 2. С. 108 – 115.

7. Жирмунский В.М. История немецкого языка. М.: URSS, 2020. 408 с.

8. Храброва В.Е. Об особенностях применения разделенного инфинитива в английском языке // Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2015. С. 155 – 163. Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-primeneniya-razdelenno-go-infinitiva-v-angliyskom-yazyke/viewer> (дата обращения: 14.04.2020)

9. Baudot D. Der Infinitiv als Marker der Progressivität im Deutschen: die so genannten Verlaufsformen // Der Infinitiv im Deutschen / J.F. Marillier, C. Rozier (Hg.). Tübingen: Stauffenburg, 2005. P. 147 – 162.

10. Bierwisch M. Studia grammatica II. Grammatik des deutschen Verbs. Berlin: Akademie-Verlag, 1963. 188 p.

11. Cortès C. Zum Finalitätsbegriff am Beispiel des *um-zu*-Satzes // Der Infinitiv im Deutschen. J.F. Marillier, C. Rozier (Hg.). Tübingen: Stauffenburg, 2005. P. 65 – 82.

12. DUDEN: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / Hrsg. von der Dudenredaktion, bearb. von P. Eisenberg. [6., neu bearb. Aufl.]. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1998. 912 p.

13. DUDEN: Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle / Hrsg. von der Dudenredaktion, bearb. von Werner Scholze-Stubenrecht. [4., neu bearb. und erw. Aufl.]. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1997 (Der Duden; Bd. 9). 859 p.

14. Fritz M. Grammatik und Semantik der Infinitivkonstruktionen von neuhochdeutschen *lassen* // Der Infinitiv im Deutschen / J.F. Marillier, C. Rozier (Hg.). Tübingen: Stauffenburg, 2005. P. 133 – 146.

15. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht [19. Aufl.]. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, Verl. Enzyklopädie, 1999. 736 p.

16. Poitou J. Zum Status des Infinitivs (reiner Infinitiv und *zu*-Infinitiv) // Der Infinitiv im Deutschen. J.F. Marillier, C. Rozier (Hg.). Tübingen: Stauffenburg, 2005. P. 31 – 46.

17. Thiel B. Das deutsche Progressiv: neue Struktur in altem Kontext // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2008. № 13:2. 17 p.

#### References

1. Admoni V.G. Osnovy teorii grammatiki / pod red. V.M. Zhirmunskogo, M.M. Guhman, S.D. Kacnel'sona. 2-e izd., stereotip. M.: Editorial URSS, 2004. 104 s.

2. Baluta A.A. Osobennosti upotreblenija infinitiva v sanskrite (v sopostavlenii s latinskim i drevnegrecheskim jazykami): Ch. 1. // Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Serija: Lingvistika. 2010. № 1. S. 125 – 128.

3. Borukulova G.Sh. Izuchenie glagol'nogo infinitiva v sopostavitel'nom (germano-tjurkskom) jazykoznanii // Vestnik KazNU. Serija: Filologija. 2014. № 3 (149). S. 86 – 90.

4. Veselaja N.A. Sintaksicheskaia funkcija infinitiva v pozicii podležashhego v rusle koncepcii funkcional'noj jekvivalentnosti // Cuadernos de Rusistica Española. 2012. № 8. C. 75 – 85.

5. Vydrin V.F. Infinitiv v jazyke bamana // Jazyk. Konstanty. Peremennye. Pamjati Aleksandra Evgen'evicha Kibrika. SPb.: Aletejja, 2014. S. 653 – 676.

6. Golajdenko L.N. Infinitiv predstavlenija: opyt mnogoaspektnogo izuchenija i opisanija (na materiale hudozhestvennoj prozy) // NDVSh. Filologicheskie nauki. 1999. № 2. S. 108 – 115.

7. Zhirmunskij V.M. Istorija nemeckogo jazyka. M.: URSS, 2020. 408 s.

8. Hrabrova V.E. Ob osobennostjah primenenija razdelenogo infinitiva v anglijskom jazyke // Vestnik Severnogo (Arkticheskogo) federal'nogo universiteta. Serija: Gumanitarnye i social'nye nauki. 2015. S. 155 – 163. Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/ob-osobennostyah-primeneniya-razdelenogo-infinitiva-v-anglijskom-jazyke/viewer> (data obrashhenija: 14.04.2020)

9. Baudot D. Der Infinitiv als Marker der Progressivität im Deutschen: die so genannten Verlaufsformen // Der Infinitiv im Deutschen / J.F. Marillier, C. Rozier (Hg.). Tübingen: Stauffenburg, 2005. P. 147 – 162.

10. Bierwisch M. Studia grammatica II. Grammatik des deutschen Verbs. Berlin: Akademie-Verlag, 1963. 188 p.

11. Cortès C. Zum Finalitätsbegriff am Beispiel des um-zu-Satzes // Der Infinitiv im Deutschen. J.F. Marillier, C. Rozier (Hg.). Tübingen: Stauffenburg, 2005. P. 65 – 82.

12. DUDEN: Grammatik der deutschen Gegenwartssprache / Hrsg. von der Dudenredaktion, bearb. von P. Eisenberg. [6., neu bearb. Aufl.]. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1998. 912 p.

13. DUDEN: Richtiges und gutes Deutsch. Wörterbuch der sprachlichen Zweifelsfälle / Hrsg. von der Dudenredaktion, bearb. von Werner Scholze-Stubenrecht. [4., neu bearb. und erw. Aufl.]. Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverlag, 1997 (Der Duden; Bd. 9). 859 p.

14. Fritz M. Grammatik und Semantik der Infinitivkonstruktionen von neuhochdeutschen *lassen* // Der Infinitiv im Deutschen / J.F. Marillier, C. Rozier (Hg.). Tübingen: Stauffenburg, 2005. P. 133 – 146.

15. Helbig G., Buscha J. Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht [19. Aufl.]. Leipzig, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, Verl. Enzyklopädie, 1999. 736 p.

16. Poitou J. Zum Status des Infinitivs (reiner Infinitiv und *zu*-Infinitiv) // Der Infinitiv im Deutschen. J.F. Marillier, C. Rozier (Hg.). Tübingen: Stauffenburg, 2005. P. 31 – 46.

17. Thiel B. Das deutsche Progressiv: neue Struktur in altem Kontext // Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. 2008. № 13:2. 17 p.

\*\*\*

## INFINITIVE CONSTRUCTIONS IN MODERN GERMAN

*Dolgopolova L.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov*

**Abstract:** the article analyzes the linguistic nature of the infinitive construction from the positions of traditional and modern syntactic theories. The author clarifies the concept of an infinitive construction in modern linguistics and its differences from a simple infinitive, sentence, and subordinate clause on the basis of a critical analysis of theoretical works by leading Russian and foreign Germanists. The paper considers the features of the infinitive construction interpretation from the perspective of generative grammar. It presents an analysis of the accumulated information in Russian and foreign germanistics about the simple and complex infinitive, about the infinitive sentence in Russian; about the ambiguity of the status of the formant *zu* in German; shows the structural (common /non-common, with the formant *zu* / without the formant *zu*) and semantic (free / idiomatic) heterogeneity of infinitive constructions in modern German. Based on the formal and semantic diversity, the author substantiates the high potential of infinitive constructions in the development of the grammatical system, first of all, the paradigm of the temporal category (progressive construction) and the category of modality (infinitive constructions with semi-modal verbs) in modern German.

**Keywords:** infinitive, infinitive clause, compression, progressive, periphrastic construction, semi-modal verbs

## МЕТОДИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ЛИНГВИСТИЧЕСКОМУ АНАЛИЗУ ТЕКСТА НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В СРЕДНИХ КЛАССАХ

*Цой Л.П., кандидат филологических наук, доцент,  
филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки,  
Каргина И.М., кандидат филологических наук,  
Северо-Кавказский институт (филиал)  
Московского гуманитарно-экономического университета,  
Романова М.С., кандидат филологических наук, доцент,  
филиал Ставропольского государственного педагогического института в г. Ессентуки*

**Аннотация:** в настоящей статье рассматриваются методические подходы к изучению текста на уроках русского языка с точки зрения лингвистического анализа.

Лингвистический анализ текста как технологический прием по воспитанию языковой и речевой компетентности обусловлен тем, что в методике преподавания русского языка трактуется по-разному, между тем, воспитание языковой и речевой компетентности обучающихся четко отражено в содержании Государственного образовательного стандарта общего среднего образования разделами сведений о тексте, стилях и типах речи, о строении текста. В методике обучения лингвистическому анализу не рассматривается имеющаяся взаимосвязь анализа и продуцирования текста, не обозначены средства воспитания языковой/речевой компетентности обучающихся.

Цель исследования состоит в теоретическом обосновании и доказательстве методической системы лингвистического анализа текста в целях развития языковой и речевой компетентности учащихся средних классов.

**Ключевые слова:** текст, анализ, методика, умения, коммуникативная компетенция, школа, обучающиеся

В свете требований современного образования сегодня перед обучающимися ставятся новые цели и задачи: формирование, развитие и совершенствование коммуникативной компетенции, то есть свободное владение языком в соответствии с кодифицированными литературными нормами, умение коммуницировать в любой сфере деятельности.

Известный теоретик по речевой деятельности А.А. Леонтьев считал, что «для конструктивной коммуникации человек должен уметь адаптироваться к ситуации общения, правильно спланировать свою речь, наполнить содержание адекватными средствами выражения мысли и обеспечить обратную связь» [6, с. 118].

Для развития и совершенствования коммуникативной компетенции обучающимся необходимо расширение кругозора, пополнение словарного запаса, способствующего формированию активной мыслительной деятельности, приобретение знаний и умений строить речь с учетом соблюдения основных качеств (грамотность, точность логичность, выразительность и т.д.), умение компетентно выразить аргументы по обсуждаемой проблеме, соблюдение деликатности и такта в потенциальной дискуссии.

Именно текст является своеобразным эталоном правильной и красивой речи, так как в нем заложены кодифицированные нормы русского литературного языка, вследствие чего текст рассматривается как основная единица языка. Однако на практике учащиеся, создавая те или иные тексты, опираются скорее на речевой опыт, чем на знания, при этом совершенно не учитывают роль и значение предложений, образующих тот или иной

текст. Обусловлена такая тенденция тем, что коммуникативная роль текста тесно связана с мылеформирующей деятельностью, вследствие чего несколько сложна для усвоения и осознания учащимися. Анализ текста, чаще всего осуществляемый на интуитивном подходе, невозможно отразить грамматическим аспектом и языковыми средствами.

Личностно-ориентированное обучение как залог успешного формирования и развития языковой/речевой компетентности учащихся за последние годы приобрело более актуальный и насыщенный характер, особенно в лингвистической сфере.

С точки зрения методики обучения русскому языку технология использования методических способов и приемов при лингвистическом анализе текста позиционируется по-разному, несмотря на то, что в федеральном государственном образовательном стандарте (ФГОС) формированию коммуникативной компетенции, заключающемся в воспитании языковой/речевой компетентности обучающихся, придается важное значение [1].

К сожалению, в настоящее время методические способы и приемы по осуществлению лингвистического анализа не учитывают взаимосвязи между анализом и продуцированием текста, не прослеживают воспитательный аспект коммуникативной компетенции учащихся, чем и обусловлена актуальность исследования.

Следовательно, актуальность настоящего исследования заключается в необходимости поиска решения методических подходов по лингвистическому анализу текста с целью совершенствования речевой культуры, направленной на выявление

творческого потенциала обучающихся, а также на развитие языкового мышления.

Методика анализа текста напрямую связана с представлением обучающихся о технологии создания текста на базе продуктивной и аналитической работы.

Лингвистический текст с точки зрения его коммуникативных, функциональных, прагматических сторон, а также как способ создания текста неоднократно рассматривали известные лингвисты, к числу которых относятся А.В. Бондарко, И.Р. Гальперин, Г.А. Золотова, И.П. Лысакова, Н.Е. Сулименко, Н.М. Шанский, Д.Н. Шмелев, Н.А. Купина и др.

К вопросу изучения лингвистического анализа обращались также Г.Н. Старченко, И.В. Кузнецова, С.А. Мочалова, Р.Ш. Халидова и др.

Основные мысли в трудах лингвистов сводятся к тому, что в любом тексте содержится смысловая информация в виде завершённой композиции, присутствует взаимосвязь между планом содержания и планом выражения. В тексте обязательно присутствуют языковые средства, выражающие в той или иной степени отношение автора к своему творению, а также текст в виде продукта речи имеет целью побуждение к более тесному знакомству с видами речевой деятельности. Одновременно предложения внутри текста, связанные между собой смысловыми и грамматическими средствами, объединённые микротемами, представляют собой взаимодействие фонетических сегментов языка разных уровней.

Понятие «текст» имеет разные толкования. Так, например, Л.А. Абдуллаева и С.М. Омарова считают, что, с одной стороны, «текст – это законченное и оформленное по смыслу содержание, которое состоит из одного или нескольких предложений, с другой стороны, к текстам можно отнести любой жанр литературного произведения, будь то роман, повесть, рассказ или документы, отражающие коммуникативное намерение, то есть это может быть заявление, служебная записка, акт и т.д., следовательно, любая разновидность текста, которая представляет единство плана содержания и плана выражения и в котором присутствует логическая связь языковых значений с содержанием конкретной информации» [2, с. 82-86].

Надо отметить, что благодаря текстам совершается акт речевой коммуникации, в связи с чем обучающимся необходимо овладевать знаниями и навыками создания творческого речевого продукта, умением продуцировать вновь созданный текст в условиях конкретной речевой ситуации, владеть умением дискутировать и убеждать в любой сфере общения.

Умение коммутировать Н.И. Жинкин определяет как «неотъемлемое свойство человеческого интеллекта и его потребности» [5, с. 9-13]. Определение Н.И. Жинкина подтверждает мысль о тексте как основной коммуникативной единице в процессе обучения русскому языку в средних классах.

О.А. Дьяченко на основании признаков, присущих тексту (информативность, содержательность, композиционная оформленность, личная позиция автора) полагает, что текст как «сообщение в письменной форме характеризуется смысловой и структурной завершённостью и определённым отношением автора к сообщаемому. В синтаксическом отношении текст представляет собой совокупность предложений, связанных по смыслу и с помощью лексико-грамматических средств» [4].

По мнению проф. М.Р. Львова, «текст – это продукт или результат речевой деятельности в устной или письменной форме. Текст обладает единством темы и замысла, относительной законченностью, внутренней структурой, синтаксической, композиционной и логической» [7, с. 105]. В нём отражаются функциональные возможности языка, закономерности его синтаксиса, лексики и стилистики.

И.Р. Гальперин утверждает, что «текст представляет собой снятый момент языкового творческого процесса, представленный в виде конкретного произведения, отработанного в соответствии со стилистическими нормами данного типа письменной/устной разновидности языка, произведение, имеющее заголовок, завершённое по отношению к содержанию этого заголовка, состоящее из взаимообусловленных частей и обладающее целенаправленностью и прагматической установкой» [3, с. 95].

В научно-методической литературе рассматриваются такие признаки текста, как связность, цельность, информативность, развернутость, логичность, подготовленность, завершённость и др. К сожалению, школьной программой не предусмотрены важные, на наш взгляд, признаки как совершенствование написанного и его редактирование.

В настоящее время современный лингвистический анализ включает в себя как литературоведческий анализ, так и стилистический. В зависимости от цели и задач лингвистический анализ текста предполагает использование разных методов и приемов его проведения.

Проблема по освоению лингвистического анализа текста, как нам кажется, заключается в том, что педагоги в школе практически не обращают внимание на технический аспект создания текста,

то есть учащиеся создают текст без учета правил и требований по составлению текста, которые являются важным опорным пунктом. Необходимо обучение учащихся правилам построения текста проводить регулярно, вырабатывать в них умение продуцировать текст, всячески поощряя творческий и индивидуальный подход в процессе создания речевого продукта, что позволит формировать и воспитывать развитую коммуникабельную личность.

Глубокая осмысленность при анализе текста представляет собой важную составляющую. Постигнуть глубинно текст помогают базовые знания обучающихся. Необходимо перед знакомством с текстом, его анализом расширить кругозор учащихся по теме текста и в связи с ней.

В связи с тем, что текст является основной дидактической единицей на уроке русского языка, важно проводить систематически целенаправленную работу над текстами разных типов и стилей, акцентировать внимание на их создании. Обучающиеся должны знать, что в основе всех текстов имеются определенные правила их построения, соблюдение которых формирует необходимые умения и навыки по составлению текстов различных типов и стилей.

В соответствии с требованиями, предъявляемыми обучению русскому языку, важно широко применять работу с текстом, вырабатывать навыки углубленного чтения, обучать анализу текста.

Для того чтобы осуществить реализацию коммуникативной компетенции обучающихся в работе с текстом, необходимо решить следующие задачи:

1) использование приемов и методов работы с текстом, формирующих развитие связной речи учеников;

2) осуществление подбора текстового материала, разработка технологии работы с текстом для формирования навыков, необходимых при анализе с тестом;

3) использование внеклассной работы обучающихся для развития их креативных способностей, выявление творческих личностей в процессе работы над текстом.

Осуществление данных задач происходит в процессе развития речевой культуры обучающихся. В этом плане, как нам кажется, наиболее успешными будут такие формы и методы, как комплексная работа с текстом, лингвостилистический анализ текста, использование различных видов диктантов, применение самодиктантов, работа с редактированием текста, занимательные лингвистические упражнения, ролевые и игровые ситуации.

Так, на базе отдельных текстов из произведений писателей-классиков желательно использовать самодиктанты, которые будут способствовать более легкому запоминанию содержания и умению их продуцировать.

Помимо самодиктантов можно применять и другие виды (творческие, диктанты по связному тексту и т.д.), которые формируют более широкий аспект мышления и логику ума, в чем и реализуется познавательная-мыслительная функция обучающихся.

Интеллектуально-речевое обучение осуществляется выполнением интеллектуально-занимательных лингвистических заданий и упражнений, ценность которых заключается в одновременном стимулировании как интеллектуального, так и лингвистического развития и совершенствования обучающихся.

Надо заметить, что в выполнении учебных заданий учащийся одновременно выполняет несколько мыслительных операций в виде сравнения, обобщения, используя различные виды речи. Это может быть речь внутренняя и внешняя, устная и письменная, в виде монолога или диалога. При работе с указанными заданиями широко используется исследовательский метод.

Не менее важную роль в плане развития речевых возможностей играет система ситуативных упражнений, то есть учитель при моделировании использует задания, находящиеся в учебниках по русскому языку либо предлагает ситуативные задания.

Во всех видах уроков, обозначенных выше, возникает заданная учителем образовательная ситуация, когда через коммуникацию «ученик-учитель», «ученик-ученики» происходит осознание и усвоение теоретических и практических навыков и умений, необходимых для получения максимального положительного результата. При этом сущность урока как формы организации остается прежней, меняются способы обучения, используется многогранно широкий спектр новых технологий, внеурочных форм организации деятельности. Современная методика обучения стремится к тому, чтобы приблизить учебный процесс к условиям естественной речевой коммуникации.

Анализ структуры текста помогает увидеть и суметь решить содержащиеся в нем проблемы, выработать у себя разные приемы осмысления текста.

Для глубинного и более легкого восприятия текста важно знать лексическое значение слова, иметь расширенный словарный запас с умением применить слова в определенной контекстной ситуации, что немаловажно при создании текста и его лингвистическом анализе.

Под анализом текста подразумевается умение обучающихся проанализировать содержание, обозначить авторскую идею, выраженную в анализируемом тексте, определить использованные автором языковые и художественные средства, указать микротемы и указать способы связи логических переходов.

Цель такого анализа заключается в том, чтобы обучающиеся понимали зачем, для чего и с какой целью данный текст создавался. Именно в процессе анализа будет видно, насколько ученик осмыслил и осознал текст, сумеет ли он его продуцировать, может ли выделить суть и озвучить главную идею автора, готов ли он правильно ставить вопросы к микротемам, определяя логическую связь, каковы особенности использования изобразительно-выразительных средств языка и т.д.

Интеллектуально-речевое обучение осуществляется выполнением интеллектуально-занимательных лингвистических заданий и упражнений, ценность которых заключается одновременно в стимулировании как интеллектуального, так и лингвистического развития и совершенствования обучающихся.

Вышеуказанные методические приемы по лингвистическому анализу текста будут способствовать, на наш взгляд, осмыслению идеи и сюжета произведения, показу изобразительно-выразительных средств в тексте.

Таким образом, формирование и развитие языковой/речевой компетентности учащихся будет более продуктивным при реализации взаимосвязи между видами текстов и использованных выразительных языковых средств, а также при использовании методической системы гармоничных сочетаний продуктивных и репродуктивных форм лингвистического анализа.

### Литература

1. Федеральный компонент государственного стандарта общего образования. Ч. II. Среднее (полное) общее образование. Москва 2004. 266 с.

2. Абдуллаева Л.А., Омарова С.М. Работа с текстом как средство развития речи // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2015. № 2. С. 82 – 86.

3. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 139 с.

4. Дьяченко О.А. Лингвистический анализ художественного текста [Электронный ресурс]. URL: <http://olgadyachenko.ru/lingvisticheskij-analiz-teksta.html> (10.03.2019 г.)

5. Жинкин Н.И. Психологические основы развития речи. Материалы Круглого стола ПИ РАО. 7 ноября 2014 г. М., 2014. 148 с.

6. Леонтьев А.А. Высказывание как предмет лингвистики, психолингвистики и теории коммуникации // Синтаксис текста. М., 1979. С. 18 – 36.

7. Львов М.Р. Основы теории речи: учебное пособие. М.: Академия, 2000. 248 с.

### References

1. Federal'nyj komponent gosudarstvennogo standarta obshchego obrazovaniya. CH. II. Srednee (polnoe) obshchee obrazovanie. Moskva 2004. 266 s.

2. Abdullaeva L.A., Omarova S.M. Rabota s tekstom kak sredstvo razvitiya rechi // Izvestiya Dagestanskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta. Psihologo-pedagogicheskie nauki. 2015. № 2. S. 82 – 86.

3. Gal'perin I.R. Tekst kak ob"ekt lingvisticheskogo issledovaniya. M.: Nauka, 1981. 139 s.

4. D'yachenko O.A. Lingvisticheskij analiz hudozhestvennogo teksta [Elektronnyj resurs]. URL: <http://olgadyachenko.ru/lingvisticheskij-analiz-teksta.html> (10.03.2019 g.)

5. Zhinkin N.I. Psihologicheskie osnovy razvitiya rechi. Materialy Kruglogo stola PI RAO. 7 noyabrya 2014 g. M., 2014. 148 s.

6. Leont'ev A.A. Vyskazyvanie kak predmet lingvistiki, psiholingvistiki i teorii kommunikacii // Sintaksis teksta. M., 1979. S. 18 – 36.

7. L'vov M.R. Osnovy teorii rechi: uchebnoe posobie. M.: Akademiya, 2000. 248 s.



\*\*\*

**METHODOLOGICAL APPROACHES TO THE LINGUISTIC ANALYSIS OF  
TEXT IN RUSSIAN LANGUAGE LESSONS IN SECONDARY GRADES**

*Tsoy L.P., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki,  
Kargina I.M., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), (North Caucasus Institute (branch)  
Moscow University of Humanities and Economics,  
Romanova M.S., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Stavropol State Pedagogical Institute in Essentuki*

**Abstract:** this article discusses methodological approaches to studying text in Russian language lessons from the point of view of linguistic analysis.

Linguistic analysis of the text as a technological method of education for language and speech competence caused by the fact that the method of teaching of the Russian language is treated differently, however, the education of linguistic and speech competence of students is clearly reflected in the content of the State Educational Standard of General secondary education sections for information about text styles and types of speech, the structure of the text. The methodology of teaching linguistic analysis does not consider the existing interdependence of analysis and text production, and does not indicate the means of educating students' language/speech competence.

The purpose of the research is to provide theoretical justification and proof of the methodological system of linguistic analysis of the text in order to develop the language and speech competence of secondary school students.

**Keywords:** text, analysis, methodology, skills, communicative competence, school, students

## РАБОТА С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СКАЗКАМИ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ И ПРОФИЛАКТИКИ ЭММИСИВНОЙ И АТАКТИЧЕСКОЙ АФАЗИИ ЧАСТЬ 1: ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ

*Балута А.А., доктор филологических наук, профессор,  
Московский государственный областной университет,  
Орлова Н.Н., магистр филологии, практический психолог,  
преподаватель, заместитель руководителя,  
Научно-исследовательский реабилитационный центр нейрофизиологии  
и лингвистической психокоррекции*

**Аннотация:** статья посвящена изучению особенностей психокоррекционной работы с лингвистическими сказками как метода диагностики и профилактики эммисивной и атактической афазии. В ходе исследования были поставлены задачи по изучению фундамента образования и механизмов проявления афазии, описанию основных симптомов эммисивной и атактической афазий в клиническом и возрастном аспектах, а также изучению принципов использования процесса анализа и создания лингвистических сказок в работе по психокоррекции речи для профилактики развития отдельных видов этого заболевания. В ходе исследования удалось установить, что изучение лингвистических сказок способствует катализации процессов формирования внутренней структуры высказывания. Работа с лингвистическими сказками активизирует формирование и восстановление ассоциативных связей головного мозга на нейронном уровне, так как люди начинают осваивать «несуществующий язык», создавать тексты по предложенным моделям лингвистических сказок. Этот процесс способствует селекции языковых единиц в заданном контексте, который становится основным фактором понимания высказывания, что приостанавливает развитие симптомов эммисивной афазии. Написание сказки по конкретному образцу требует от человека формирования определенных речевых навыков, таких как краткость изложения и внимания к начальной полисемии минимального смыслового субстрата, образованного на базе общеязыковой семантической ДНК или звукоподражательных элементов. Параллельно происходит стимуляция процессов восприятия звуковой оболочки слова и одновременного соотнесения этой оболочки с предметом и понятием, что является профилактикой развития основных симптомов атактической афазии. Теоретическая и практическая значимость данной статьи заключается в разработке новой методики психо-коррекционной работы по развитию речи с использованием анализа и создания лингвистических сказок в качестве диагностики и профилактики отдельных видов возрастной афазии.

**Ключевые слова:** лингвистическая сказка, психокоррекция речи, эммисивная афазия, атактическая афазия

### Введение

Афазией называют вид речевого расстройства, в физиологической основе которого лежит поражение корковых речевых зон (нижнелобная извилина или теменно-височно-затылочный отдел) в левом (доминантном) полушарии. Внешним проявлением афазии можно считать полную или частичную утрату способности воспроизведения собственной речи или способности понимания чужой речи.

**Цель** данной статьи – охарактеризовать методику работы по коррекции речи с лингвистическими сказками как один из способов диагностики и профилактики эммисивной и атактической афазии.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих **задач**:

1. Рассмотреть фундамент образования и механизмы проявления афазии.
2. Описать основные симптомы эммисивной и атактической афазий в клиническом и возрастном аспектах.
3. Охарактеризовать особенности восприятия элементов фольклора, способствующие формиро-

ванию ассоциативно-коммуникативных мостов, являющихся основой любого процесса общения.

4. Изучить принципы использования процесса анализа и создания лингвистических сказок в работе по психокоррекции речи для профилактики развития отдельных видов афазии.

**Основные методы исследования** – компонентный анализ, контекстологический анализ, методы лингвистической диагностики и лингвистической психокоррекции.

Механизм афазии очень сложен. Как правило, фундаментом этого заболевания является распад речевого стереотипа, в результате чего больной утрачивает навыки произношения или возможность понимания чужой речи [1]. Кроме того, еще Р.О. Якобсон утверждал, что речевые расстройства могут в разной степени влиять на способность человека к комбинации и селекции языковых единиц, выясняя, какая из этих двух операций больше поражается при различных видах афазии. В результате ему удалось дифференцировать эммисивную и рецептивную формы афазии и показать, какая из двух функций речевого обмена, кодирующая или декодирующая, подвергается воздействию болезни [3, с. 76]. В данной статье мы

рассматриваем особенности эммисивной афазии, к симптомам которой относится дефект селекции языковых единиц, когда ведущим фактором понимания высказывания становится контекст. В результате ряда экспериментов удалось установить следующее. Если при больном с симптомами эммисивной афазии произнести обрывки слов и предложений, он без труда завершит их. Однако его речь представляет собой просто реакцию на раздражение: он с легкостью ведет беседу, но у него возникают трудности, когда нужно вступить в диалог. Особенно он испытывает трудности при воспроизведении или понимании такой замкнутой дискурсивной формы, как монолог. Чем больше его высказывания зависят от контекста, тем лучше он справляется с задачей словесного выражения. Он неспособен произнести предложение, не являющееся ответом на реплику собеседника, либо на реальную ситуацию. Предложение «Идет дождь» недоступно для воспроизведения эммисивного афатика, если он действительно не видит, что идет дождь. Чем сильнее высказывание поставлено в зависимость от уже воплощенного или еще не воплощенного контекста, тем больше вероятность, что пациенты могут его произнести [3, с. 77]. Таким образом, если эммисивная афазия начинает прогрессировать, человек постепенно утрачивает возможность к построению внутренних высказываний на базе абстрактного мышления. Страдают как процесс внутреннего структурирования фразы, так и система воображения в целом.

Кроме того, в данной статье рассматривается диагностика и профилактика еще одной из разновидностей афазии, которая называется *атактической*, основным симптомом которой является постепенная атрофия восприятия звуковой оболочки слова и параллельного соотнесения этой оболочки с предметом и понятием. В результате у больного остается лишь интегральный неразложимый фонетический образ знакомого слова, а все иные звуковые последовательности он либо не узнает, либо они недоступны для его понимания [3, с. 86]. Подобный случай описывает К. Гольдштейн, рассказывая о пациенте, который понимал некоторые слова, но уже не был в состоянии различить составляющие их гласные и согласные фонемы [4, р. 118]. Француз с симптомами атактической афазии мог распознавать, понимать и воспроизвести слова *café* «кофе» и *rave* «тротуар», но не мог распознать и повторить бессмысленные звуковые последовательности, составленные из тех же букв, например, *féca*, *faké*, *kéfa*, *rafé*. Таким образом, был сделан вывод, что для нормального человека не составляет труда воспроизведение даже бессмысленных звуковых последовательностей, не

противоречащих фонологическим моделям его родного языка [3, с. 87].

Если атактическая афазия прогрессирует, больной постепенно теряет способность к разложению слов на фонемные составляющие, а его понимание конструкции слова ослабевает настолько, что в дальнейшем это влечет за собой разрушение структуры фонемы и приводит к невозможности воспроизведения составленных из фонем комбинаций. Постепенная регрессия звуковой модели у афатиков отражает в обратном порядке освоение фонемного уровня ребенком. Эта регрессия в дальнейшем вызывает неразличение омонимов и обеднение словаря. Если эта двойная (фонематическая и лексическая) недостаточность прогрессирует, то в результате у человека остаются только однофонемные, односложные, однофразовые выражения; человек приходит к тому же состоянию, на котором находился ребенок на начальной стадии языкового развития, или даже на доречевом уровне [3, с. 87].

Диагностика афазии представляет определенную сложность. Это прежде всего связано с клинической неоднородностью одних и тех же симптомов на разных этапах развития афазии. Обычно в основе данного заболевания лежат органические нарушения деятельности некоторых отделов головного мозга. Однако симптомы, схожие с симптомами эммисивной и атактической афазий, можно наблюдать у прежде здоровых пожилых людей, у которых с переходом определенного возрастного порога наблюдается распад временных ассоциативных связей (ответственных за оперативную память, при условии сохранения долговременной памяти) и, как следствие, возникает ряд речевых нарушений, которые можно рассматривать как первые сигналы к развитию афазий и аналогичных заболеваний.

К способам современной диагностики и коррекции некоторых видов афазий (особенно на ранней стадии заболевания и в области профилактики) можно отнести методы лингвистической диагностики и лингвистической психокоррекции, большинство из которых находятся сейчас в стадии разработки и переосмысления. Отчасти эти методы имеют связь с пластами палеолингвистики и фольклора, восприятие и осмысление которых способствует формированию и (реструктурированию) восстановлению «психо-нейронного корсета» головного мозга. Фольклор, в частности, сказки, пословицы, поговорки, являются хранилищем и народным опытом и выражением особенностей менталитета каждого народа. Восприятие элементов фольклора способствуют формированию связей между поколениями и ассоциативно-коммуникативных мостов, являющихся основой

любого процесса общения, в том числе и в качестве контактоустанавливающей функции.

Сказка настраивает восприятие читателя особым образом, само упоминание этого жанра говорит об условности повествования. Лингвистическая сказка же фокусирует внимание на языковой стороне произведения, поэтому сюжетная канва отходит на второй план. В лингвистических сказках, созданных Петрушевой (в контексте данной работы рассматриваются два текста «Пуськи бятые» и «Бурлак»), сюжет не менее важен, чем синтаксис и грамматика, он позволяет раскрыть семантику структуры предложений. Кроме того, в сознании многих людей сказки традиционно связываются с детской литературой, а также описанием вымышленных, «сказочных» событий, т.е. того, чему нет места в реальной действительности. Животные коммуницируют, размышляют, словом, ведут себя, как люди. Здесь можно проследить связь с фольклорными сказками о животных, восходящими к тотемическим мифам. Такая связь носит не случайный характер, подобно тому, как древнейшие семантические единицы нашли свое отражение в лингвистических сказках, герои Каллуша, Помик, калушата, и другие (созданные в подобных текстах) герои генетически восходят к мифологической тотемии.

В ходе эксперимента отмечалась однозначная реакция восприятия лингвистических сказок – участники удивлялись, вслушивались в слова, улыбались. Вероятно, подобный эффект связан с особенностями восприятия текста, звучащего похоже на детскую речь, многие слова забавно звучат, например, «сяпала», «стряпкали», «подудонились» и др. А также с тем, что несмотря на отсутствие в корнях слов привычных, понятных для носителей языка семантических единиц, сюжет в общем и целом понятен.

Издrevле сказка служила развлечением и получением, она сохраняла осколки древнейших смыслов. Можно предположить, что определенные особенности восприятия заложены у носителя языка на уровне подсознания.

Для диагностики и профилактики речевых нарушений, симптомы которых сходны с симптомами развития эммисивной и атактической афазий, был проведен ряд экспериментальных занятий по работе с лингвистическими сказками, в основе которых лежит теоретическая концепция лингвистического эксперимента академика Л.В. Щербы. Суть его теории заключается в том, что эксперимент может иметь как положительный, так и отрицательный результат. При этом Л.В. Щерба выделял три вида эксперимента: 1) положительный, при котором положительный результат подтверждает правильность выдвигаемой гипотезы; 2)

отрицательный, для проведения которого создается изначально неправильное высказывание, а испытуемый должен найти ошибку и внести и откорректировать предложенный текст; 3) альтернативный, в ходе которого испытуемый определяет тождество или нетождество предложенных ему нескольких речевых высказываний [2]. Кроме этих типов, сам академик иногда применял четвертый, смешанный вид лингвистического эксперимента, представляющий собой комбинацию второго и третьего типов. Суть смешанного эксперимента состояла в том, что ученый предлагал своим студентам для анализа фразы типа «Глoкая кúздра штéко будланúла бóкра и курдýчит бокрénка», или «По некузавой малее перетяющийся бредолаг зюмо проверкнул бредолажонка». При анализе подобных конструкций испытуемые приходили к выводу о возможности восстановления смысла подобных высказываний на основе восприятия грамматического значения слов в контексте.

Более масштабным этапом применения этого эксперимента являются занятия по коррекции речи с применением анализа лингвистических сказок Л. Петрушевой.

Описание проведенного эксперимента приводится во второй (практической) части статьи.

### Выводы

Изучение лингвистических сказок способствует катализации процессов формирования внутренней структуры высказывания. Работа с лингвистическими сказками активизирует формирование и восстановление ассоциативных связей головного мозга на нейронном уровне, так как люди начинают осваивать «несуществующий язык», создавать тексты по предложенным моделям лингвистических сказок. При этом одним из условий создания текста является творческий процесс с использованием ограниченного словарного запаса (на данный момент дополненный глоссарий лингвистических сказок составляет около 100 слов). Таким образом, можно сказать, что этот процесс способствует селекции языковых единиц в заданном контексте, который становится основным фактором понимания высказывания. А это, как было сказано выше, приостанавливает развитие симптомов эммисивной афазии. Написание сказки по конкретному образцу требует от человека формирования определенных речевых навыков, таких как краткость изложения и внимание к начальной полисемии минимального смыслового субстрата, образованного на базе общеязыковой семантической ДНК или звукоподражательных элементов. Параллельно происходит стимуляция процессов восприятия звуковой оболочки слова и одновременного сопоставления этой оболочки с предметом и понятием,

что является профилактикой развития основных симптомов *атактической* афазии.

Следовательно, психо-коррекционную работу по развитию речи с использованием анализа и создания лингвистических сказок можно рассматривать отчасти как диагностику и профилактику эмиссивной и атактической афазий, которые могут развиваться постепенно у нормальных людей в результате возрастной атрофии некоторых функций головного мозга.

### Литература

1. Клиника афатических нарушений. Локализация поражения, Диагностика различных форм афазии. Курс лекций [Электронный ресурс]. URL: [https://helpiks.org/9-36847.html] (дата обращения: 18.04.2020)
2. Щерба Л.В. О тroyаком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 24 – 39. [Электронный ресурс]. URL: http://philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm (дата обращения: 10.02.2020)
3. Якобсон Р.О. Два вида афатических нарушений и два полюса языка // Нейропсихолингвисти-

ка: хрестоматия / Сост. К.Ф. Седов. М.: Лабиринт, 2009. 304 с.

4. Goldstein K. Language and language disturbances. New York, 1948, 253 p.

### References

1. Klinika afaticheskikh narushenij. Lokalizaciya porazheniya, Diagnostika razlichnyh form afazii. Kurs lekcij [Elektronnyj resurs]. URL: [https://helpiks.org/9-36847.html] (data obrashcheniya: 18.04.2020)
2. SHCHerba L.V. O troyakom aspekte yazykovykh yavlenij i ob eksperimente v yazykoznanii. YAzykovaya sistema i rechevaya deyatel'nost'. L., 1974. S. 24 – 39. [Elektronnyj resurs]. URL: http://philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm (data obrashcheniya: 10.02.2020)
3. YAkobson R.O. Dva vida afaticheskikh narushenij i dva polyusa yazyka // Nejropsiholingvistika: hrestomatiya / Sost. K.F. Sedov. M.: Labirint, 2009. 304 s.
4. Goldstein K. Language and language disturbances. New York, 1948, 253 p.

\*\*\*

## WORK WITH LINGUISTIC TALES AS A METHOD FOR DIAGNOSTIC AND PREVENTION OF EMMISIVE AND ATACTIC AFHASIA PART 1: THEORETICAL JUSTIFICATION

*Baluta A.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Moscow Region State University,*

*Orlova N.N., Master of Arts (M.A.), Practical Psychologist, Teacher, Deputy Manager,  
Research Rehabilitation Center for Neurophysiology and Linguistic Psychocorrection*

**Abstract:** the article is devoted to the study of the features of psychocorrective work with linguistic fairy tales as a method of diagnosis and prevention of emmressive and atactic aphasia. The study goal was to study the foundation of education and mechanisms of manifestations of aphasia, describe the main symptoms of emmressive and atactic aphasia in clinical and age aspects, and also the study of the principles of the use of process analysis and creation of the language of fairy tales in the work of speech therapy for the prevention of certain types of this disease. In the course of the research, it was found that the study of linguistic fairy tales helps to catalyze the processes of forming the internal structure of the utterance. Working with linguistic fairy tales activates the formation and restoration of associative connections of the brain at the neural level, as people begin to master the "non-existent language", create texts based on the proposed models of linguistic fairy tales. This process contributes to the selection of language units in a given context, which becomes the main factor in understanding the utterance, which suspends the development of symptoms of emmressive aphasia. Writing a fairy tale on a specific sample requires a person to form certain speech skills, such as brevity of presentation and attention to the initial polysemy of the minimal semantic substrate formed on the basis of common language semantic DNA or onomatopoeic elements. In parallel, the processes of perception of the sound shell of the word and simultaneous correlation of this shell with the object and concept are stimulated, which is the prevention of the development of the main symptoms of atactic aphasia. The theoretical and practical significance of this article is to develop a new method of psycho-correctional work on speech development using the analysis and creation of linguistic fairy tales as a diagnosis and prevention of certain types of age-related aphasia.

**Keywords:** linguistic fairy tale, psychocorrection of speech, emmressive aphasia, atactic aphasia

## СПОСОБЫ ВЕДЕНИЯ СЕТЕВОЙ ПОЛЕМИКИ: НА МАТЕРИАЛЕ КОММЕНТАРИЕВ К СТАТЬЯМ НА ПОРТАЛЕ ГАЗЕТЫ SÜDDEUTSCHE ZEITUNG

Уделькина А.И., аспирант,

Самарский национальный исследовательский университет им. академика С.П. Королева

**Аннотация:** полемика отражает условия и закономерности развития интенсивного информационного обмена в обществе, в котором объективно значимые моменты постепенно уступают первенство индивидуальному началу, современный человек ощущает потребность в том, чтобы мир услышал о нем, принял его собственную точку зрения. Цель статьи заключается в исследовании интерактивных стратегий, используемых современными участниками сетевой полемики. Наиболее доступным коммуникативным пространством, в котором формируется и реализуется сетевая полемика, становятся комментарии к актуальным статьям на порталах газет и журналов. Для достижения поставленной цели были определены следующие задачи: определить способы ведения полемики в читательских комментариях; выявить и описать особенности сетевой полемики. В ходе исследования было установлено, что корпус текстов, реализующих полемические диалоги, представляет собой своеобразный полилог с постоянной сменой коммуникативных ролей. Предлагаемое понимание сетевой полемики как модели открытого диалога обладает научной новизной и служит основой исследовательской программы. Результаты исследования могут быть использованы в теории (теория межкультурной коммуникации, стилистика) и практике преподавания немецкого языка в университетах на факультетах и кафедрах иностранных языков. Материалы исследования будут полезны в ходе написания выпускных бакалаврских работ и магистерских диссертаций романо-германского отделения, что способствует развитию и созданию новых научных коллективов.

**Ключевые слова:** сетевая полемика, читательский комментарий, электронная среда, ответная реакция, автор, читатель, интерактивность

В последние десятилетия сформировался качественно новый образ жизни, обязательной составляющей которой является Интернет. Виртуальное пространство создает условия для удаленной работы, учебы, оплаты товаров и услуг. Всемирная Сеть удовлетворяет потребности современного человека в общении, развлечении, мгновенном поиске информации, их реализации служат разнообразные стратегии общения, владение которыми позволяет достичь успеха в информационном поиске и в утверждении собственных позиций в одной из самых сложных форм коммуникации, полемическом диалоге. Цель настоящей статьи заключается в представлении результатов исследования интерактивных стратегий, используемых современными участниками *сетевой полемики*, содержание которой определяют комментарии к актуальным статьям в "**Süddeutsche Zeitung**".

В Германии по-прежнему велика роль газет как надежного источника информации. Трое из пяти немцев старше 14 лет ежедневно читают печатную прессу [1]. Однако, в последние десятилетия все больше людей стараются получить актуальную информацию онлайн. Немецкие издательства отреагировали на растущую тенденцию достаточно быстро. Согласно данным Федеральной ассоциации издателей немецких газет (Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger E.V.), уже в 1996 году в Интернете, в дополнение к своему печатному изданию, присутствовала 41 газета [1]. На сегодняшний день существует более 698 сайтов газет, которые в среднем за месяц посещают 43,9% немецкоязычного населения [1].

Достаточно долгое время немецкие издательства рассматривали Интернет лишь как дополнительный канал для привлечения внимания к печатным изданиям и, как следствие, для их последующей продажи. Статьи из печатных изданий "вторично" размещались в Сети ("*Zweitverwertung der Printausgabe*") [3, p. 87]. Факт того, что для современного человека помимо потребности в информации все более актуальной и значимой становится потребность в коммуникации, приводит к необходимости переработки сообщений (*Nachrichtenrecycling*) [4, p. 134], трансформации текстов статей, размещенных в Интернете, с учетом особенностей интерактивной природы электронной среды.

Коммуникативный потенциал публицистических текстов в Интернете заключается в возможности прямого взаимодействия с читателем. Линейная связь от отправителя (автора текста) к получателю (читателю) уходит в прошлое. Дэн Гилмор, американский журналист и колумнист, определил меняющиеся ролевые отношения между производителем и потребителем информации уже в далеком 2004 году. Старые СМИ, по мнению журналиста, представляли информацию подобно профессору, читающему лекцию [2]. Между тем, современное Интернет-пространство становится площадкой для открытого разговора, в котором стирается грань между автором и читателем текста. Интерес к теме статьи, согласие или несогласие с изложенной в тексте точкой зрения, порождает ответную реакцию аудитории. Сетевой комментарий становится неотъемлемой частью

Интернет-коммуникации. Оперативно реагировать на прочитанное формирует новый коммуникативный тренд. Современная электронная среда представляет собой интерактивную сеть (*Mitmachnetz*) [5, р. 38], в которой Интернет-пользователь не только потребляет информацию, но и помогает ее формировать, комментировать, оценивать, тегировать и на нее ссылаться. Чем большее количество комментариев соберет статья, тем больший охват аудитории обеспечен издательству.

Чтобы привлечь большее количество новых читателей, поддержать интерес постоянных читателей и удовлетворить растущую потребность Интернет-пользователей во взаимодействии, авторы создают полемические тексты, в основе которых события, имеющие большой резонанс в обществе. Освещая в текстах назревшую проблему, выступая с определенной оценкой этой проблемы, опровергая мнения оппонентов солидной аргументацией, автор создает текст, не рассчитанный на пассивное восприятие.

Крупнейшая ежедневная газета Германии *Süddeutsche Zeitung* на своем Интернет-портале публикует как материалы из печатной газеты (выделена отдельная рубрика: *das Beste aus der Zeitung*), так и статьи, написанные авторами специально для сайта. Издательство уделяет работе с читательской аудиторией достаточно большое внимание. На портале существует раздел *Leserdiskussion*, куда читатели приглашены обсудить предложенные редакцией темы. Материалы газеты за последний месяц посвящены стремительно развивающейся пандемии коронавируса. *Wie bewerten Sie Merkels Umgang mit der Coronavirus-Krise?* (18. März 2020, 18:44 Uhr); *Coronavirus: Wer sollte staatliche Hilfe erhalten?* (18. März 2020, 12:47 Uhr); *Wie schaffen wir es am besten durch die Corona-Krise?* (14. März 2020, 12:40 Uhr); *Coronavirus: Was kann die Digitalisierung jetzt leisten?* (13. März 2020, 14:52 Uhr). Вопросительные предложения не просто акцентируют внимание читателей на проблеме мирового масштаба, но позволяют привлечь их к совместному рассуждению, диалогу, побуждая оставить развернутый комментарий.

Поскольку дискуссия предваряется вопросом со стороны журналиста *Wie schaffen wir es am besten durch die Corona-Krise?*, многие комментарии содержат ответный ход рассуждения:

Комментарий №1. *Ganz einfach – an die Empfehlungen halten, soziale Kontakte auf ein absolutes Minimum runterfahren, keine Hamsterkäufe tätigen damit auch diejenigen noch was bekommen, die eben nicht den ganzen Tag einkaufen können, sich an die ganz banalen Hygienevorschriften halten.*(*srб70*)

Комментарий №2. *Es ist müssig diese Frage zu stellen. Die Welt wird in ein paar Monaten oder einem*

*Jahr wissen, was richtig gewesen ist, oder gewesen wäre.* (*Helitroll*)/

Комментарий №3. *Eine job Rotation zwischen Kanzler Kurz und Frau Merkel wäre sinnvoll. Dann wären wir nicht bei allen sinnvollen Maßnahmen der letzte in Mitteleuropa!* (*KarlChris*)

Комментарий №4. *Grenzen zu schließen und zu kontrollieren ist also möglich* (*Gihorta*)

Авторы статей онлайн-версии газеты *Süddeutsche Zeitung* не вступают в открытую полемику с читателями. Однако, коммуникацию между автором и читателем все же нельзя назвать завершённой. Пусть журналист и не оставляет свою реакцию на пользовательские комментарии, но они могут послужить стимулом для написания новой статьи на определенную тематику. Вопросы в комментариях позволяют автору статьи увидеть настроение публики, ведь люди пишут и реагируют на то, что их беспокоит. Тщательный анализ комментариев позволит автору сделать последующий текст информативнее и полезнее. Возможно, многочисленные отклики читателей с логичной аргументацией и вовсе смогут переубедить автора в каком-то вопросе.

Будучи изначально адресованными автору статьи, комментарии могут содержать оценку упомянутых в тексте событий /решений/ других (значимых для решения проблемы) лиц. Так, в статье *Gegen das Coronavirus sind alle gefordert* (14. März 2020, 12:06 Uhr) автор затрагивает тему последствий "коронного вируса", которые коснутся всех без исключения. Журналист говорит о необходимости активного участия политики, которая должна принимать решение о поддержке нуждающихся компаний и системы здравоохранения - и должна заниматься управлением сложившейся в стране кризисной ситуации. Комментарий №5. *Leider versteht der Innenminister Herr Seehofer ganz offensichtlich nicht den Ernst der Lage und lässt auch heute noch Menschen aus Hochrisikogebieten wie China Iran unkontrolliert über die Flughäfen einreisen... Das ( nicht ) handeln des in dieser Krise sichtlich überforderten Herrn Seehofer und der Fraport AG Aufsichtsräte hat unabsehbare Folgen. Diese Verantwortungslosigkeit, müssen das deutsche Gesundheitssystem mit ihren Ärzten, erkrankte Menschen, bis hin zu wohl auch im Verlauf, sterbende Menschen tragen (rosleh).* Автор комментария №5 выражает недовольство (не)действием министра внутренних дел, позволяющего людям из районов повышенного риска беспрепятственно въезжать в страну. Непринятия серьезности ситуации господином Зеэхофером и безответственность наблюдательного совета аэропорта, по мнению читателя, могут привести к самым непредсказуемым событиям. Таким образом, в сетевую полемику могут

быть вовлечены не только непосредственные участники коммуникации (автор и читатель), но и опосредованные (третьи лица в статье).

Автор следующего комментария №6 обращает внимание на громкие и зачастую угнетающие высказывания конкретных политиков, которые не способны удержать население от паники:

Комментарий №6. ... *Armin Laschet: "Es geht um Leben und Tod". Aussagen von Virologen und Politikern: "Wir befinden uns im Krieg." "Diesen Kampf müssen wir annehmen". etc. etc. Glaubt irgendjemand, dadurch ließe sich die Bevölkerung von Panik und/oder Hamsterkäufen von was auch immer abhalten?(Anonymus).* Автор комментария №6 требует также ограничения выступлений в СМИ вирусологов, которые в период пандемии больше востребованы в исследовательских центрах, чем перед объективом камеры: *Darüberhinaus fordere ich Medienverbot für alle Virologen. Anstatt eitel wie ein Pfau in sämtlichen Talkshows, Pressekonferenzen und sonstigen Runden in jede Kamera zu linsen und in jedes Mikrofon zu quatschen, würden sie sich besser in ihre Forschungseinrichtungen begeben, dort werden sie viel dringender gebraucht. Es scheint ja auch unter den "Experten" unterschiedliche Ansichten zu geben. Auch dadurch wird die Bevölkerung nicht unbedingt beruhigt. (Anonymus).* Насыщенный комментарий вызывает реакцию других читателей вступить в дискуссию уже не столько с изложенными в статье данными и названными в ней лицами, сколько непосредственно с автором комментария:

Комментарий №7. *Wenn man es den Leuten nicht mit so drastischen Worten vor Augen führt wie Laschet, kapieren das anscheinend verschiedene Kreise nicht. Schauen sie sich doch mal um wie die Maßnahmen von vielen ignoriert werden. (We56Mue)*

Комментарий №8. *Ich finde es schon richtig, auf den Ernst der Lage hinzuweisen – gerade weil es so unmerklich passiert. Da qualmt und brennt und kracht nichts, kein Regen und keine Flut. Die Bedrohung ist nicht spürbar... (Gihorta)*

Комментарий №9. *Ja und nein. Natürlich sollen die Verlautbarungen und Kommentare nicht alarmistisch-martialisch klingen, was nur die Paranoia fördert. Andererseits müssen Politik und Wissenschaft schon deutlich sagen, was Sache ist und wo wir jetzt stehen, um den Menschen den Ernst der Lage bewusst zu machen.. (Monikamm207)*

Комментарии №7, 8, 9, содержащие несогласие с автором комментария №6 относительно ограничения выступлений политиков с резкими заявлениями в СМИ, создают мощное полемическое пространство. Оставляя комментарий, читатель возвращается к обсуждению по мере поступления ответной реакции на свой текст. Поскольку раз-

мещенные в Интернете статьи становятся доступными огромному количеству читателей, количество откликов непредсказуемо и неограниченно. Сетевая полемика принимает модель открытого диалога. Чем больше читателей вступают в дискуссию, тем более разветвленной становится ее структура.

Итак, в комментариях читателей полемика может выстраиваться по следующим трем направлениям:

1. читатель – автор;
2. читатель – мнение/действие третьих лиц, представленных в статье;
3. читатель – читатель.

Наличие тезиса, противоположного утверждениям автора, объединяет вышеуказанные коммуникативные модели и является обязательным условием для развития полемики. Отрицание того или иного тезиса озвучивается, как правило, с указанием автора тезиса. В рамках электронной среды автор полемического текста решает эту проблему при помощи технических возможностей самой среды. Современные публицистические статьи максимально насыщены внутритекстовыми гиперссылками, основная цель которых - дополнить информацию, содержащуюся в тексте статьи. Автор полемической статьи тщательно подходит к вопросу отбора и размещения в тексте гиперссылок, используя лишь те, которые будут отвечать его позиции по поводу опровергаемого суждения. Таким образом, автор формирует полемический гипертекст, не перегружая его большим количеством цитат и ремарок.

Гипертекстуальными характеристиками в большей степени обладают читательские комментарии.

Комментарий №10. *Zitat: "Trump gibt die Schuld den anderen" <https://www.sueddeutsche.de...Trump> gibt nicht nur anderen die Schuld. Trump versucht auch mit allen Mitteln dafür zu sorgen, das die USA als erste einen Impfstoff gegen COVID-19 erhalten und zwar exklusiv. Den Rest der Menschheit kann ja der Teufel holen. <https://www.welt.de/wirtsch...Es> zeigt sich wieder mal. Wer "Freunde", wie die USA, hat, der braucht keine Feinde. NetFiddler*

Автор комментария №10 выходит за рамки традиционного линейного текста и выстраивает свой гипертекст. В одном комментарии автор использует две гипертекстовые ссылки (внутреннюю и внешнюю). Актуализируя внутреннюю гиперссылку, читатель может ознакомиться с очередной статьей того же издательства *Süddeutsche Zeitung* на заданную тему. Внешняя гиперссылка ведет на сторонний сайт, а именно на сайт влиятельной информационной немецкой ежедневной газеты *die Welt*. Информацию из статьи стороннего издатель-



ства автор комментария использует как весомый аргумент в защиту своей позиции в споре с другими читателями. Таким образом, система гипертекстовых связей становится значимым элементом развивающейся полемики.

Комментарий №11. *Wie sagte Prof. Drostens heute im NDR.de podcast? Man soll sich vor groben Vereinfachungen und unproduktiven Schuldzuweisungen hüten? Alias Canetti*

Автор комментария №11 делает свой текст по-истине мультимедийным, так как ресурс, на который направляет гипертекстуальная ссылка, представляет собой подкаст общественной телерадиокомпания Norddeutscher Rundfunk.

Онлайн-версии современных газет и журналов широко представлены в ведущих социальных сетях мира. "Поделиться" интересной статьей или комментарием газеты Süddeutsche Zeitung можно на сайтах Facebook, Twitter, ссылку на текст можно отправить в мессенджере WhatsApp или по электронной почте. Активное взаимодействие с социальными сетями приводит к большему охвату читателей. Нажав на соответствующую кнопку рядом со статьей, пользователь размещает статью у себя в социальной сети и статья становится доступной за пределами домашней страницы издательства. Интересующую статью можно также "рекомендовать" к прочтению. Многие издатели уже интегрируют в свои веб-сайты так называемые системы социального рейтинга [6, p. 297]. На стартовой странице газеты Süddeutsche Zeitung ежедневно размещается список топ-статей, которые "рекомендуют" и активно комментируют читатели (Leser empfehlen). Указатели количества комментариев отражают значимость статьи в плане привлечения к ней внимания, что ведет к расширению сетевого взаимодействия и, как следствие, к полемике.

Поскольку каждый комментарий порождает последующие реакции, количество которых неограниченно, возникает своеобразный полемический полилог, в котором происходит постоянная смена коммуникативных ролей. Комментирующий отвечает на вопросы других пользователей, отстаивает свою позицию, приводит дополнительные аргументы в защиту своей точки зрения, выступая при этом автором текста.

Еще одной особенностью сетевой полемики является демократичность, равный статус ее участников. Любой пользователь сети Интернет имеет доступ к прочтению опубликованных комментариев, а любой зарегистрированный пользователь может оставить свой комментарий. Авторами комментариев выступают совершенно разные люди. Трансграничность электронной среды делает возможным полемику между людьми из разных

социальных групп, принадлежащих к разным профессиям и разным уровням образования. Следовательно, общение характеризуется стиранием социальных, половых и возрастных признаков. Распространение информации происходит "горизонтально", по схеме "от многих к многим".

Несмотря на то, что комментарии газеты Süddeutsche Zeitung не проходят редакционную обработку (не существует предварительной модерации их содержания) и могут быть написаны абсолютно любым зарегистрированным пользователем, для них характерна богатая лексика и нормированное грамматико-синтаксическое оформление. За редким исключением можно встретить односложные эмоциональные ответы. Вступая в полемику друг с другом, с автором статьи или действующими в ней лицами, читатели стремятся к подробному изложению своей позиции и детальному разбору мнений/действий противника. Сами читатели негативно относятся к поверхностным высказываниям без подтверждающих данных.

Комментарий №12. *Sie haben meine Frage № 1 nicht beantwortet. Die Frage No 2 auch nicht. Es ist lediglich das ständige bla-bla-bla von sogenannten Besserwisser, bzw. richtig ausgedrückt Nichtswisser.*

Комментарий №13. *Ihre Kritik finde ich nicht gerechtfertigt.*

Комментарий №14. *Laut SZ-Artikel über die Sendung "Hart aber fair" räumte Wirtschaftsminister Altmaier ein, man habe die Situation möglicherweise am Anfang etwas unterschätzt. Für jeden, der Polit-sprech interpretieren kann, bedeutet das: "Wir haben definitiv die Situation von Anfang an drastisch unterschätzt". Ihre Relativierungen sind unangebracht!*

Авторы комментариев дополнительно используют технические возможности форматирования текста в Интернете, выделяя особо значимые фрагменты (курсив, жирный шрифт, подчеркивание, написание отдельных слов заглавными буквами). Тем самым, они информативно и эмоционально насыщают свой полемический текст.

Подводя итоги сказанному, можно утверждать, что особенность сетевой полемики заключается прежде всего в "возвратности" коммуникативного события и его многовекторной направленности, вне реакции полемика утрачивает свой смысл. Альтернативный вербальный процесс получает репрезентацию в комментариях к статье, размещенной в Интернете. Смысл реакции состоит не только в знакомстве с позицией автора статьи, но и в столкновении мнений, в возможном опровержении авторской оценки и выработке новых, более продуктивных решений. Технические возможности сети Интернет накладывают свой отпечаток на сетевую полемику. Универсальная доступность, демократичность, мультимедийные формы пред-

ставления, нелинейность, безграничность, актуализация гипертекстовых связей, за счет которых фронтационный текст комментария обрастает пластом сторонних текстов, формируют мощную коммуникационную платформу, которая способствует активизации и усилению полемики начала.

### Литература

1. Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger e.V. (BDZV) Die deutschen Zeitungen in Zahlen und Daten 2018. URL: [https://www.bdzv.de/fileadmin/bdzv\\_hauptseite/aktuelle/publikationen/2017/ZDF\\_2017.pdf](https://www.bdzv.de/fileadmin/bdzv_hauptseite/aktuelle/publikationen/2017/ZDF_2017.pdf) (дата обращения: 03.03.2020)
2. Gillmor D. We the Media. Grassroots Journalism by the People, for the People. O'Reilly Media. Gravenstein Highway North, Sebastopol. 2004. 312 p.
3. Nohr H. Vom Zeitungsverlag zur News Industry: Veränderung von Wertschöpfungsstrukturen und Geschäftsmodellen. Logos Verlag Berlin. 2011. 190 p.
4. Schwarzer B. Das Internet – Totengräber oder Geburtshelfer für die Tageszeitung? // World 3.0 : Wandel durch Innovation in Informations – und Medientechnologie. Logos Verlag Berlin. 2010. P. 127 – 143.
5. Ulrich D. Die Auswirkungen der medialen Internetnutzung auf die Print-Zeitung. Eine medienlinguistische Analyse. 2015. 316 p.
6. Weichert S. Zurück zur Leidenschaft! – Der

neue Zeitungsjournalismus. In: Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger (Hg.): Zeitungen 2012/2013. Berlin. P. 293 – 305.

### References

1. Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger e.V. (BDZV) Die deutschen Zeitungen in Zahlen und Daten 2018. URL: [https://www.bdzv.de/fileadmin/bdzv\\_hauptseite/aktuelle/publikationen/2017/ZDF\\_2017.pdf](https://www.bdzv.de/fileadmin/bdzv_hauptseite/aktuelle/publikationen/2017/ZDF_2017.pdf) (data obrashcheniya: 03.03.2020)
2. Gillmor D. We the Media. Grassroots Journalism by the People, for the People. O'Reilly Media. Gravenstein Highway North, Sebastopol. 2004. 312 p.
3. Nohr H. Vom Zeitungsverlag zur News Industry: Veränderung von Wertschöpfungsstrukturen und Geschäftsmodellen. Logos Verlag Berlin. 2011. 190 p.
4. Schwarzer B. Das Internet – Totengräber oder Geburtshelfer für die Tageszeitung? // World 3.0 : Wandel durch Innovation in Informations – und Medientechnologie. Logos Verlag Berlin. 2010. P. 127 – 143.
5. Ulrich D. Die Auswirkungen der medialen Internetnutzung auf die Print-Zeitung. Eine medienlinguistische Analyse. 2015. 316 p.
6. Weichert S. Zurück zur Leidenschaft! – Der neue Zeitungsjournalismus. In: Bundesverband Deutscher Zeitungsverleger (Hg.): Zeitungen 2012/2013. Berlin. P. 293 – 305.

\*\*\*

## WAYS OF CARRYING OUT THE NETWORK POLEMIC: IN TERMS OF COMMENTS TO ARTICLES ON THE PORTAL OF THE NEWSPAPER SÜDDEUTSCHE ZEITUNG

*Udelkina A.I., Postgraduate,  
Samara National Research University*

**Abstract:** the polemic reflects the conditions and patterns of the development of intensive information exchange in a society in which objectively significant moments gradually give way to primacy over an individual principle, a modern person feels the need for the world to hear about it, and to accept his own point of view. The purpose of the article is to study the interactive strategies used by modern participants in network polemic. The most accessible communicative space in which network polemic is formed and implemented is comments on relevant articles on portals of newspapers and magazines. To achieve this goal, the following tasks were identified: to determine methods of polemics in readers' comments; identify and describe the features of network polemic. In the course of the study, it was found that the body of texts implementing polemic dialogues is a kind of polylogue with a constant change in communicative roles. The proposed understanding of network polemic as a model of open dialogue has a scientific novelty and serves as the basis of the research program. The results of the study can be used in theory (theory of intercultural communication, stylistics) and the practice of teaching German in universities at faculties and departments of foreign languages. The research materials will be useful during the writing of graduate bachelor's and master's theses, which contributes to the development and creation of new research teams.

**Keywords:** network polemic, readers' comments, electronic medium, response, author, reader, interactivity

**ДИАЛЕКТОЛОГИЯ И ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ЯЗЫКА**

**Соколовская В.В., доцент,  
Военный учебно-научный центр Сухопутных войск  
«Общевойсковая ордена Жукова академия Вооружённых Сил Российской Федерации»,  
Российский университет дружбы народов**

**Аннотация:** в данной статье рассматривается диалектология – современная научная дисциплина, которая непосредственно взаимодействует с дисциплинами теоретической лингвистики, социолингвистикой и всеми дисциплинами, помогающими глубоко изучать, анализировать, описывать диалекты и ее важное место в развитии лингвистики. Проанализированы причины, оказывающие влияние на формирование языковых особенностей. Особое внимание обращается на происходящие языковые изменения в речевых сообществах, исследуются эти причины. Анализируются такие изменения с применением синхронического и диахронического подходов. Помимо внутрilingвистических факторов, определяющих изменения, выявляются и социальные: социально-экономический статус, возраст, этническая и гендерная принадлежность носителя языка, временной показатель. Языковая общность, система социальных взаимоотношений между людьми, сетевое сообщество, обмен опытом оказывают заметное влияние на его развитие. На основе анализа можно сделать вывод, что социальные особенности стимулируют происходящие изменения в языке. Такие изменения формируются в том случае, если у носителей языка появляется альтернатива и возникнет мотивация усвоить и принять их. Языковые изменения рассматриваются в процессе развития, при организации наблюдения и изучения речи всех поколений носителей. Важнейшим направлением в развитии современной диалектологии считается диалектная география, занимающаяся составлением лингвистических атласов распространения диалектов. В атласах представлены этапы их развития на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях. Результаты анализа и исследования диалектов также отражаются в составлении диалектологических словарей. В 21 веке, как и прежде, диалектология является одним из важных направлений лингвистических исследований.

**Ключевые слова:** диалект, языковые изменения, диалектная география, лингвистические атласы, речевые сообщества социально-экономический статус, этническая принадлежность, сетевое сообщество

После нескольких десятилетий относительного забвения лингвистическое направление – диалектология переживает заметное возрождение. В начале 21-го века лингвисты начинают снова проявлять огромный интерес к развитию современной диалектологии. Активно проводятся исследования по изучению национальных вариантов английского языка, диалектов, языковой вариативности, пишутся научные исследования, принимающих во внимание географические, социальные различия носителей языка. Следует подчеркнуть, ряд проблем в английской диалектологии остаются малоизученными. Недостаточно изучена речь иммигрантов, которая также оказывает влияние на формирование национального варианта английского языка. Развитие социолингвистики в исследовании вариативности языка способствовало процессу формирования новых перспектив, методов, применяемых при изучении диалектов.

Научный подход к изучению языковых особенностей и вариативности европейские лингвисты начали практиковать еще в 16 веке. В последствии организовано систематическое изучение своеобразия, специфики диалектов.

Существуют старинные русские рукописи, доказывающие возникновение диалектологии в России. М.В. Ломоносов в 18 веке в работе «Российская грамматика» описывает хронологически появляющиеся единицы речи, формируется представление о диалекте. В 17 веке осуществляется

попытка составить словарь диалектизмов, используя лексические единицы разных народных немецких говоров. В 19 веке «Немецкая грамматика» Якоба Гримма подтолкнула к началу исследования диалектов. Во Франции в 17 веке приступают к описанию особенностей диалектной речи на основе сформировавшегося французского языка. В Англии в 1561-1577 годах собирается диалектный материал Лоуренсом Ноувеллом, он появляется в рукописи под названием «Vocabularium Saxonicum», которая считается началом возникновения английской диалектологии.

В 1919 году Х. Л. Менкен публикует «Американский язык», самую известную работу, подтверждающую существование национальных вариантов английского языка на североамериканском континенте. В 1930-х годах американский лингвист Ганс Курат организует проведение полевых работ по составлению лингвистического атласа США. Цель исследования заключалась в создании атласа диалектов. Курат применяет методы традиционной диалектологии для изучения американского национального варианта английского языка. В Атлас включаются лексические единицы, грамматические конструкции и записи отдельных звуков. Первое систематическое широкомасштабное исследование английских диалектов в США отражается в «Атласе английского языка на североамериканском континенте» Atlas of North American English (ANAE).

Уильям Лабов, Шэрон Эш и Чарльз Боберг принимают непосредственное участие в сборе, анализе диалектического материала и издании самого Атласа. В нем представлены региональные диалекты английского языка США и Канады [8, с. 63].

Следует подчеркнуть, в 60-е годы 20 века появляется новый подход, применяющийся к анализу и изучению изменений, происходящих в развитии английского языка. Фиксируются языковые изменения в речевых сообществах, исследуются причины, и чем они обусловлены: помимо внутрилингвистических факторов, определяющих изменения, выявляются и социальные. Социально-экономический статус, возраст, этническая принадлежность, пол носителя языка, временной показатель оказывают влияние на происходящие в языке преобразования [1, с. 89].

Родоначальниками социолингвистики считаются в США Уильям Лабов и в Великобритании Питер Труджилл.

Социальные особенности стимулируют происходящие изменения в языке. Они формируются в том случае, если у носителей языка появляется альтернатива и возникнет мотивация усвоить и принять их. Это особенно важно в век постоянно растущих контактов между носителями разных языков и диалектов. Существует больше возможностей для их смешения и, следовательно, нивелирования. Необходимо понять, готовы ли носители отказаться от своей идентичности и самобытности, отраженных в территориальных диалектах, в пользу нивелирования языка.

Рассмотрим более детально показатели, оказывающие влияние на происходящие изменения в языке [4, с. 89].

Влияние времени на структуру языка можно проследить изучив речь как отдельных индивидуумов, так и социальной структуры общества на всех уровнях, от деревни до всего мирового сообщества. Языковые изменения рассматриваются в процессе развития, при организации наблюдения и изучения речи разных поколений носителей. Более того, необходимо подчеркнуть, что человек в своей речи использует те фонетические, грамматические, лексические единицы, которые формируются у него в процессе обучения. И каждому возрасту присущи определенные речевые стереотипы. Но речь взрослого, сформировавшегося человека не подвержена значительным изменениям [6, с. 218].

У. Лабов отмечает, что идеальным методом для изучения изменений является диахронический, описывающий отдельно каждый элемент языка во времени [2, с. 218].

Важным показателем, который характеризует речь носителя и происходящих в ней изменений и

появляющихся различий в современном индустриальном обществе, можно назвать социальный фактор, соотносимость с социальной группой, категорией, которая является основным коррелятом изменений, происходящих в языке. Наряду с понятием социальная группа необходимо учитывать возраст и гендерную принадлежность носителя языка [7, с. 151]. После проведенных исследований и анализа данных можно отметить, что наличие фонологического разнообразия в речи у всего населения, не зависит от классовой принадлежности. Грамматические же изменения наряду с синтаксическими являются абсолютными маркерами, характеризующие социальную группу.

Проведенные в рамках классовой принадлежности исследования показали, что женщины в своей речи используют меньше стигматизированных и нестандартных вариантов, чем мужчины [3, с. 23]. Следовательно, речевые сообщества характеризуются последовательными и отчасти предсказуемыми гендерными лингвистическими корреляциями.

Изучим следующий показатель: этническая принадлежность. Что это такое как она отражается на языковом разнообразии и изменении? Под понятием этническая принадлежность подразумевается не сам человек, а то общее, что присуще всем членам сообщества, объединенного одним культурным своеобразием, языком, передающимися от поколения к поколению. Следует обратить внимание, что существует историческая категория расы, которая также сложилась и на социальной основе, ее чрезвычайно трудно научно разграничить.

Кроме того, лингвисты проводят исследования, изучая группу населения, имеющую смешанное расовое происхождение. Ее численность неуклонно растет в ряде стран, этот факт влияет на определение понятия «этническая принадлежность» и ее функций. Представители смешанной расы могут идентифицировать себя по-разному: считать себя представителем, принадлежащим только к одной из этих этнических групп, к обеим или ни к какой из них.

Одной из первых проблем, которая поднимается при изучении языка этнических меньшинств, является отношение диалектов этих общин к другим диалектам, распространенным в данном же регионе, особенно тем, на которых говорят европейцы-американцы.

В некоторых случаях разнообразие, которое характеризует этническую группу меньшинства, может объединить эти черты и таким образом способствовать возникновению отдельного диалекта данной этнической группы, такое явление имеет место среди диалектов английского языка. Этнические различия являются относительными, а не

абсолютными. Наличие полной или сокращенной формы глагола *to be* и её отсутствие встречается в речи обеих этнических групп, но уровни частотности различны. Чернокожие носители языка предпочитают опускать, проглатывать связку *to be* в определенных грамматических конструкциях, тогда как белокожие в своей речи предпочитают использовать сокращения.

В 21 веке лингвисты продолжают детально исследовать влияние «общества» на развитие и происходящие изменения в языке. Языковая общность, система социальных взаимоотношений между людьми, сетевое сообщество, обмен опытом оказывают заметное влияние на его развитие.

Такое сообщество способствует социальной интеграции носителей языка и таким образом оказывает поддержку традиционным формам диалекта. Обмен опытом отражает языковые обычаи, проявляющиеся, при совместной работе. Сетевое сообщество не является фиксированной категорией, она неустойчива и считается величиной переменной.

Интересен процесс возникновения нового диалекта. Он подразумевает несколько этапов становления, на которые оказывают влияние лингвистические и социально-психологические процессы. Проведены исследования и глубокий анализ развития данного процесса. Изначально групповая миграция способствует формированию речевого сообщества, постепенно можно наблюдать языковое смешение в этом сообществе, и имеет место процесс нивелирования. Осуществляется диалектный контакт между носителями взаимно понятных разновидностей языка и как следствие представители данного языкового сообщества могут приобретать второй диалект [5, с. 671]. Складывается, формируется единая форма общения и зарождается новый диалект со своими отличительными языковыми чертами.

На сегодняшний день понятие «диалектология» можно охарактеризовать следующим образом – современная научная дисциплина которая непосредственно взаимодействует с дисциплинами теоретической лингвистики, социолингвистикой и всеми дисциплинами, помогающими глубоко изучать, анализировать, описывать диалекты.

Важнейшим направлением в развитии современной диалектологии является диалектная география, занимающаяся составлением лингвистических атласов распространения диалектов. Основной целью их составления и издания считается воссоздание связей между лингвистикой и диалектной географией. В атласах представлены этапы трансформации диалектов на фонетическом, лексическом, синтаксическом уровнях. При составлении подобных атласов осуществляется сбор,

анализ лингвистического материала. Наиболее эффективным методом исследования по-прежнему остается анкетирование.

Результаты анализа и исследования диалектов отражаются в составлении диалектологических словарей, которые помогают проследить в диахроническом срезе историю возникновения, развития и трансформации лексического пласта языка, сужение, расширение значений лексических единиц.

В 21 веке, как и прежде, диалектология является одним из важных направлений лингвистических исследований. Что свидетельствует о непрекращающемся интересе современных лингвистов к данной дисциплине и лингвистической вариативности.

### Литература

1. Labov, William. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers. 1994. P. 73 – 112.
2. Labov, William. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 1982.
3. Chambers J.K.. Social embedding of changes in progress. *Journal of English Linguistics* 1998b. № 26. P. 5 – 36.
4. Britain D.. One foot in the grave?: Dialect death, dialect contact and dialect birth in England. *International Journal of the Sociology of Language*. 2009.
5. Tagliamonte S. and Molfenter S. How'd you get that accent? Acquiring a second dialect of the same language. *Language in Society*. 2007. № 36. P. 649 – 675.
6. Trudgill P. *New dialect formation: the inevitability of colonial Englishes*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2004.
7. Britain D. Dialect contact and new dialect formation. In Dominic Watt, John Nerbonne and Charles Boberg (eds.), *Handbook of Dialectology*. Oxford: Wiley Blackwell. 2018. P. 143 – 158.
8. Dollinger, Stefan. Canadian English in real-time perspective. *The History of English: Varieties of English*. 2017. Vol. (5). P. 53 – 79. Edited by Alexander Bergs and Laurel J. Brinton Walter, Mouton de Gruyter, New York, 406 p.

### References

1. Labov, William. *Principles of Linguistic Change: Internal Factors*. Cambridge, MA: Blackwell Publishers. 1994. P. 73 – 112.
2. Labov, William. *The Social Stratification of English in New York City*. Washington, DC: Center for Applied Linguistics. 1982.

3. Chambers J.K.. Social embedding of changes in progress. *Journal of English Linguistics* 1998b. № 26. P. 5 – 36.

4. Britain D.. One foot in the grave?: Dialect death, dialect contact and dialect birth in England. *International Journal of the Sociology of Language*. 2009.

5. Tagliamonte S. and Molfenter S. How'd you get that accent? Acquiring a second dialect of the same language. *Language in Society*. 2007. № 36. P. 649 – 675.

6. Trudgill P. New dialect formation: the inevita-

bility of colonial Englishes. Edinburgh: Edinburgh University Press. 2004.

7. Britain D. Dialect contact and new dialect formation. In Dominic Watt, John Nerbonne and Charles Boberg (eds.), *Handbook of Dialectology*. Oxford: Wiley Blackwell. 2018. P. 143 – 158.

8. Dollinger, Stefan. Canadian English in real-time perspective. *The History of English: Varieties of English*. 2017. Vol. (5). P. 53 – 79. Edited by Alexander Bergs and Laurel J. Brinton Walter, Mouton de Gruyter, New York, 406 r.

\*\*\*

## DIALECTOLOGY AND MODERN LANGUAGE DEVELOPMENT IDENTITY

*Sokolovskaya V.V., Associate Professor,  
Military Educational Scientific Centre of Ground Forces «Combined Arms  
Academy of Armed Forces of the Russian Federation»,  
Peoples' Friendship University of Russia*

**Abstract:** this article reveals an important role of dialectology in the development of linguistics. It is a modern scientific discipline that directly interacts with the disciplines of theoretical linguistics, sociolinguistics and all the disciplines that help deeply study, analyze, describe dialects. The reasons influencing the formation of language features, identity are analyzed. Particular attention is paid to the current linguistic changes in speech communities, the causes of these changes are investigated. Such changes are examined by using synchronic and diachronic approaches. In addition to intra-linguistic factors that determine the changes, social factors are also identified. They are socio-economic status, age, ethnicity, gender of the native speaker, and time indicator. The speech community, social context, the social networks, shared experiences have a significant impact on its development. On the basis of the analysis of the studied material it can be concluded that these social characteristics stimulate current changes in the language. Such changes are formed if native speakers have an alternative and there is a motivation to learn and accept them. The most important direction in the development of modern dialectology is dialect geography, which is engaged in compiling linguistic atlases of dialects spread. The atlases present the stages of dialect development at the phonetic, lexical, and syntax levels. The results of analysis and research of dialects are also indicated in the compilation of dialect dictionaries. In the 21st century dialectology is one of the most important areas of linguistic research.

**Keywords:** dialect, linguistic changes, dialect geography, linguistic atlases, social class, gender, ethnicity, social networks, the speech community, social context

## ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ ГЕНДЕРНО-МАРКИРОВАННЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В КАРТИНЕ МИРА

*Алиева Л.Б.,*

*Кабардино-Балкарский государственный университет им. Х.М. Бербекова*

**Аннотация:** статья посвящена исследованию гендерно-маркированных фразеологических единиц и выявлению специфических черт маскулинности/феминности, отраженных во фразеологическом фонде русского языка. В ней рассмотрены понятийный аппарат работы, в частности термины «картина мира», «фразеологическая картина мира», «гендер».

В свете антропоцентрической направленности современной лингвистики фразеологическая картина мира является значимым компонентом языковой картины мира, в которой, наряду с другими фрагментами, особое место занимает оппозиция «мужчина – женщина». Она ярко представлена в любом языке как интересный лингвокультурный материал для исследования представлений любого этноса, в том числе и русского этноса, о гендерных стереотипах.

Цель данной статьи – анализ гендерно-маркированных фразеологических единиц русского языка в контексте фразеологической картины мира. В результате классификации эмпирического материала (761 единица) с различных точек зрения, обобщена информация о стереотипных гендерных представлениях, эксплицированных во фразеологических оборотах. На основе проведенного анализа сделаны выводы о том, что для русских гендерно-маркированных ФЕ характерна андроцентричность, так как большинство проанализированных оборотов содержат информацию о «мужественности»; гендерные роли в русской фразеологической картине мира обусловлены особенностями традиционной культуры этноса.

**Ключевые слова:** картина мира, фразеологическая картина мира, гендерно-маркированные фразеологические единицы, маскулинность, феминность, андроцентричность

Под термином «картина мира», как известно, понимается индивидуальный образ мышления, специфика мировосприятия как отдельного человека, так и в целом этноса. Исследуя картину мира определенного индивида, можно узнать о его предпочтениях, убеждениях, особенностях мироощущения, а изучая картину мира какого-либо народа, можно выявить специфику развития этноса, его обычаи, традиции, стереотипы.

Предпосылкой к созданию понятия «картина мира» было учение Платона об «эйдосах», в основу которого легла теория о том, что в каждом человеческом сознании есть индивидуальная сущность действительности. Однако сам термин «картина мира» ввел немецкий физик Г. Герц применительно к своей предметной области. Но с течением времени он стал употребляться во многих науках, в том числе и в языкознании, и в этой связи в научный оборот вошло новое понятие «языковая картина мира». Однако можно констатировать, что оно начинало закладываться в трудах Гумбольдта о внутренней форме языка, кроме того, предпосылки были и в американской этнолингвистике, например, в гипотезе лингвистической относительности Сепира-Уорфа.

В XX веке Лео Вайсгербер ввел термин «языковая картина мира» в современном его понимании. Как последователь В. фон Гумбольдта он особое внимание уделил идеям, которые основывались на «энергетическом» подходе к языковой картине мира. Суть данного подхода состоит в том, что нужно выявлять в языковой картине мира не просто слепок реальности, а действенную силу,

которая сможет воздействовать на когнитивные процессы ее носителей и на их практическую деятельность.

Именно в XX веке гуманитарные науки вновь, после времен античности, обратили внимание на человека как на одного из своих объектов. В XX веке филология ставит человека во главу угла и рассматривает язык и текст во взаимосвязи с человеком.

Языковая картина мира включает в себя множество фрагментов, одним из которых является фразеологическая картина мира (ФКМ), в моделировании которой огромную роль играет фразеологический образ. Благодаря ему можно структурировать элементы языковой картины мира, результаты чего свидетельствуют о том, что фразеологию вне антропоцентрической парадигмы невозможно рассматривать, ведь «человек, как пишет Н.Д. Арутюнова, запечатлел в языке свой физический облик, свои внутренние состояния, свои эмоции и свой интеллект, свое отношение к предметному и непредметному миру, природе – земной и космической, свои действия, свое отношение к коллективу людей и другому человеку» [3, с. 33].

Под ФКМ понимают микромир в языке со своей спецификой в плане выражения и в плане содержания. Проблему ФКМ исследуют многие отечественные лингвисты (Р.Х. Хайруллина, Р.Т. Сираева, Ф.Г. Фаткуллина). К примеру, Р.Х. Хайруллина выделяет следующие характерные признаки фразеологической картины мира: универсальность, антропоцентризм, экспрессивность [13, с.88]. Фразеологические единицы структурируют

национально-культурную картину мира, в которой находят отражение быт, нравы, обычаи и поведение людей, характеристика их внешности, умственных способностей, личных и моральных качеств, отношение людей к миру и друг к другу [7, с. 68].

Экспрессивность ФКМ проявляется в том, что ФЕ наиболее точно и ярко отражают народный дух, национальный менталитет человечества, а также культурно-исторический опыт постижения мира, благодаря своей эмоциональности и экспрессивности [11, с. 4].

Фразеологическая картина мира – универсальная часть языковой картины мира, которая репрезентирована языковыми единицами вторичной номинации. М.С. Гутовская в своей статье «Фразеологическая картина мира: ее свойства и принципы исследования» пишет: «Изучая ФКМ любого отдельно взятого языка, можно выделить такие важные свойства с точки зрения ее изучения, как:

1) этнокогнитивная специфичность, то есть она отражает особенности национального мировоззрения;

2) облигаторность, обязательность для всех носителей языка, а также самоочевидность, то есть реципируется ими как достоверная копия мира, а не как национальная интерпретация;

3) неполнота осознаваемости, то есть картина мира находится в подсознании человека.

Во ФКМ любого языка нет полного равенства между реальностью и ее отображением, так как она не копирует предмет изображения, а представляет его в упрощенном и несколько искаженном виде. В ней отображаются только те свойства, которые понимаются носителями языка как наиболее значимые. Каждая ФКМ оценивает мир и ассоциативно связывает его феномены по своему, и это определяет этнокогнитивную особенность фразеологической картины мира любого языка» [5, с. 42-43], так как фразеологические единицы – «это результат когнитивных сложных процедур, в процессе которых на основе известных об окружающем мире знаний репрезентируются новые знания об объектах действительности в вербальной образной форме» [1, с. 106].

Далее М.С. Гутовская продолжает свое пояснение и пишет: «Мироосмысление, которое зафиксировано в языке, передается от поколения к поколению, «навязывается в качестве обязательного всем носителям языка» [2, с. 39]. Во время изучения родного языка индивид приобщается к опыту, накопленному всем языковым сообществом и выраженный в языке, бессознательно и облигаторно впитывает зафиксированный в языке способ видения мира. Исследуя ФКМ, человек опирается на опыт предшественников и воспринимает ее не как

одну из возможных точек зрения, а как единственную действительность мировоззрения.

Неполная осознаваемость ФКМ выявляется в том, что представленная в языковой семантике картина мира находится в подсознании [10, с. 23] и существует для людей в размытом и неотрелективированном состоянии [9, с. 15] – в виде континуума, который не имеет четких границ, перетекающих друг в друга языковых значений, структурированность которых не осмысливается. ФКМ как совокупность фразеологических представлений о мире (реальном и воображаемом) в готовом виде, доступном для непосредственного восприятия не существует. Она выражена во фразеологической семантике имплицитно и может быть реконструирована только путем когнитивного исследования» [5, с. 43-45].

Подводя итоги вышеизложенному, можно утверждать, что ФКМ, являясь частью языковой картины мира, играет важную роль в развитии сознания людей, так как содержит устойчивые выражения, отражающие исторические, культурные, когнитивные особенности любого естественного языка. И в свете антропоцентрической направленности современной лингвистики ФКМ является значимым компонентом языковой картины мира, в которой, наряду с другими фрагментами, особое место занимает оппозиция «мужчина – женщина». Она ярко представлена в любом языке как интересный лингвокультурный материал для исследования представлений любого этноса, в том числе и русского этноса, о гендерных стереотипах.

Цель данной статьи – анализ гендерно-маркированных фразеологических единиц русского языка в контексте фразеологической картины мира.

Эмпирический материал (761 ФЕ) извлечен нами из «Фразеологического словаря русского литературного языка» М.И. Степановой [12].

За основу первой части нашего анализа мы взяли методику О.А. Васьковой, в соответствии с которой выделили «по способу маркирования гендера две группы: 1) ФЕ с формальным маркированием, 2) ФЕ с семантическим маркированием» [4, с. 66]. В первую группу вошли 313 ФЕ с гендерными лексическими маркерами, например, *соломенная вдова, красная девица, джентльмен удачи, мальчик на побегушках, мужик в юбке* и др., во вторую группу – 448 фразеологизмов, в которых маскулинность или феминность заложены в их внутренней форме [4, с. 67], например, *толстая мошна, собачий огрызок, баловень фортуны, желторотый птенец, денежный мешок* и др.

Для более подробного описания гендерно-релевантных ФЕ мы воспользовались классификацией И.В. Зыковой [6, с. 152]. Опираясь на данную



классификацию, мы выделили следующие группы гендерно-маркированных ФЕ плана выражения:

1) ФЕ, которые номинируют людей по признакам пола и возраста; из 177 ФЕ 120 фразеологизмов обозначают лиц мужского пола: *червонный валет, друг сердца, вольный казак, жить баринном, питейных дел мастер* и др., 57 – лиц женского пола: *кисейная барышня, соломенная вдова, дама сердца, царица полей* и др.;

2) ФЕ, которые выражают родственные отношения; в эту группу вошли 66 ФЕ, обозначающих родство, из них 41 ФЕ – родство по мужской линии: *блудный сын, молочный брат, по батюшке звать, крестный отец, кум королю и сват министра* и др., 25 ФЕ – родство по женской линии: *невестке в отместку, маменькина дочка, молочная сестра, бабушкины сказки, сестра милосердия* и др.;

3) ФЕ, которые содержат имена собственные; в нее вошли 70 единиц. Из них выделяются 62 фразеологизма, которые имеют в своем составе мужские имена: *Митькой звали, барон Мюнхгаузен, каким Макаром, Мамаево нашествие, хитроумный Одиссей* и др., восемь ФЕ – женские имена: *царевна Несмеяна, кающаяся Магдалина, в костюме Евы, ящик Пандоры, нить Ариадны, как на Маланьину свадьбу* и др.

В каждой проанализированной нами группе мы видим, что вне зависимости от типа классификации преобладают гендерно-маркированные фразеологизмы, обозначающие лиц мужского пола, что обусловлено статусом мужчины в семье.

В работе мы воспользовались кросс-культурным подходом нидерландского социолога Г. Хофстеде [14, с. 11]. Исследуя ценностные ориентации носителей той или иной культуры с позиции фемининности и маскулинности, Г. Хофстеде делает вывод о стереотипах в данной культуре и предлагает структурировать фемининные и маскулинные особенности. Рассматривая общество в категориях «фемининность» и «маскулинность», Г. Хофстеде, пишет о том, что в феминном обществе гендерные роли совмещаются: и от мужчины, и от женщины ожидают одинакового поведения. В маскулинном обществе мужчине приписываются следующие качества: агрессивность, жесткость, властность и др., а женщине – мягкость, скромность, заботливость и др.

Следует обратить внимание на то, что в обществе, где доминируют феминные ценности, гендерная дистанция практически не заметна. В феминном обществе у женщин больше возможностей для самореализации в профессиональной сфере, то есть их деятельность не ограничивается воспитанием детей и ведением домашнего хозяйства. В связи с этим интересно проанализировать

репрезентацию культурных констант во фразеологической системе русского языка.

Что касается феминности, то в ходе анализа русских фразеологизмов мы выяснили, что ФЕ со знаком «минус» намного больше, чем со знаком «плюс». В русской лингвокультуре образ женщины имеет следующие характеристики (90%):

1) сварливая (*базарная баба, старая перечница*);

2) любопытная и любящая сплетни (*бабушкины сказки, любопытная Варвара*);

3) блудница (*Вавилонская блудница, женщина легкого поведения, кающаяся Магдалина*);

4) изнеженная (*принцесса на горошине, маменькина дочка*);

5) незамужняя (*старая дева, вековечная невеста*).

Однако необходимо отметить и ряд положительных характеристик, присущих женщинам (10%), например, *дама сердца, подруга жизни, нежный пол, дражайшая половина*.

В процентном соотношении, если сравнивать ФЕ, обозначающие женщин и мужчин, то ФЕ, содержащих положительные маскулинные качества, больше, чем фразеологизмов, содержащих положительные феминные качества. ФЕ, выражающие маскулинные качества, описывают мужчину как индивида властного, крепкого, ответственного, мужественного: *здоровый как бык, отец семейства, сильный пол* и др. (47%). Отрицательные характеристики репрезентируют следующие фразеологизмы: *шут гороховый, красный каблук, маменькин сынок, блудный сын* и др.

ФЕ единицы, номинирующие интеллектуальные особенности, мы выделили отдельно; нами были отобраны 38 фразеологизмов, среди которых имеются ФЕ, обозначающие как лиц женского, так и лиц мужского пола.

Из общего числа выделенных фразеологизмов 28 единиц не имеют ярко окрашенную гендерную маркированность. Они могут выражать как феминные, так и маскулинные качества, например, *ходячая газета, пустая голова, дурная голова, семи пядей во лбу, книжный червь*. ФЕ, которые отражают специфику интеллекта женщин, составляют только три единицы, из которых две со знаком «минус»: *кисейная барышня, женская логика*; и только одна со знаком «плюс»: *синий чулок*. Шесть ФЕ репрезентируют умственные способности мужчин, из которых три со знаком «плюс»: *ученый муж, муж совета, властитель дум*; и три со знаком «минус»: *набитый дурак, дурак дураком, олух царя небесного*.

На основе проведенного анализа можно сделать следующие выводы:

1. Для русских гендерно-маркированных ФЕ характерна андроцентричность, так как большинство проанализированных оборотов содержат информацию о «мужественности».

2. Гендерные роли в русской фразеологической картине мира обусловлены особенностями традиционной культуры этноса.

### Литература

1. Аликаев Р.С., Башиева С.К. ФЕ как транслятор этноспецифической информации // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2010. № 1. С. 106 – 109.

2. Апресян Ю.Д. Образ человека по данным языка: попытка системного описания // Вопросы языкознания. 1995. № 1. С. 37 – 67.

3. Арутюнова Н.Д. Введение // Логический анализ языка. Образ человека в культуре и языке. М.: Изд-во «Индрик», 1999. С. 3 – 10.

4. Васькова О.А. Английские фразеологические единицы с позиций гендерного подхода // Доклады второй международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация». М.: МГЛУ, 2002. С. 66 – 69.

5. Гутовская М.С. Фразеологическая картина мира: ее свойства и принципы исследования/М. С. Гутовская // Веснік БДУ. Сер. 4, Філалогія. Журналістыка. Педагогіка: БДУМінск, 2016. № 3. С. 41 – 48.

6. Зыкова И.В. Специфика гендерной маркированности английских идиом // Доклады второй международной конференции «Гендер: язык, культура, коммуникация». М.: МГЛУ, 2002. С. 150 – 159.

7. Маслова В.А. Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.

8. Ожегов С.И. Толковый словарь русского языка: около 100 000 слов, терминов и фразеологических выражений / под общ. ред. Л.И. Скворцова. 28-е изд., перераб. М.: Мир и Образование, 2015. 1375 с.

9. Радбиль Т.Б. Основы изучения языкового менталитета: учеб. пособие. М.: Флинта, 2010. 328 с.

10. Серебренников Б.А., Кубрякова Е.С., Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 8 – 69.

11. Сираева Р.Т., Фаткуллина Ф.Г. Фразеологическая картина мира: основное содержание и признаки // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. [Электронный ресурс] Режим доступа:

<https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskaya-kartina-mira-osnovnoesoderzhanie-i-priznaki>, 2020.

12. Степанова М.И. Фразеологический словарь русского языка. М.: Виктория плюс, 2016. 703 с.

13. Хайруллина Р.Х. Картина мира в русской фразеологии (в сопоставлении с башкирскими параллелями). М.: Прометей, 1996. 146 с.

14. Хофстеде Геерт. Модель Хофстеде в контексте: параметры количественной характеристики культур // Язык, коммуникация и социальная среда. Воронеж: Изд-во ВГУ, 2014. № 12. С. 9 – 49.

### References

1. Alikaev R.S., Bashieva S.K. FE kak translyator etnospecificheskoj informacii // Vestnik Pyatigorskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. 2010. № 1. S. 106 – 109.

2. Apresyan YU.D. Obraz cheloveka po dannym yazyka: popytka sistemnogo opisaniya // Voprosy yazykoznanija. 1995. № 1. S. 37 – 67.

3. Arutyunova N.D. Vvedenie // Logicheskij analiz yazyka. Obraz cheloveka v kul'ture i yazyke. M.: Izd-vo «Indrik», 1999. S. 3 – 10.

4. Vas'kova O.A. Anglijskie frazeologicheskie edinicy s pozicij gendernogo podhoda // Doklady vtoroj mezhdunarodnoj konferencii «Gender: yazyk, kul'tura, kommunikaciya». M.: MGLU, 2002. S. 66 – 69.

5. Gutovskaya M.S. Frazeologicheskaya kartina mira: ee svojstva i principy issledovaniya/M. S. Gutovskaya // Vesnik BDU. Ser. 4, Filalogiya. ZHurnalistyka. Pedagogika: BDUMinsk, 2016. № 3. S. 41 – 48.

6. Zykova I.V. Specifika gendernoj markirovanosti anglijskih idiom // Doklady vtoroj mezhdunarodnoj konferencii «Gender: yazyk, kul'tura, kommunikaciya». M.: MGLU, 2002. S. 150 – 159.

7. Maslova V.A. Lingvokul'turologiya. M.: Akademiya, 2001. 208 s.

8. Ozhegov S.I. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: okolo 100 000 slov, terminov i frazeologicheskikh vyrazhenij / pod obshch. red. L.I. Skvorcova. 28-e izd., pererab. M.: Mir i Obrazovanie, 2015. 1375 s.

9. Radbil' T.B. Osnovy izucheniya yazykovogo mentaliteta: ucheb. posobie. M.: Flinta, 2010. 328 s.

10. Serebrennikov B.A., Kubryakova E.S., Postovalova V.I. Kartina mira v zhiznedeyatel'nosti cheloveka // Rol' chelovecheskogo faktora v yazyke: yazyk i kartina mira. M.: Nauka, 1988. S. 8 – 69.

11. Siraeva R.T., Fatkullina F.G. Frazeologicheskaya kartina mira: osnovnoe soderzhanie i priznaki // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. 2014. № 3. [Elektronnyj resurs] Rezhim dostupa: <https://cyberleninka.ru/article/n/frazeologicheskaya-kartina-mira-osnovnoesoderzhanie-i-priznaki>, 2020.

12. Stepanova M.I. Frazеologicheskij slovar' russkogo yazyka. M.: Viktoriya plyus, 2016. 703 s.

13. Hajrullina P.X. Kartina mira v russoj frazeologii (v sopostavlenii s bashkirskimi parallelyami). M.: Prometej, 1996. 146 s.

14. Hofstede Geert. Model' Hofstede v kontekste: parametry kolichestvennoj harakteristiki kul'tur // YAzyk, kommunikaciya i social'naya sreda. Voronezh: Izd-vo VGU, 2014. № 12. S. 9 – 49.

\*\*\*

## FEATURES OF REPRESENTATION OF GENDER-MARKED PHRASEOLOGICAL UNITS IN THE WORLD PICTURE

*Alieva L.B.,*

*Kabardino-Balkarian State University named after H.M. Berbekov*

**Abstract:** the article is devoted to the study of gender-marked phraseological units and the identification of specific features of masculinity / femininity, reflected in the phraseological fund of the Russian language. It considers the conceptual apparatus of work, in particular, the terms “picture of the world”, “phraseological picture of the world”, “gender”.

In the light of the anthropocentric orientation of modern linguistics, the phraseological picture of the world is an important component of the linguistic picture of the world, in which, along with other fragments, the opposition “man - woman” occupies a special place. It is clearly represented in any language as an interesting linguistic and cultural material for studying the representations of any ethnic group, including the Russian ethnic group, about gender stereotypes.

The purpose of this article is to analyze gender-labeled phraseological units of the Russian language in the context of the phraseological picture of the world. As a result of the classification of empirical material (761 units) from various points of view, information on stereotypical gender representations explicated in phraseological expressions is summarized. Based on the analysis, it was concluded that Russian gender-labeled phraseological units are characterized by androcentricity, as most of the turnovers analyzed contain information about “masculinity”; gender roles in the Russian phraseological picture of the world are determined by the characteristics of the traditional ethnic culture.

**Keywords:** picture of the world, phraseological picture of the world, gender-marked phraseological units, masculinity, femininity, androcentricity

## ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИЧЕСКИМ НАВЫКАМ ПО КИТАЙСКОМУ И АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКАМ: НА ОСНОВЕ «СЧЕТНЫХ СЛОВ» И «ПАРТИТИВНЫХ ВЫРАЖЕНИЙ»

*Епишева К.Д.,*

*Нурутдинова А.Р., кандидат педагогических наук, доцент,*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет,*

*Сабаева Э.К., кандидат филологических наук, доцент,*

*Альметьевский государственный нефтяной институт,*

*Ши Дань Дань, ассистент,*

*Казанский (Приволжский) федеральный университет*

**Аннотация:** в научной статье рассматривается методика формирования грамматических навыков по китайскому и английскому языкам. Грамматический навык является составляющим языковой компетенции, которой должны овладеть учащиеся в результате получения основного общего образования. Методика формирования каждого грамматического навыка имеет свою специфику. Употребление счетных слов в китайском языке и партитивных выражений в английском языке является объектом частых ошибок учащихся. В рамках обучения этим категориям уделяется недостаточно внимания, они не изучаются отдельно, а включены в темы подробно, что препятствует созданию общей картины и формированию грамматического навыка учащихся. Учебники не дают классифицированной системы счетных слов и партитивных выражений, а упражнения на автоматизацию навыка присутствуют лишь совместно с проработкой других грамматических тем, что не дает сфокусировать внимание на отработке данных грамматических категорий. В целом, методы формирования грамматического навыка хорошо исследованы, но не специфицированы для преподавания счетных слов и партитивных выражений, а значит, требуют дальнейшей разработки.

**Ключевые слова:** грамматические навыки, счетные слова, партитивные выражения, методика формирования, иностранные языки, китайский язык, английский язык, лингводидактика

### Введение

Одной из базовых составляющих овладения языком является освоение грамматического навыка, с его помощью обеспечивается устное и письменное общение. Грамматический навык – это знания о грамматических явлениях и грамматические действия [14, с. 181], т.е. осознанное умение подобрать модель, соответствующую речевой ситуации, и правильное оформление речевой единицы. Вопросам исследования методики формирования грамматического навыка посвящен ряд учебных пособий и статей различных авторов. В ходе проведенного исследования анализировались труды: Н.Д. Гальсковой, Н.И. Гез, А.А. Миролубова, Е.Н. Солововой, Е.И. Пассова, Н.Е. Кузовлевой, И.Л. Бим и др.

*Теоретической базой* исследования послужили труды Н.Д.Гальсковой, Н.И. Гез, А.А. Миролубова, Е.Н. Солововой, Е.И. Пассова, Н.Е. Кузовлевой, Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоевой, В.С. Кукушина, Н.А. Деминой, В.И. Горелова, В.А. Курдюмова, Ron Cowan, XuPing Li, Zhang Jing, Ron Cowan, XuPing Li.

В качестве *методов исследования* выбраны общенаучные методы анализа, синтеза и сравнения, лингвистические методы – дескриптивный, прескриптивный и структурный. К основным качествам грамматического навыка методисты относят:

- автоматизм;
- безошибочность выполнения языкового и ре-

чевого действия;

- сознательность, которая характерна только для этапа введения и первичного закрепления грамматического явления;

- низкий уровень напряженности выполнения языкового и речевого действия, показателем которого является скорость выполнения действия;

- гибкость, которая подразумевает возможность переноса навыка в разные речевые действия [21].

Исходя из определения грамматического навыка, И.Л. Бим [6, с. 80] выделяет в обучении грамматике две основные цели: во-первых, научить учащихся грамматически правильно оформлять свои речевые высказывания, уделяя основное внимание содержанию; во-вторых, научить распознавать грамматические явления при чтении и аудировании, уделяя внимание извлечению существенной информации.

Весь грамматический материал делится на два вида: продуктивный и рецептивный. Материал, усваиваемый продуктивно, используется при овладении говорением и письмом; материал, усваиваемый рецептивно – при овладении аудированием и чтением. При освоении продуктивного навыка формируется знание об образовании формы и ее использовании в конкретных ситуациях. Для формирования рецептивного навыка необходимо распознавать признаки, формирующие грамматические явления. Миролубов [14, с. 170] отмечает, что продуктивный грамматический материал

меньше и включен в рецептивный.

Стандарт основного общего образования по иностранному языку [20] предполагает сформированности навыков по определению признаков грамматических явлений и их употребления в речи. По окончании основного общего образования учащиеся должны овладеть следующими продуктивными навыками:

- построение грамматических форм и конструкций;
- отбор и употребление грамматических конструкций в зависимости от речевой ситуации;
- своевременное изменение грамматического оформления высказывания с изменением коммуникативного намерения;
- объяснение значения и перевод основных грамматических категорий на родной язык;
- формулирование грамматического правила с опорой на схематичное выражение или табличные данные;
- различие в оформлении устных и письменных текстов.

Также учащиеся должны овладеть следующими рецептивными навыками:

- выявление грамматических конструкций в потоке речи и объяснение смыслового значения;
- распознавание грамматических явлений (по формальным признакам);
- сопоставление значения грамматических конструкций с контекстуальным смыслом;
- дифференцирование сходных по форме грамматических явлений;
- прогнозирование грамматических форм слова;
- определение группы членов предложения;
- выявление структуры простого предложения;
- выявление структуры сложного предложения, границы придаточных предложений и оборотов;
- обнаружение логических, временных, причинно-следственных, сочинительных и подчинительных отношений и связи между элементами предложений;
- установление связи между предложениями внутри абзаца или между простыми предложениями в составе сложного в опоре на связующие средства языка [7, с. 311].

При обучении грамматическим навыкам следует опираться на ранее усвоенный материал, использовать средства наглядности, кратко и доступно излагать правила, отражая специфику грамматического явления, использовать в качестве материала естественный характер языка без надуманных ситуаций, объективно подбирать объем информации, включать различные виды работ для закрепления навыка [7, с. 310].

Формирование грамматических навыков проходит в несколько этапов. Е.И. Пассов [16, с. 403] выделяет следующие этапы: 1) экспозиция, в ходе которой учитель заинтересовывает учащихся в изучении грамматического материала, показывает его актуальность; 2) презентация нового грамматического явления (на данном этапе учитель использует грамматическое явление, выделяя его, опираясь на правило-инструкцию или позволяя учащимся самим его сформулировать); 3) автоматизация, в ходе которой происходит совершенствование грамматического навыка.

**Стадия имитации** – автоматизации подразделяется на стадии. После восприятия грамматического явления учащийся пытается подражать учителю в воспроизведении того же самого речевого образца, не изменяя его структурно (учитель: I will go to the park – учащийся: I will go to the park too).

**Этап подстановки** – учащийся подставляет в заданную грамматическую модель различные слова (учитель: I will go to the park – учащийся 1: I will read a lot, учащийся 2: I will play tennis).

Изменяя усваиваемую грамматическую форму для решения коммуникативной задачи, учащийся проходит стадию трансформации, в рамках которой предложение может трансформироваться в другие типы предложений (вопросительное, отрицательное).

Заключительная стадия – репродукция. Важен речевой характер заданий, где учащийся создает собственный продукт по заданной ситуации с использованием изученного грамматического явления в различных формах.

### Основное содержание

Счетные слова или классификаторы – это большая группа служебных слов, использующихся для обозначения количества существительного и кратности глагола. Аналогами счетных слов для существительных в европейских языках являются единицы измерения, которые не выделяются в отдельный класс слов. Классификаторы могут употребляться только с определенными группами слов, но в то же время нет «жесткой связи» [12, с. 213] между определенным существительным и счетным словом. Так как счетное слово указывает на различные особенности существительного, например, уважение, официальность, форма предмета, группа людей.

При сочетании с существительным счетные слова используются в соответствии со схемой:

*обозначение количества + счетное слово + существительное.*

Счетное слово также ставится:

– после порядкового числительного (第三个学生 – «третий студент», 第四本书 – «четвертая книга»);

– после указательных местоимений 这 и 那 (например: 这把椅子 – «этот стул», 那匹马 – «та лошадь»);

– после вопросительных местоимений (你喜欢哪部电影? – «Какой фильм тебе нравится?»);

– после слова 每 (например: 每个星期五我去打保龄球 – «Каждую пятницу я хожу играть в боулинг»);

– после вопросительного местоимения 几 (например: 办理有几个留学生? – «В учебной группе сколько иностранных студентов?»). Также 几 выступает в качестве неопределенного местоимения и переводится «несколько» (办理有几个留学生 – «В учебной группе несколько иностранных студентов»). В обоих случаях 几 используется перед счетным словом.

Счетное слово может опускаться в следующих случаях:

– в разговорной речи при использовании числительного «один» (你去趟他家吧 – «Иди к нему домой»);

– в составе терминов (四面体 – «тетраэдр», 二极管 – «диод»);

– с существительными, которые находятся в «промежуточном» состоянии между счетным словом (мера измерения) и существительным, обозначающим время, возраст, деньги (一年 – «один год», 他十二岁 – «ему 12 лет», 三十五元 – «35 юаней»).

Если в предложении говорится о единичном лице или предмете, то становится возможным использование счетного слова с существительным без использования числительного: 1) 他是个学生 – «Он ученик»; 2) 远处有个狗叫了几声[書] – «Вдали какая-то собака тявкнула несколько раз» [8, с. 47].

Счетные слова в зависимости от сочетаемости с группами существительных можно разделить на группы [12, с. 216]:

– индивидуальные счетные слова: делятся на счетные слова для одушевленных существительных (个, 名, 位) и на счетные слова для предметов, животных и других существительных (张, 所, 把, 辆, 间, 本, 只);

– собирательные счетные слова для групп людей, предметов, животных (组, 套, 对, 筐, 串);

– единицы измерения: делятся на традиционные китайские (寸, 斤, 钱) и метрические (公里, 厘米, 克);

– счетные слова для неисчисляемых существительных типа жидкостей (杯, 盘, 摊);

– счетные слова с указанием на тип или вид (种, 路);

– счетные слова с указанием на доли (成, 分);

– счетные слова с указанием на приблизительное небольшое количество (点, 些).

Счетное слово также может стоять перед глаголом и определять кратность действия. При сочетании с глаголом счетные слова используются в соответствии со схемой: глагол + числительное + кратность (+ объект (существительное)). Если объект, на который направлено действие, выражен личным местоимением, то счетные слова используются в соответствии со схемой: глагол + личное местоимение + числительное + кратность. В качестве показателя кратности может выступать сам глагол или существительное.

В другой классификации счетные слова делятся на две группы, в соответствии с частью речи, с которой они сочетаются:

– счетные слова при существительных (个, 张, 辆, 间, 本, 只);

– счетные слова при глаголах (顿, 阵, 遍, 番).

Употребление счетных слов варьируется в различных диалектах китайского языка, что нашло свое отражение в официальной речи в Гонконге, на Тайване и других провинциях Китая. Например, в кантонском диалекте не принято употреблять счетные слова, которые распространены в пекинском диалекте (путунхуа): 一棵树 – «одно дерево», 一艘军舰 – «один военный корабль»).

**Партитивные выражения** – вид детерминантов или определяющих слов, который состоит из исчисляемого существительного и предлога *of*. Исчисляемое существительное в партитивном выражении определяет объект или количество, которым определяемое слово может исчисляться. Выделяются и другие виды детерминантов – артикли, демонстративные детерминанты, притяжательные, существительные – детерминанты, квантификаторы, количественные и порядковые числительные, множители, доли. Все детерминанты делят на три группы в соответствии с последовательностью использования в словосочетании: предетерминанты, центральные детерминанты и постдетерминанты. Партитивные выражения относятся к пост-детерминантам, так как они следуют за другими видами детерминантов. Партитивные выражения могут использоваться перед другими пост-детерминантами и прилагательными, определяющими существительное [3, с. 187].

Партитивные выражения делят на *mass* (собирательные) и *count* (исчисляемые). Тип партитивного выражения определяется существительным, с которым используется партитивное выражение. С неисчисляемыми существительными используют

ся *mass partitives* (собираательные партитивные выражения), с исчисляемыми – *count partitives* (исчисляемые партитивные выражения). *Mass partitives* выполняют функцию измерения количества неисчисляемых существительных. Они могут образовывать множественное число: *three strips of land, some heaps of junk*.

Некоторые партитивные выражения носят общий характер (*general partitives*). Они могут быть применены к группе различных существительных, объединенных общим критерием. Например, *gallon/liter of* могут быть применены к существительным, обозначающим жидкости, или *ton/gram/pound of* выступают в качестве единиц измерения веса.

Между тем, партитивные выражения, применимые, например, к еде, более специфичны (*typical* или *specific partitives*). Они могут определять только узкий круг существительных. Рассмотрим порции таких испеченных продуктов, как *cake, pizza, pie*. Для их измерения используется только выражение *slice of*. Чаще всего к специфичным партитивным выражениям относят *count partitives*.

Группа партитивных выражений, представляющих для учащихся особую трудность, состоит из ограниченных партитивных выражений (*restricted partitives*). Партитивные выражения этой группы применимы только к одному собирательному или исчисляемому существительному или же к немалочисленной группе таких существительных. К примеру, детерминант *loaf* подходит только для описания хлеба.

В примерах ограниченных партитивных выражений также можно проследить некоторое количество метафорических идиом или клише: *pang of hunger / guilt, torrent of abuse, scrap of difference, article of faith, peal of laughter / bells, glimmer of hope / life, stroke of luck* [2].

К особенностям использования партитивных выражений относится пропуск партитивного выражения вместе с предлогом *of* в разговорной речи с такими неисчисляемыми существительными как *coffee, tea, hot chocolate*. Также большинство партитивных выражений может быть использовано метафорически. В таком случае правила нарушаются для создания художественного средства. Например, *a stack of work, a slice of responsibility, a cloud of confusion, a grain of humility, a pile of / stack of trouble, problems, money, arguments, torrent of abuse, a glimmer of hope, a scrap of evidence*.

#### **Отбор материала для активизации грамматических навыков по китайскому и английскому языкам**

На начальных этапах изучения любого языка большое значение должно придаваться отбору языкового материала. Изучение грамматики свя-

зано с демонстрацией ее функций в языке и речи, поэтому объектом отбора являются грамматические формы и конструкции, именно они формируют грамматический минимум. Грамматический минимум – это материал посильный для усвоения и достаточный для выполнения коммуникативных задач.

Грамматический материал может быть упорядочен в систему. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез [7, с. 312] считают, что основой систематизации могут быть коммуникативно-функциональные признаки. Они выделяют следующие грамматические средства:

- описания понятий, явлений, предметов;
- выражения количества;
- сравнения;
- выражения действий повествования при порождении текста;
- выражения временных, причинно-следственных, логических и других отношений;
- выражения образа действия, характеристики действий;
- выражения модальности;
- выражения логико-смысловой связи;
- выражения пространственных и условных отношений;
- выражения просьбы, предложения, совета и др.;
- выражения цели действия.

Выше мы уже говорили о делении грамматического материала на продуктивный и рецептивный. Для каждого вида материала будут подобраны свои источники: для продуктивного – образцы разговорной речи, литература, содержащая примеры устной речи (диалоги, монологи, полилоги); для рецептивного – литературные источники книжно-письменного стиля.

При отборе грамматического материала необходимо учитывать основные принципы. Первый принцип – *частотность*, которая подразделяется на абсолютную и относительную. Абсолютная частотность – показатель количества употребления данного грамматического явления в отобранных источниках. Н.Д. Гальскова и Н.И. Гез [7, с. 313] предложили учитывать распространенность, т.е. количество источников, в которых встретилось грамматическое явление хотя бы один раз. Данный принцип является общим для отбора как продуктивного, так и рецептивного грамматического материала.

К принципам отбора продуктивного материала относят:

- *коэффициент стабильности* – это совокупность частотности и распространенности употребления данного грамматического явления. Принцип учитывает, не только как часто

встречается явление, но и в каком количестве источников;

– *принцип образцовости* – материал отбирается так, чтобы на его основе можно было образовывать аналогии. Например, при изучении степеней сравнения прилагательных выбираются односложные прилагательные, которые служат эталонами для образования других. Прилагательные, образующие степени сравнения по исключению, заучиваются отдельно;

– *принцип исключения синонимичных явлений* – только одно грамматическое явление из синонимичного ряда включается в грамматический минимум. Так, в продуктивный грамматический минимум войдет конструкция "модальный глагол + Infinitive", а конструкция "have to + Infinitive" не будет включена;

– *принцип исключения встречных ассоциаций* – в группе, объединенной одной формой, необходимо выявить тот или иной дифференцирующий признак для данной группы слов. Например, слова 酒, 茶, 咖啡, 开水, 冷饮, 凉水, 牛奶, 啤酒, 汽水, 水, 饮料 объединены в одну группу, так как с ними можно использовать только счетное слово 杯 (bēi). Для этой группы был выделен дифференцирующий признак – обозначение жидкостей.

К принципам отбора рецептивного материала относят:

– *принцип стабильности* – учитывается частотность и распространенность в источниках книжно-письменного стиля. При этом особое значение имеет относительная частотность;

– *принцип многозначности* – грамматический материал будет включать несколько самых распространенных значений многозначных форм. Так известно, что Present Perfect имеет несколько случаев употребления. По распространенности в минимум включается Present Perfect в значении законченного действия, связанного с настоящим результатом.

Параллельно с освоением грамматических навыков происходит овладение новой лексикой и речевыми образцами. При подборе грамматических тем необходимо учитывать лексический минимум и отобранные речевые образцы, а также рекомендуемое предметное содержание программы.

В примерной основной общеобразовательной программе основного общего образования [18] выделен список тем, включенных в предметное содержание дисциплины иностранный язык. Это темы «Моя семья», «Мои друзья», «Свободное время», «Здоровый образ жизни», «Спорт», «Школа», «Выбор профессии», «Путешествия», «Окру-

жающий мир», «Средства массовой информации», «Страны изучаемого языка и родная страна».

### Заключение

Исходя из определения, были представлены две цели изучения грамматики. Грамматические навыки делятся на продуктивные и рецептивные. Подчеркнута важность речевого характера заданий, в которых учащийся использует грамматическое явление по заданной ситуации;

Счетные слова – это служебные слова, используемые для обозначения количества существительного и кратности глагола. Изучены случаи и особенности употребления счетных слов. Приведена классификация счетных слов, в которой выделены группы: индивидуальные счетные слова, собирательные счетные слова, единицы измерения, счетные слова для неисчисляемых существительных типа жидкостей, указание на тип или вид, указание на доли, указание на приблизительное количество;

Партитивные выражения – вид определяющих слов, который состоит из исчисляемого существительного и предлога *of*. Изучены особенности употребления партитивных выражений. Приведена классификация, в которой партитивные выражения делятся на общие, специфичные, ограниченные;

Приведены признаки систематизации грамматического минимума. Изложены принципы отбора рецептивного материала: принцип стабильности, принцип многозначности, а также продуктивного: коэффициент стабильности, принцип образцовости, принцип исключения синонимичных явлений, принцип исключения встречных ассоциаций, общим принципом является частотность. Был сделан вывод, что с освоением грамматических навыков происходит овладение новой лексикой и речевыми образцами. Согласно примерной основной общеобразовательной программе основного общего образования выделен список тем, включенных в предметное содержание дисциплины иностранный язык.

### Литература

1. Arch Chinese learning system. Chinese Measure Words. URL: [https://www.archchinese.com/chinese\\_measure\\_words.html](https://www.archchinese.com/chinese_measure_words.html) (дата обращения: 09.12.2019)
2. ELT Concourse teacher training. Classifiers, partitives, collectives and assemblages / ELT Concourse teacher training. URL: [https://www.eltconcourse.com/training/inservice/lexicogrammar/classifiers\\_partitives.html](https://www.eltconcourse.com/training/inservice/lexicogrammar/classifiers_partitives.html) (дата обращения: 10.12.2019)



3. Ron Cowan. The Teacher's Grammar of English. Cambridge: Cambridge University press, 2008. P. 709.

4. XuPing Li. Numeral Classifiers in Chinese: The Syntax-Semantics Interface. Berlin: Walter de Gruyter, 2013. P. 324.

5. Zhang Jing. Practicing HSK Grammar. Sinolingua, 2008. P. 253.

6. Бим И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. М.: Рус. яз., 1977. 288 с.

7. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: учеб. пособие. М.: Издательский дом «Академия», 2006. 336 с.

8. Горелов В.И. Грамматика китайского языка: уч. пособие. М.: Просвещение, 1982. 280 с.

9. Демина Н.А. Методика преподавания практического китайского языка. М.: Вост. лит., 2006. 88 с.

10. Ду Н.В., Лозовская К.Б. Китайский язык: фонетика, иероглифика, устные темы: Начальный уровень: уч. пособие. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2016. 36 с.

11. Кукушин В.С. Теория и методика обучения. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 474 с.

12. Курдюмов В.А. Курс китайского языка. Теоретическая грамматика. М.: ЦИТАДЕЛЬ-ТРЕЙД; ЛАДА, 2005. 576 с.

13. Масловец О.А. Методика обучения китайскому языку в средней школе: уч. пособие. Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2012. 188 с.

14. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / под ред. А.А. Миролюбова. 337 с.

15. Мощенко И.А., Острогская А.А., Сорокина Е.М. Грамматика китайского языка в таблицах: учеб. пособие. М.: Издательство ВНК, 2018. 60 с.

16. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Урок иностранного языка. Ростов-на-Дону: Феникс, 2010. 640 с.

17. Педагогика: Учебник / Л.П. Крившенко, М.Е. Вайндорф-Сысоева и др. М.: Проспект, 2004. 432 с.

18. Примерная основная образовательная программа основного общего образования. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnaya-obrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (дата обращения: 01.12.2019)

19. Соловова Е.Н. Методика обучения иностранным языкам: базовый курс лекций: уч. пособие. М.: Просвещение, 2006. 239 с.

20. ФГОС основного общего образования. 2012.

21. Цыбанева В.А. Совершенствование грамматической компетенции на среднем этапе обучения

английскому как второму иностранному языку (на примере УМК Options) // Просвещение. Иностранные языки. 2019. № 3.

## References

1. Arch Chinese learning system. Chinese Measure Words. URL: [https://www.archchinese.com/chinese\\_measure\\_words.html](https://www.archchinese.com/chinese_measure_words.html) (data obrashcheniya: 09.12.2019)

2. ELT Concourse teacher training. Classifiers, partitives, collectives and assemblages / ELT Concourse teacher training. URL: [https://www.eltconcourse.com/training/in-service/lexicogrammar/classifiers\\_partitives.html](https://www.eltconcourse.com/training/in-service/lexicogrammar/classifiers_partitives.html) (data obrashcheniya: 10.12.2019)

3. Ron Cowan. The Teacher's Grammar of English. Cambridge: Cambridge University press, 2008. P. 709.

4. XuPing Li. Numeral Classifiers in Chinese: The Syntax-Semantics Interface. Berlin: Walter de Gruyter, 2013. P. 324.

5. Zhang Jing. Practicing HSK Grammar. Sinolingua, 2008. P. 253.

6. Bim I.L. Metodika obucheniya inostrannym yazykam kak nauka i problemy shkol'nogo uchebnika. M.: Rus. yaz., 1977. 288 s.

7. Gal'skova N.D., Gez N.I. Teoriya obucheniya inostrannym yazykam. Lingvodidaktika i metodika: ucheb. posobie. M.: Izdatel'skij dom «Akademiya», 2006. 336 s.

8. Gorelov V.I. Grammatika kitajskogo yazyka: uch. posobie. M.: Prosveshchenie, 1982. 280 s.

9. Demina N.A. Metodika prepodavaniya prakticheskogo kitajskogo yazyka. M.: Vost. lit., 2006. 88 s.

10. Du N.V., Lozovskaya K.B. Kitajskij yazyk: fonetika, ieroglifika, ustnye temy: Nachal'nyj uroven': uch. posobie. Ekaterinburg: Izd-vo Ural. un-ta, 2016. 36 s.

11. Kukushin B.C. Teoriya i metodika obucheniya. Rostov-na-Donu: Feniks, 2005. 474 s.

12. Kurdyumov V.A. Kurs kitajskogo yazyka. Teoreticheskaya grammatika. M.: CITADEL'-TREJD; LADA, 2005. 576 s.

13. Maslovec O.A. Metodika obucheniya kitajskomu yazyku v srednej shkole: uch. posobie. Blagoveshchensk: Izd-vo BGPU, 2012. 188 s.

14. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: tradicii i sovremennost' / pod red. A.A. Miroylyubova. 337 s.

15. Moshchenko I.A., Ostrogsкая A.A., Sorokina E.M. Grammatika kitajskogo yazyka v tablicah: ucheb. posobie. M.: Izdatel'stvo VNK, 2018. 60 s.

16. Passov E.I., Kuzovleva N.E. Urok inostrannogo yazyka. Rostov-na-Donu: Feniks, 2010. 640 s.

17. Pedagogika: Uchebnik / L.P. Krivshenko, M.E. Vajndorf-Sysoeva i dr. M.: Prospekt, 2004. 432 s.

18. Primernaya osnovnaya obrazovatel'naya programma osnovnogo obshchego obrazovaniya. URL: <https://fgosreestr.ru/registry/primernaya-osnovnayaobrazovatel'naya-programma-osnovnogo-obshhego-obrazovaniya-3/> (data obrashcheniya: 01.12.2019)

19. Solovova E.N. Metodika obucheniya inostrannym yazykam: bazovyy kurs lekcij: uch. posobie. M.: Prosveshchenie, 2006. 239 s.

20. FGOS osnovnogo obshchego obrazovaniya. 2012.

21. Cybaneva V.A. Sovershenstvovanie grammaticheskoy kompetencii na srednem etape obucheniya anglijskomu kak vtoromu inostrannomu yazyku (na primere UMK Options) // Prosveshchenie. Inostran-nye yazyki. 2019. № 3.

\*\*\*

**LINGUISTIC AND DACTIC FOUNDATIONS FOR TEACHING GRAMMATIC SKILLS  
IN CHINESE AND ENGLISH LANGUAGES: CASE STUDY  
“COUNTING WORDS” AND “PARTITIVE EXPRESSIONS”**

*Episheva K.D.,*

*Nurutdinova A.R., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Kazan (Volga) Federal University,*

*Sabaeva E.K., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Almetyevsk State Oil Institute,*

*Shi Dan Dan, Assistant Professor,  
Kazan (Volga) Federal University*

**Abstract:** the research article discusses the methodology for the formation of grammar skills in Chinese and English languages. Grammar skill is a component of the language competency that students should master as a result of receiving a basic general education. The methodology for the formation of each grammatical skill has its own specifics. The use of counting words in Chinese and partitive expressions in English is the subject of frequent students' mistakes. In the training framework, these categories are not given enough attention, they are not studied separately, but are included in the topics fractionally, which prevents the overall formation of the grammar skill. Textbooks do not provide a classified system of counting words and partitive expressions, and skills automation exercises are present only in conjunction with the study of other grammatical topics, which does not allow focusing on working out the data of grammatical categories. In general, the methods of grammatical skill formation are well studied, but not specified for teaching counting words and partitive expressions, which means that they require further studies.

**Keywords:** grammar skills, counting words, partitive expressions, formation, foreign languages, Chinese, English, linguodidactics

## ДИАПАЗОН ИЗУЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ТЕРМИНОЛОГИИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ В СФЕРЕ ЛАНДШАФТНОЙ АРХИТЕКТУРЫ

*Шор Г.А., кандидат филологических наук, доцент,  
Станислав Яр.В.,  
Станислав Я.В.,  
Уральский государственный лесотехнический университет*

**Аннотация:** статья посвящена изучению взаимопроникновения профессиональной терминологии в сферу ландшафтной архитектуры из других профессиональных областей и, в особенности, важность ее изучения. Изучение взаимопроникновения профессиональной терминологии между различными сферами деятельности способно облегчить изучение иностранного языка, в данном случае, английского. Облегченное изучение возможно, благодаря выборочному освоению терминологии смежных специальностей, как совокупности профессиональной терминологии и выборки интересующей в конкретной области.

Для корректного изучения интересующего вопроса был проведен краткий анализ отрывков англоязычных профессиональных текстов непосредственно относящихся к сфере ландшафтной архитектуры. Краткий анализ отрывков текста на английском языке из профессиональной литературы показал присутствие в сфере ландшафтной архитектуры широкого диапазона профессиональной терминологии смежных отраслей, а также отраслей частично затрагивающих данную сферу. Терминология смежных отраслей была представлена широким диапазоном, затрагивающим разнообразную тематику, как узко специальную, так и широко используемую. Анализ, выбранных отрывков, касающихся разных тематик и отраслей позволил более целесообразно рассмотреть проблему изучения взаимопроникновения терминологии между смежными сферами.

Анализ отрывков из профессиональной литературы на иностранном языке, произвольно отобранных, позволил выделить ряд особенностей и общих критериев в рассматриваемых отрывках из профессиональной литературы в сфере ландшафтной архитектуры. Выявленные особенности позволили прописать ряд критериев при отборе для целесообразного изучения профессиональных терминов, необходимых в сфере ландшафтной архитектуры. Критерии позволили ориентировочно подразделить профессиональную терминологию, непосредственно рассматриваемую в данной статье, на группы, необходимые в изучении иностранного языка ландшафтными архитекторами на профессиональном уровне.

**Ключевые слова:** диапазон профессиональной терминологии, ландшафтная архитектура, термин, перевод, иностранная литература

### **Актуальность**

В статье рассматривается проблематика изучения английского языка на профессиональном уровне в сфере ландшафтной архитектуры и направления ее разрешения.

На текущий момент использование иностранных языков глубоко переплетается практически со всеми сферами жизни человечества. Повседневная жизнь подталкивает людей к постоянному контакту с иноязычными словами, в особенности на английском языке. Значительное проникновение английского языка четко прослеживается в профессиональной терминологии. Употребление терминологии на иностранном языке в такой профессиональной области, как ландшафтная архитектура, строится на ряде существенных аспектов: верный перевод, наличие контекста, раскрывающего общий смысл, понимание узко специальных терминов из многообразных областей, соприкасающихся с данной квалификацией.

Коммуникация на профессиональном уровне, в данном случае в сфере ландшафтной архитектуры, основывается на владении узконаправленной терминологией, охватывающий широкий диапазон разнообразных областей. Грамотное представление человека, как квалифицированного специали-

ста, в сфере понимания иностранного языка затрагивает такую проблему, как владение широким диапазоном терминов из различных областей на высоком уровне. Сфера ландшафтная архитектура соприкасается с обширным количеством областей, как узконаправленных, так и общих.

Изучение иностранного языка, в частности английского, в сфере ландшафтной архитектуры сводится к изучению профессиональных терминов по нескольким направлениям. Данные направления основываются на изучении ботаники, дендрологии, основы архитектуры, почвоведении, экологии и др. Иными словами, терминология, используемая в профессиональной деятельности ландшафтного строительства на иностранном языке охватывает широкий диапазон.

Профессиональная иностранная литература, в частности учебная, изобилует терминологией, требующей для понимания надлежащей подготовки. Далее приведен отрывок из книги «Visualizing Landscape Architecture» Elke Mertens («Визуализация ландшафтной архитектуры» Эльке Мертенс): «Ground plans as base drawings for planning are complemented in the design process by detail, section and elevation drawings, perspective views

and other representations in order to define all dimensions of the intended solution» [1, с. 35].

Перевод приведенного отрывка из книги выглядит следующим образом: «Планы местности как базовые чертежи для планирования дополняются в процессе проектирования деталями, чертежами разрезов и фасада, перспективными видами и другими изображениями для того, чтобы определить все размеры предполагаемого решения».

Переведенный отрывок наглядно демонстрирует необходимость в изучении терминологии, непосредственно относящейся к сфере ландшафтной архитектуры. Грамотный перевод данного отрывка возможен в случае освоения профессиональных терминов на иностранном языке, в конкретном случае на английском, и умелой синхронизации их друг с другом.

Второй отрывок из вышеупомянутой книги содержит следующую информацию: «The order and layout of the areas for vegetation and use become clear only via designation and legend; they cannot be conveyed by this type of presentation alone» [1, с. 59].

В данном отрывке используются ясная и общедоступная терминология. Далее приведен перевод второго отрывка: «Порядок и расположение участков под растительностью, и использование становится ясным только с помощью обозначения и условных обозначений; они не могут быть переданы только этим типом представления».

Сравнительный анализ представленных отрывков из книги «Визуализация ландшафтной архитектуры» Эльке Мертенс демонстрирует относи-

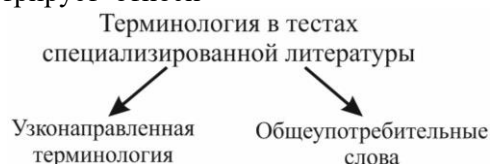


Рис. 1. Терминология в профессиональной литературе

Пример с использованием в тексте профессиональной терминологии, направленной на понимание и применение квалифицированными специалистами в области ландшафтной архитектуры также представлен в отрывке из книги «Визуализация ландшафтной архитектуры» Эльке Мертенс. Далее приведен отрывок из вышеупомянутой книги: «A type of parallel projection called axonometric projection can be used to depict an entire project area and possibly the surrounding area as well. It gives the effect of looking at a place from an infinite height, or is comparable with the sun's rays, which travel over such distances and create shadows in such a way that it seems as though the rays are parallel with each other» [1, с. 72].

Перевод данного отрывка выглядит следую-

тельно понятный для широкой публики язык написания книги. Доступность и однозначность вышеприведенного источника информации для носителей иностранного языка, в частности английского, способствует быстрому и качественному переводу необходимых сведений на русский язык.

Анализ переведенных отрывков: легкость перевода, доступность понимания используемых слов, простота построения предложений демонстрирует некоторые направления в изучении терминологии на иностранном языке, используемой в сфере ландшафтной архитектуры. Широкий охват терминологии различных областей, соприкасающихся с ландшафтной архитектурой сводится к изучению терминологии, в основном, в двух направлениях. Во-первых, изучение терминологии, относящейся к основной деятельности данной профессиональной деятельности. Во-вторых, изучение терминологии, используемой ландшафтными архитекторами, доступной для широкой публики.

Изучение профессионального иностранного языка сводится к использованию литературы, статей, научных докладов не только с доступной и легко переводимым языком написания и структурой, но и узкоспециальной терминологией, относящейся непосредственно к деятельности ландшафтного архитектора, а также недоступной и нецелесообразной для использования в повседневной жизни общества. На рис. 1 представлена терминология, используемая в профессиональных текстах.

Таким образом: «Тип параллельной проекции, называемый аксонометрической проекцией, может использоваться для отображения всей области проекта и, возможно, прилегающей территории. Это дает эффект взгляда на место с огромной высоты или сравнимо с солнечными лучами, которые перемещаются на такие расстояния и создают тени таким образом, что кажется, что лучи параллельны друг другу».

Использование терминов, относящихся к области начертательной геометрии затрудняет процесс перевода и понимания отрывка, представленного выше. Для точного и корректного перевода, аналогичных отрывков и текстов, необходимо изучение терминологии, в частности, не только непосредственно связанной с быстрым пониманием и пере-

водом, но и узкоспециальной интенсивно используемой в сфере ландшафтной архитектуры. Выше представленный отрывок наглядно демонстрирует широкий диапазон использования терминологии, перекликающихся между собой областей. В конкретном случае, диапазон используемой терминологии охватывает такие области, как начертательная геометрия, ландшафтная архитектура, основы строительства и др.

Аналогичный пример представлен в книге Murat Ozyavuz «Landscape Planning» (Murat Ozyavuz «Ландшафтное планирование»). Отрывок из книги «Ландшафтное проектирование» выглядит следующим образом: «Ontology refers to the nature of the reality or phenomenon under study. In this case, it is the agriculture, rurality and cultural landscape in the context of integral and sustainable development based on local and global landscape design, situated in a systemic theory, ecological theory, as well as the information theory, the complex systems theory, and cognitive theory» [2, с. 154]. Далее приведен перевод выше представленного отрывка: «Онтология относится к природе исследуемой реальности или явления. В данном случае это сельское хозяйство, рудиментарность и культурный ландшафт в контексте интегрального и устойчивого развития на основе локального и глобального ландшафтного дизайна, расположенного в системной теории, экологической теории, а также теории информации, теории сложных систем и когнитивной теории».

Перевод данного отрывка затрагивает знание терминологии, относящийся к философии. Возможное знание контекста, дополнительной информации, позволит облегчить перевод необходимых сведений. Однако, дальнейшее использование переведённой информации доступно только лишь при ее полном изучении и понимании.

Для точного и полного осмысления широты диапазона профессиональной терминологии различных областей используемой в иностранной литературе в сфере ландшафтной архитектуры приведен пример на основе второго отрывка из книги Murat Ozyavuz «Ландшафтное планирование». Отрывок выглядит следующим образом: «Urban landscapes are complex systems, shaped by continuously changing socioeconomic and political factors, as well as natural processes. In Turkey, like most developing countries they have mostly been perceived as the “left over” parts between buildings and structures in urban planning» [2, с. 154].

Перевод выше представленного отрывка выглядит следующим образом: «Городские ландшафты представляют собой сложные системы, формируемые постоянно меняющимися социально-экономическими и политическими факторами,

а также естественными процессами. В Турции, как и в большинстве развивающихся стран, в градостроительстве они в основном воспринимались как «оставленные за бортом» части между зданиями и сооружениями».

Отрывок из книги Murat Ozyavuz «Ландшафтное планирование» при переводе с английского языка демонстрирует простоту и доступность в понимании. Данные отрывки не несут сложных конструкций при построении предложений и узкоспециальной терминологии. Тем не менее, во-первых, простота написания данного отрывка и его перевод не сужают диапазон профессиональной терминологии из различных областей и направлений. Во-вторых, в выше представленном отрывке отображается ряд тем, как относящихся к сфере ландшафтной архитектуры, так и не относящихся к ней. Данные тематики направлены на знание географии, социальных и политических аспектов страны, а также основ градостроительства.

Анализ выше представленных отрывков из книг «Визуализация ландшафтной архитектуры» Эльке Мертенс и «Ландшафтное планирование» Murat Ozyavuz демонстрирует непосредственную взаимосвязь профессиональной терминологии сферы ландшафтной архитектуры и других профессиональных областей. Тесная взаимосвязь многообразных наук и направлений подчеркивает необходимость в изучении профессиональной терминологии взаимодействующих со сферой ландшафтной архитектуры специальностей. Глубинное изучение иностранного языка в направлении одной квалификации ликвидирует возможность широкого понимания иностранной литературы в профессиональной деятельности ландшафтного архитектора.

Проанализировав выше представленные отрывки из иностранных источников можно прийти к определенному выводу.

Грамотное освоение терминологии, в сфере ландшафтного строительства и связанных с ней отраслях, сводится к изучению профессиональной терминологии и тематик на иностранном языке по нескольким основным критериям (также схематично представленные на рисунке 2):

1. Терминология, относящаяся к профессиональной деятельности ландшафтного архитектора, должна быть доступна и понятна широкому обществу для ее успешного изучения.

2. Присутствие необходимости в изучении профессиональной терминологии на иностранном языке в определенных направлениях.

3. Изучение узконаправленной терминологии на иностранном языке труднопереводимой при наличии контекста.

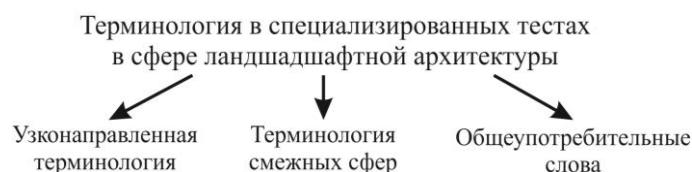


Рис. 2. Терминология в профессиональных текстах в сфере ландшафтной архитектуры

Данные критерии, образуют ориентировочное разделение терминологии на группы:

1. Термины, употребляемые доступно и понятно публикой без профессиональной квалификации.

2. Термины, относящиеся к основным направлениям профессиональной деятельности ландшафтного архитектора.

3. Термины, используемые в профессиональной деятельности, наиболее интенсивно.

4. Узкоспециальная терминология, связанная со сферой ландшафтной архитектуры.

Изучение условно выделенных групп терминов непосредственно затрагивает широкий диапазон профессиональной терминологии взаимосвязанных со сферой ландшафтной архитектуры профессиональных отраслей и областей. Использование в профессиональной деятельности взаимопроникающей терминологии позволяет обеспечить свободное владение иностранным языком, в частности английским, на качественном и профессиональном уровне. Широкий диапазон, охватывающий необходимую терминологию и тематики в сфере ландшафтной архитектуры распространяется на многообразные направления, как в профессиональной деятельности, так и в повседневности. Изучение профессиональной терминологии на иностранном языке различных направлений, связанных со сферой ландшафтной архитектуры, позволяет варьироваться специалисту между направлениями своей профессиональной деятельности, владея иностранным языком на высоком уровне.

### Литература

1. Merten E. Visualizing Landscape Architecture. Basel, Switzerland, 2010. 193 p.
2. Ozyavuz M. Landscape Planning. Rijeka, Croatia, 2012. 372 p.
3. Waterman T. The fundamentals of landscape architecture. AVA Publishing SA, Switzerland, 2009. 202 p.
4. Мюллер В.К. Новейший англо-русский русско-английский словарь 120 000 слов и словосочетаний с транскрипцией в обеих частях. М.: Дом Славянской книги. 2018. 786 с.
5. Лингвистический энциклопедический словарь [Электронный ресурс]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/509a.html> (дата обращения: 02.03.2020)

6. Хайме Н.М. Русско-английский и англо-русский словарь терминов, используемых при инженерных изысканиях для строительства [Электронный ресурс]. URL: [http://mgri-rggru.ru/fondi/libraries/index.php?ELEMENT\\_ID=3537](http://mgri-rggru.ru/fondi/libraries/index.php?ELEMENT_ID=3537) (дата обращения: 02.03.2020)

7. Мюллер В.К. Популярный англо-русский русско-английский словарь 90 000 слов и словосочетаний. Грамматический справочник. М.: Хит-книга. 2019. 416 с.

8. Романов А.С. Англо-русский, русско-английский словарь с практической транскрипцией. М.: ООО «Стандарт». 2016. 640 с.

9. WoordHunt [Электронный ресурс]. URL: <https://woordhunt.ru/word/topiary> (дата обращения: 05.03.2020)

10. Gufo.me [Электронный ресурс]. URL: <https://gufo.me> (дата обращения: 05.03.2020)

### References

1. Merten E. Visualizing Landscape Architecture. Basel, Switzerland, 2010. 193 p.
2. Ozyavuz M. Landscape Planning. Rijeka, Croatia, 2012. 372 p.
3. Waterman T. The fundamentals of landscape architecture. AVA Publishing SA, Switzerland, 2009. 202 p.
4. Myuller V.K. Novejshij anglo-russkij rusko-anglijskij slovar' 120 000 slov i slovosochetanj s transkripciej v obeh chastyah. M.: Dom Slavyanskoj knigi. 2018. 786 s.
5. Lingvisticheskiy enciklopedicheskiy slovar' [Elektronnyj resurs]. URL: <http://tapemark.narod.ru/les/509a.html> (data obrashcheniya: 02.03.2020)
6. Hajme N.M. Russko-anglijskij i anglo-russkij slovar' terminov, ispol'zuemyh pri inzhenernyh izyskaniyah dlya stroitel'stva [Elektronnyj resurs]. URL: [http://mgri-rggru.ru/fondi/libraries/index.php?ELEMENT\\_ID=3537](http://mgri-rggru.ru/fondi/libraries/index.php?ELEMENT_ID=3537) (data obrashcheniya: 02.03.2020)
7. Myuller V.K. Populyarnyj anglo-russkij rusko-anglijskij slovar' 90 000 slov i slovosochetanj. Grammaticheskiy spravochnik. M.: Hit-kniga. 2019. 416 s.

8. Romanov A.S. Anglo-russkij, russko-anglijskij slovar' s praktičeskoj transkripciej. M.: OOO «Standart». 2016. 640 s.

9. WoordHunt [Elektronnyj resurs]. URL:

<https://woordhunt.ru/word/topiary> (data obrashčeniya: 05.03.2020)

10. Gufo.me [Elektronnyj resurs]. URL: <https://gufo.me> (data obrashčeniya: 05.03.2020)

\*\*\*

## RANGE OF STUDY OF PROFESSIONAL TERMINOLOGY IN ENGLISH IN THE FIELD OF LANDSCAPE ARCHITECTURE

*Shor G.A., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Stanislav Yar.V.,  
Stanislav Ya.V.,  
Ural State Forest Engineering University*

**Abstract:** the article is devoted to the study of the interpenetration of professional terminology in the field of landscape architecture from other professional fields and, in particular, the importance of its study. The study of the interpenetration of professional terminology between different spheres of activity can facilitate the study of a foreign language, in this case, English. Facilitated study is possible due to selective development of the terminology of related specialties, as a set of professional terminology and a sample of interest in a particular field.

For correct study of the issue of interest, a brief analysis of fragments of English-language professional texts directly related to the field of landscape architecture was conducted. A brief analysis of English text excerpts from professional literature showed the presence in the field of landscape architecture of a wide range of professional terminology related industries, as well as industries that partially affect this area. The terminology of related industries was represented by a wide range, covering a variety of topics, both narrowly specialized and widely used. The analysis of selected passages related to different topics and industries made it more appropriate to consider the problem of studying the interpenetration of terminology between related areas.

The analysis of extracts from professional literature in a foreign language, randomly selected, allowed us to identify a number of features and general criteria in the considered passages from professional literature in the field of landscape architecture. The identified features allowed us to prescribe a number of criteria for the selection of appropriate study of professional terms necessary in the field of landscape architecture. The criteria allowed us to roughly subdivide the professional terminology directly considered in this article into groups that are necessary in the study of a foreign language by landscape architects at the professional level.

**Keywords:** range of professional terminology, landscape architecture, term, translation, foreign literature

## АЛЛЕГОРИЯ ЛЮБВИ В НЕОГОТИЧЕСКОМ РОМАНЕ АЙРИС МЕРДОК «ЗАМОК НА ПЕСКЕ»

*Литвяк О.В., кандидат филологических наук, старший преподаватель,  
Древаль Е.И.,  
Крымский инженерно-педагогический университет им. Февзи Якубова*

**Аннотация:** в данной научной статье рассматривается влияние неоготического направления в литературе и философии экзистенциализма на творчество Айрис Мердок на примере романа «Замок на песке», определяется своеобразие поэтики представленного романа. Дается сравнительно-сопоставительный анализ романа «Замок на песке» с постмодернистскими романами первой половины XX столетия. Рассматриваются понятия «кантианского свободного человека» и «кантианская теория возвышенного и прекрасного». Анализируется рецепция библейских мифов, выявляется специфика синтетической жанровой природы романа Айрис Мердок, его структура и система литературно-художественной аллюзийности. Трактуются и дифференцируются понятие любовной аллегории посредством символа «песочный замок» в индивидуальной авторской интерпретации, а также рассматриваются философские экзистенциальные пристрастия Айрис Мердок. Дается определение модели поведения человека в кризисную эпоху XX века и исследуется его ассиметричное сознание в свете философских идей Сартра, Канта и Платона, которые играют определяющую роль в формировании сюжета романа «Замок на песке» и в воспроизведении картины современного мировосприятия. Рассматривается основная сюжетная коллизия романа Айрис Мердок, связанная с проблемой свободного выбора человека в экстремальной ситуации. Теоретически обосновываются нравственные поведенческие принципы главных героев романа, которым Айрис Мердок придает двоякий смысл, учитывая отсутствие категорических и этических устремленностей в сознании современного человека. Анализируются приемы философско-художественной интерпретации концепта «любовь», репрезентируемой посредством жанров рыцарского, плутовского, готического, барочного и реалистического романов.

**Ключевые слова:** готика, неоготика, неоготический роман, экзистенциализм, постмодернизм, аллегория любви, индивидуальная авторская интерпретация

### Постановка проблемы

Двадцатый век – время интенсивного развития общества и ускорения литературного процесса в частности. В результате научно-технического прорыва всё большее место в жизни людей занимают кино и телевидение, идёт разрастание воздушных, морских и сухопутных путей связи. Мир захлёстывает глобализация: экономическая, культурная, политическая и т.д. Этот период насыщен событиями, которые не могли не отразиться на восприятии людьми окружающего мира. Результаты осмысления происходящего всегда можно увидеть в литературных произведениях – зеркалах человеческой души.

Для первой половины XX столетия характерно такое направление, как модернизм. Этот термин соединяет в себе совокупность всех литературных школ, которые тогда существовали (имажизм, дадаизм, экспрессионизм, конструктивизм, сюрреализм и др.). Его последователи совершенно по-новому посмотрели на мир, они полностью разорвали отношения с культурно-литературными традициями, существовавшими до этого в Европе. **Тремя крупнейшими писателями модернизма** были Джеймс Джойс (1882-1943 гг.), Марсель Пруст (1871-1922 гг.), Франц Кафка (1883-1924 гг.). Каждый из них в своем направлении реформировал искусство слова XX века, каждый считается великим зачинателем модернизма.

Появление неоготического течения в литературе ознаменовало новый этап формирования художественной культуры общества в целом. Неоготика совсем иначе трактовала восприятие реальности обществом, радость сменилась пессимистическим настроением. В неоготической теме нет «того этического и символического значения, как в эпоху Средневековья» [1, с. 23]. Неоготика по своей структуре отлична от готики, представляющей «поэтологическое образование, в котором реализуется логический комплекс рационально необъяснимого, что часто связано с действием сатанических сил и эстетически мотивирует идею их вмешательства в повседневную реальную жизнь» [5, с. 186]. Творчество Айрис Мердок не исключение.

### Анализ литературы

В настоящее время известны немногочисленные исследования творчества Айрис Мердок среди отечественных учёных. Наиболее детальное теоретическое обоснование проводит Сергей Петрович Толкачев в своей научно-исследовательской работе «Художественный мир Айрис Мердок» [9]. Он утверждает, что любовь в представлении Айрис Мердок мифологизирована, поэтому и столь аллегорична. Он интерпретирует индивидуальную авторскую позицию Айрис Мердок как «религиозный миф», «как способ восхождения в общечеловеческой морали и постижения высшей сути добра в виде следующего круга идей:



1) мысль о бескорыстной любви, проявляемой к ближнему своему;

2) страдание как необходимая составляющая процесса очищения;

3) демифологизация клерикального взгляда на суть божественного в обыденной жизни;

4) понятие об огромном потенциале неиспользованной свободы, доступной индивидууму, не связанному мифологической магией;

5) влияние философии, религии и науки на формирование понятия Добра как иносказательно-го, «мифического» имени Бога;

6) крушение «новых», популярных иллюзий, временно приобретающих характер религиозного мифа, на пути осознания человеком сути Добра как главной ценности современной личности;

7) преодоление раздвоенности человеческого сознания в процессе духовного поиска» [9, с. 10-12].

В научно-исследовательской работе Юлии Владимировны Локшиной рассматриваются художественные особенности произведений Айрис Мердок и влияние готического направления на ее авторскую позицию в целом [7]. Содержательные статьи о жизни и творчестве писательницы есть так же и в учебниках по литературоведению, например, «Зарубежная литература XX века» под редакцией И.Л. Лапина, В.В. Здольникова, С.В. Лапунова [3]. Интересны для изучения и небольшие научные статьи, в которых рассматриваются отдельные аспекты творчества А. Мердок, например, научная статья А.Н. Кузнецовой, где она рассматривает отражение тенденций неоготического направления в литературе в романе «Замок на песке» [4].

На основании изучения данной литературы делается вывод о том, что любовная символика в романах Айрис Мердок малоизучена, что свидетельствует об исключительности восприятия мира английской писательницей.

**Цель работы** – теоретически обосновать значение символа «замок из песка» на развитие любовных отношений в художественном романе Айрис Мёрдок, указать на их аллегоричность в индивидуальной авторской интерпретации.

#### **Изложение основного материала**

Период после 1945 года в литературе называют постмодерном. Процессы, идущие в культуре постмодернистской эпохи, описываются учеными по-разному. Одни считают постмодернизм продолжением и развитием модернизма. Другие видят в культуре постмодернизма разрыв с классическим модернизмом первой половины столетия.

Писатель-постмодернист выражает усталость человека от постоянной борьбы с жизненными проблемами, пустоту существования, для него

происходящее бессмысленно, искусство становится необязательным, анархическим, насквозь пропитанным иронией и аллегорией.

Постмодернизмом в той или иной мере были увлечены все крупнейшие писатели конца XX столетия, среди которых можно выделить Джона Барта, Джулиан Барнс, Натали Саррот, Патрика Зюскинда и др.

Постмодернизм – столь поздний этап в развитии человеческой цивилизации, где уже «всё сказано», поэтому особых новых жанров не появляется, зато писатели соединяют уже имеющиеся наработки, они расширяют границы между стилями и направлениями, или используют ранее существовавшие направления, по-своему интерпретируя и видоизменяя их.

Одним из таких направлений была неоготика, которая зародилась ещё в конце XVIII столетия с выходом первого готического романа «Замок Отранто» (1764 г.) Горация Уолпола. Неоготика несёт в себе тягу к возрождению средневековой культуры. Это связано с разочарованием людей в идеях просвещения, которые не смогли реализоваться в монархическом обществе; с быстроразвивающимися, страшными событиями (Французская революция 1789-1794 гг., национально-освободительная борьба принижаемых народов), которые люди пытались осмыслить, но эти происшествия не были подвластны разуму. Тогда появилось желание отдалиться от этого мира, погрузиться в удивительный, приключенческий мир, а готические романы, безусловно, давали такую возможность.

Для романов этого направления было характерно строение сюжета вокруг мистической тайны, которая раскрывалась лишь в конце произведения, что позволяло выдержать интерес и напряжение читателей до конца. Повествование подпитывалось атмосферой страха и ужаса, постоянные угрозы покою и безопасности героев были знаковыми и неотъемлемыми ремарками. Центральным местом действия в большинстве таких романов был старый, зловещий, заброшенный или полуразрушенный замок, монастырь в готическом стиле. Обязательным элементом считалось наличие злодея.

Яркие примеры готического романа стали появляться в конце 70-х годов XVIII века. Зачинателем чреды выдающихся «ужастиков» стала Клара Рив, опубликовавшая в 1777 году роман «Старый английский барон». Оригинальность этой работы заключается в том, что в конце произведения автор объясняет ряд мистических происшествий вполне естественными причинами, констатируя

Большой популярностью среди ценителей жанра в своё время пользовалась Анна Радклиф (1764-1822). Её произведения оставили неизгладимый след в мировой литературе: «между 1789 и 1797 она написала пять готических романов, четвертый из них, Тайны Удольфо (1794), до сих пор остаётся самым совершенным воплощением жанра» [10].

В начале XIX века общественность стала скептически относиться к жанру готического романа, критикуя его тлетворный авторитет, особенно на молодёжь. Подтверждение этому можно найти в новелле «Нортенгерское аббатство» (1818) Джейн Остин, где она высмеивала эту тлетворность. Тем не менее, сочинения в этом жанре продолжали публиковаться, и среди них можно отметить вполне допустимые и запоминающиеся современному читателю: «Франкенштейн» (1818) Мэри Шелли, «Мельмот Скиталец» (1820) Чарльза Мэтьюрина. «Падение дома Эшеров» (1839) Эдгара По.

Большое влияние на прозу XIX и XX веков оказало готическое направление в литературе, благодаря чему появились такие произведения, как «Грозовой перевал» (1847) Эмили Бронте, «Маркхейм» (1887) Роберта Стивенсона и «Поворот винта» (1898) Генри Джеймса. Их уникальность обусловлена процерковным подходом к устойчивым моделям отношений в религиозном обществе.

К жанру готического романа во второй половине XX столетия обращается и Айрис Мердок (1919-1999). Многие её работы несут в себе отголоски данной тенденции, например, такие романы как «Замок на песке», «Бегство от волшебника», «Море, море» и др.

Обратим внимание на отражение традиций этого жанра в романе «Замок на песке» (1957). Сюжетообразующая роль в готическом романе отводится старинному замку или монастырю. По мнению А.Н. Кузнецовой, Айрис Мердок отводит главную роль сразу нескольким сооружениям: домик учителя Билла Мора, особняк директора школы Демойта, ювелирная лавка Тима Берка и «неоготическая башня школы Сен-Бридж» [4, с. 148]. Завязка действия происходит в доме Демойта, описание которого соответствует всем канонам готического романа, – он окутан загадочностью и таинственностью: «*Demoyte's house stood there, stately and pensive as in a print*». («Дом Демойта стоял там, полный величия и печали, словно сошедший с мрачной картины работы средневекового художника» (пер. авторов) [8, с. 25]. Так же в произведении присутствуют и злодеи – неотъемлемая часть любого готического романа: директор Демойт, тиран, имеющий верную прислугу, деспотичная и жестокосердная жена Мора Нэн, чудаковатый учитель рисования Бладуард.

Помимо готического влияния работы Айрис Мердок подверглись и воздействию популярной в те времена философии экзистенциализма и таким работам её последователя, Жан-Поля Сартра, как «Тошнота» (1938) и «Стена» (1939).

Экзистенциализм появился в XX столетии и необычайно широко распространился благодаря французским писателям, «переводившим философские понятия на доступный всем язык художественной литературы» [2]. Экзистенциализм считал философию неотделимой от искусства, поскольку мишенью разглагольствования делал индивидуальную и конкретную личность.

В экзистенциальной философии прозвучали отголоски кризиса оптимистических настроений эпохи Просвещения, которые своей опорой видели технический прогресс, не способный, как считали экзистенциалисты, объяснить неустроенность человеческой жизни, её неустойчивость, а так же присущие людям негативные чувства, как страх, безысходность или отчаяние. «Философия экзистенциализма – иррациональная реакция на рационализм Просвещения и немецкой классической философии» [2].

Существование или, по-научному, экзистенция, становится основой для данной философии. Согласно философии экзистенциализма, чтобы осознать себя экзистенциальным, человек должен оказаться перед лицом смерти. В результате этого мир становится для человека интимным, индивидуально позиционируемым и интерпретируемым.

Сторонники данной философии говорят, что человек делает себя сам, он обретает свою сущность на протяжении всей жизни. Существование человека – это свободное существование. Свобода подразумевается не как личностная, а как состояние «на распутье», которую никто не может отнять у человека. Человек сам выбирает, каким ему быть: для всего мира, или для себя самого в этой суровой реальности.

Первые значительные сочинения экзистенциалиста Жан-Поля Сартра появились в конце 1930-х годов. Первая публикация романа «Тошнота» в 1938 году произвела фурор в обществе. Автор говорит об абсурдности бытия, хаосе и отчаянии, об иррациональности жизни, и к концу романа герой приходит к выводу, что осмысленным бытие делает творчество.

Аналогичная идея отражается и в романе «Замок на песке»: творчество, а именно живопись, занимает главенствующую позицию в жизни Рейн Картер, затмевая все присущие ей желания, в частности и чувство любви. Любовь для Рейн категорична, действующая лишь по принципу «пан – или пропал». Она уже давно определила свою «экзистенцию», для нее искусство – смысл бытия.

Любовь в романе представлена аллегорическим символическим образом – песочным замком, что ясно дает понять о ее характере – эта любовь может рассыпаться в любую секунду из-за своей нестойкой структуры. Эта аллегория уже присутствует в названии произведения – «*The Sandcastle*», даже не читая роман можно догадаться, что в судьбах главных героев разрушится нечто очень важное и ценное.

В большей степени аллегоричное символическое отношение к любви отражено в образе Рейн Картер, юной художницы, приехавшей в Сен-Бридж для создания портрета бывшего директора школы Демойта.

Эта девушка, словно выпорхнувшая из зарослей густого леса яркая птичка, на короткий миг она украшает жизнь главного героя романа Билла Мора. Их первая встреча уже довольно необычна, но при этом всё указывает на то, что отношения героев не могут разрешиться благополучно. Автор показывает это, описывая раздумья Мора. Он сравнивает себя, седеющего, морщинистого школьного учителя, и молодую, симпатичную и яркую девушку как две полные противоположности: «*Mor saw a very short youthful-looking girl, with boyishly cut dark hair, and darkly rosy cheeks, wearing a black cotton blouse, an elaborately flowered red skirt, and a necklace of large red beads; and he became for an instant acutely aware of what the girl was seeing: a tall middle-aged school-master, with a twisted face and the gray coming in his hair*». («*Перед стариком предстала миниатюрная, молоденькая девушка с темными, по-мальчишески остриженными волосами и ярко-румяными щеками. Она была одета в чёрную хлопковую блузку и цветастую красную юбку, а на шее красовалось ожерелье из крупного красного бисера. В ту же секунду Мор с ужасом осознал, что видит она, эта яркая девушка? Пусть высокого, но пожилого, школьного учителя с морщинистым лицом и седыми волосами*» (пер. авторов) [8, с. 27]. Эти терзающие думы старика Мора являются доказательством его неуверенности в себе, а осознание возрастной разницы между ними – лишь аллегория. Мор не умеет и не хочет бороться за свои интересы, своё счастье. Он слаб и по истине жалок.

Образ Рейн более красочен и оптимистичен. Ему присуще интерпретировать любовь как «преодоление раздвоенности человеческого сознания в процессе духовного поиска», что также по своей природе аллегорично [9, с. 12]. Строить «песочные замки» Рейн начала ещё в детстве, которое провела на юге Франции. За столом, во время обеда у Мистера Эверарда, она говорит: «*I can recall, as a child, seeing pictures in English children's books of boys and girls playing on the sand and making*

*sandcastles – and I try to play on my sand. But a Mediterranean beach is not a place for playing on. It is dirty and very dry. The tides never wash the sand or make it firm. When I tried to make a sandcastle, the sand would just run away between my fingers. It was too dry to hold together. And even if I poured sea water over it, the sun would dry it up at once*». («*Помню в детстве я часто рассматривала в детских книжках картинки, как мальчики и девочки играли с песком и строили из него замки – и я пыталась сделать нечто аналогичное. Однако пляжи Средиземного моря не подходят для игр такого вида. Они грязные и засушливые. Волны никогда не омывают песок и не делают его плотным. Когда я старалась построить песочный замок, песчинки просто-напросто проскальзывали сквозь пальцы. Он был слишком сухим, чтобы что-то слепить. И даже если я смачивала песок морской водой, он тут же высыхал на солнце*» (пер. авторов) [8, с. 75]. И снова аллегоричный символический образ песочного замка говорит о том, что любви девочка искала ещё в детстве. Свою жизнь она провела затворнически, вместе с деспотичным отцом, который требовал от девочки больших стараний в обучении искусству живописи. Ребёнок искал любви, но любовь её отца была как палящее солнце, которое высушило песок, сделав его непригодным строительным материалом для желаемого замка мечты.

Климат в Англии влажный и, казалось, более податлив, чтобы выстроить желаемый замок мечты. Однако отношения Рейн и Мора рассыпаются, климат – не панацея. Девушка сравнивает Билла с деревом, корни которого ушли глубоко в землю, а она перелётная птица, для которой это дерево никогда не станет желаемым домом. Она понимает, что вносит разлад в состоявшуюся жизнь Билла, поэтому решает остановиться: «*You are a growing tree. I am only a bird. You cannot break your roots and fly away with me. Where could we go where you wouldn't always be waiting the deep things that belong to you, your children, and this work which you now is your work?*». («*Ты растущее дерево, а я всего лишь птичка. Ты не сможешь выкорчевать свои корни и улететь со мной. Разве есть такое место, где ты мог бы быть действительно счастлив без твоих детей и работы, которую считаешь своим призванием?*» (пер. авторов) [8, с. 263].

Рейн видит главную преграду к желанной любви в любимом деле: для неё – это изобразительное искусство, а для Мора – учительство. Она откровенно говорит, что погибла бы без своего творчества, она бы не смогла поменять его на любовь. В невозможности соединить их призвания Рейн видит довольно большую проблему, которая рано

или поздно разрушит их совместное счастье: *«You would be happy with me for a short while but then what would happen? It's all dry sand running through the fingers! I can wander about the world and wherever I go I can paint. If we were together my work would continue. But what about yours? Would it in the end satisfy you just to be with me? Would you be able to write and to go on written? If you had really wanted to write as much as I want to paint, you would have written by now, you would have found the time somehow, nothing would have stopped you...»*. («Ты был бы счастлив со мной какое-то время, а что потом? Сухой песок, **убегающий сквозь пальцы!** Я могу путешествовать по миру и везде, где бы не была, рисовать. Если бы мы были вместе, то моя работа продолжилась бы, а ты? Тебя в итоге бы устроило просто быть со мной? Смог бы ты продолжить писать? Если бы ты действительно хотел этого так же сильно, как я хочу рисовать, ты бы писал и сейчас, как-нибудь выкраивал бы время...» (пер. авторов) [8, с. 264].

#### Выводы

Роман «Замок на песке» – это попытка Айрис Мердок представить нравственные искания героев согласно их индивидуальному осмыслению любви и свободы в условиях суровой реальности.

Аллегория любви в интерпретации Мердок трактуется двусмысленно: во-первых – это детские стремления получить любовь, познать её; во-вторых – это разрушение любви в условиях неблагоприятной реальности. Детские мечты рушатся при столкновении с суровыми реалиями взрослой жизни подобно замку из песка.

#### Литература

1. Баранова М.Г. Этическое и эстетическое: 40 лет спустя // Материалы науч. конф. 26-27 сент. 2000 г.: тез. докл. и выступл. СПб.: С.-Петербург. филос. об-во, 2000. 171 с.
2. Википедия [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Экзистенциализм> (дата обращения: 23.02.20)
3. Зарубежная литература XX века / под ред. Л.Г. Андреева. М.: Высшая школа. 1996. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/hh-vek-andreev/index.htm> (дата обращения: 24.02.20)
4. Кузнецова А.Н. «Замок на песке» как неоготический роман Айрис Мердок // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. Сер.: Языкознание и литературоведение. 2014. № 1. С. 146 – 154.
5. Красавченко Т.Н. Готический роман // Литературная энциклопедия терминов и понятий. М., 2001. 684 с.
6. Лапин И.Л., Здольников В.В., Лапунов С.В. Зарубежная литература XX века: учебно-

методическое пособие. Витебск: УО ВГУ им. П.М. Машерова. 2007. [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/lapin-zdolnikov-lapunov-20-vek/index.htm> (дата обращения: 24.02.20)

7. Локшина Ю.В. Традиции готического романа в творчестве Айрис Мердок и Джона Фаулза: дис. ... канд. филол. наук. М., 2015. 161с.

8. Мердок А. Замок на пёску = The Sandcastle / Авт. вступ. ст. та комент. Э.В. Бондаренко. Харків: Ранок-НТ, 2003. 288 с.

9. Толкачев С.П. Художественный мир Айрис Мердок: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Москва, 1999. 20 с.

10. Универсальная научно-популярная энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: URL: [https://www.krugosvet.ru/enc/kultura\\_i\\_obrazovanie/literatura/GOTICHESKI\\_ROMAN.html](https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/GOTICHESKI_ROMAN.html) (дата обращения: 22.02.20)

#### References

1. Baranova M.G. Jetcheskoe i jesteticheskoe: 40 let spustja // Materialy nauch. konf. 26-27 sent. 2000 g.: tez. dokl. i vystupl. SPb.: S.-Peterb. filol. ob-vo, 2000. 171 s.
2. Vikipedija [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: URL: <https://ru.wikipedia.org/wiki/Jekzistencializm> (data obrashhenija: 23.02.20)
3. Zarubezhnaja literatura XX veka / pod red. L.G. Andreeva. M.: Vysshaja shkola. 1996. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/hh-vek-andreev/index.htm> (data obrashhenija: 24.02.20)
4. Kuznecova A.N. «Zamok na peske» kak neogoticheskij roman Ajris Merdok // Vestnik LGU im. A.S. Pushkina. Ser.: Jazykoznanie i literaturovedenie. 2014. № 1. S. 146 – 154.
5. Krasavchenko T.N. Goticheskij roman // Literaturnaja jenciklopedija terminov i ponjatij. M., 2001. 684 s.
6. Lapin I.L., Zdol'nikov V.V., Lapunov S.V. Zarubezhnaja literatura XX veka: uchebno-metodicheskoe posobie. Vitebsk: UO VGU im. P.M. Masherova. 2007. [Jelektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: URL: <http://20v-euro-lit.niv.ru/20v-euro-lit/lapin-zdolnikov-lapunov-20-vek/index.htm> (data obrashhenija: 24.02.20)
7. Lokshina Ju.V. Tradicii goticheskogo romana v tvorcestve Ajris Merdok i Dzhona Faulza: dis. ... kand. filol. nauk. M., 2015. 161s.
8. Merdok A. Zamok na pisku = The Sandcastle / Avt. vstup. st. ta koment. Je.V. Bondarenko. Harkiv: Ranok-NT, 2003. 288 s.

9. Tolkachev S.P. Hudozhestvennyj mir Ajris Merdok: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Moskva, 1999. 20 s.

10. Universal'naja nauchno-populjarnaja jenciklopedija «Krugosvet» [Jelektronnyj resurs]. Rezhim

dostupa: URL: [https://www.krugosvet.ru/enc/kultura\\_i\\_obrazovanie/literatura/GOTICHESKI\\_ROMAN.html](https://www.krugosvet.ru/enc/kultura_i_obrazovanie/literatura/GOTICHESKI_ROMAN.html) (data obrashhenija: 22.02.20)

\*\*\*

### ALLEGORY OF LOVE IN THE NEO-GOTHIC NOVEL BY IRIS MURDOCH «THE SANDCASTLE»

*Litvyak O.V., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Senior Lecturer,  
Dreval E.I.,*

*Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov*

**Abstract:** this scientific article discusses the influence of the neo-Gothic trend in the literature and philosophy of existentialism on the work of Iris Murdoch on the example of the novel "The Sandcastle"; it defines the originality of the poetics of the novel. A comparative analysis of the novel "The Sandcastle" with the postmodern novels of the first half of the 20th century is given. The concepts of "Kantian free man" and "Kantian theory of the sublime and beautiful" are considered. The reception of biblical myths is analyzed, the specificity of the synthetic genre nature of the novel by Iris Murdoch, its structure and the system of literary and artistic allusion is revealed. The concept of love allegory is interpreted and differentiated by means of the "sand castle" symbol in an individual author's interpretation, and the philosophical existential addictions of Iris Murdoch are also considered. The author defines the model of human behavior in the crisis era of the twentieth century and explores his asymmetric consciousness in the light of the philosophical ideas of Sartre, Kant and Plato, which play a decisive role in the formation of the plot of the novel "The Sandcastle" to reproduce the picture of the modern worldview. The main plot conflict of the novel by Iris Murdoch is considered to be related to the problem of free choice of a person in an extreme situation. The moral behavioral principles of the main characters of the novel are theoretically substantiated; Iris Murdoch gives a double meaning for this definition: the lack of categorical and ethical aspirations in the minds of modern people. The author analyzes the methods of philosophical and artistic interpretation of the concept of "love" to be represented through the genres of knightly, roguish, Gothic, baroque and realistic novels.

**Keywords:** gothic, neo-Gothic, neo-Gothic novel, existentialism, postmodernism, allegory of love, individual author's interpretation

## ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АНТОНИМИИ В ЗАРУБЕЖНОМ РЕКЛАМНОМ ТЕКСТЕ

*Яковлева С.Л., кандидат педагогических наук, доцент,  
Валева Р.З., кандидат педагогических наук, доцент,  
Казанский инновационный университет им. В.Г. Тимирязова*

**Аннотация:** в статье рассматриваются стилистические средства антонимии, используемые в рекламных текстах специализированных журналов разного направления, изданных в США и Великобритании в период с 2018 по 2020 годы. Предпринята попытка описать антитезу и ее разновидности как стилистический прием противопоставления, представить структурно-семантическую характеристику антитезы, рассмотреть сложные антонимичные и антитезные высказывания, выделить межчлестеречные антонимы и антонимичные контекстуальные высказывания, участвующие в создании рекламного специализированного зарубежного текста с целью оказания определенного коммуникативного эффекта на получателя. Результаты исследования показывают, что в состав антонимичных пар входят различные части речи: имена существительные, имена прилагательные, глаголы, наречия, что свидетельствует об активном использовании антонимии в текстах подобного типа. Синтаксическая организация антонимии показывает, что в образовании антонимических приемов участвуют параллельные конструкции и инверсия. В структурном плане антитеза может входить в состав разных типов предложений: простого, сложноподчиненного и сложносочиненного. Компоненты в составе антитезы могут соединяться при помощи предлогов, сочинительных и подчинительных союзов или бессоюзной связи.

**Ключевые слова:** стилистические средства, антонимы, антитеза, рекламный текст

## Введение

Реклама стала одним из важных средств формирования потребностей респондента и формирования некоего образа, соответствующего критериям определенного общественного слоя, группы или субкультуры, что обуславливает *актуальность* работы.

В анализируемых нами 72 текстах рекламы, представленных в специализированных английских и американских журналах разного профиля, не предназначенных для чисто развлекательных целей, объекты рекламы весьма ограничены, это образование, образовательные ресурсы, инвестиционные фонды, офисная мебель и принадлежности, часы дорогих брендов.

Изучение антонимических приемов на основе рекламных текстов данного вида осуществляется на основе структурно-семантического, морфологического, прагматического и психологического подходов. Исследуемый материал показал, что использование антонимических высказываний, вступающих как в линейные, так и нелинейные отношения противоположности, используются в них достаточно полно и разнообразно.

*Объектом* исследования являются антонимичные высказывания зарубежного специализированного рекламного текста.

*Предмет* исследования – структурно-семантический, морфологический и функциональный анализ антонимов и антонимичных слов, участвующих в создании рекламного текста.

*Цель* статьи – представить описание различных видов стилистических приемов антонимического характера и исследовать частотность их употребления в изданиях специальной направленности.

В работе использовались общенаучные *методы*: наблюдение, сравнение, сопоставление, обобщение, статистический метод, а также специальные методы лингвистического анализа: анализ словарных дефиниций, семантический анализ и синтаксический анализ.

*Материалом исследования* послужили рекламные тексты, опубликованные в журналах для специалистов в сфере экономики, менеджмента, международных отношений, политологии и архитектуры:

1) *Foreign Affairs* (Международные отношения). Номер за сентябрь/октябрь 2019 г., вышедший под рубрикой “*How Global Trading System Dies*” («Как умирает система глобальной торговли») посвящен анализу внутренней ситуации в странах с авторитарным режимом правления. Рекламных слоганов всего семь, и все они содержат обращения к поступлению в университеты на отделения политологии, международных отношений, культурологии. Главная функция этих рекламных объявлений – информативная. Со стилистической точки зрения они, как правило, нейтральны, но могут содержать метафору:

*We deliver practical solutions that make and achieve extraordinary* [6, p. 2]. – Мы доставляем практические решения и достигаем необычайных результатов.

*Enriching life trough innovations* [6, p. 2]. – *Обогащаем жизнь через инновации* (Huntsman).

Процент использования стилистических средств, включающих антонимы, в данном издании составляет 12.5%.

2) *The Entrepreneurs. From editors and bureau of Monocle Magazine. The business Handbook for people with big ideas. 2019.* (Предприниматели. От из-

дателей журнала «Монокль». Бизнес-руководство для людей с большими идеями, 2019 г.). 23.3% рекламных текстов содержат тексты, включающие антонимические ряды. Кроме того, в рекламных текстах рассматриваемого журнала также активно используется метафора:

*Responsibility. One of our natural resources* [10, p. 3]. – Ответственность. Один из наших природных ресурсов.

*Be the Storm* [10, p. 15]. – Стань бурей (Maserati).

*World at your feet* [10, p. 21]. – Мир у твоих ног (Business toolkit. Global)

3) *The Economist. October & November 2019. Stories of an Extraordinary World.* («Экономист», октябрь и ноябрь 2019 г. «Рассказы об экстраординарном мире»). В этом издании довольно широко представлено использование антонимических средств: 46.1%.

4) *The Economist. The World in 2019.* («Экономист. Мир в 2019 году»). В рекламных текстах данного обзора содержатся 37.5% риторических антонимических средств.

5) *MIT Sloan. Management Review.* (Обзор в сфере менеджмента). Выпускается ежеквартально Массачусетским технологическим институтом на факультете менеджмента. Том 59, номер 2, зима 2018 г. Издание характеризуется активным использованием стилистических средств антонимии в публикуемых рекламных текстах – 75%.

6) *Archeology. A publication of the Archeological Institute of America. March/April 2018.* (Археология. Выпуск Института археологии США). В рекламных текстах данного издания 50% рекламных средств содержат антонимию.

В среднем во всех изданиях – 40.7%, что свидетельствует о довольно широком, активном использовании стилистических средств, содержащих антонимию, в специализированных журналах различного профиля.

### **1. Антитеза как стилистический прием противопоставления**

Отношения противопоставления характеризуются наиболее частотным употреблением в антитезе – типе линейных отношений, при котором компоненты антонимичной пары имеют одно значение.

Согласно «Словарю литературоведческих терминов», антитеза (греч. 'Αντίθεσις, противополжение) – это фигура, состоящая в сопоставлении логически противоположных понятий или образов. Существенным условием антитезы является соподчинение противоположностей объединяющему их общему понятию, или общая на них точка зрения [1]. Этот прием широко используется в произведениях русских и английских классиков:

А.С. Пушкина, Л.Н. Толстого, И.А. Гончарова, У. Шекспира; советских поэтов и писателей А. Ахматовой, М. Цветаевой, С. Довлатова, Ю. Визбора и многих других.

Если рассматривать антитезу с лингвистической точки зрения, то в «Толковом словаре» С.И. Ожегова антитеза представляется как стилистическая фигура, основанная на резком противопоставлении, противоположности образов и понятий [2].

Согласно Е.С. Корюкиной, антитеза – стилистический прием, в основе которого лежат отношения противопоставления между словами с противоположным значением [3, с. 301].

Таким образом, основным признаком антитезы является то, что в ней реализуются линейные и нелинейные отношения противопоставления. Поскольку данный прием заключается в противопоставлении, антитеза имеет в своем составе антонимы, слова с определенным противоположным значением, извлекаемым из контекста, и другие виды противопоставлений на уровне лексики, грамматики или логики. Стилистический эффект антитезы обусловлен, прежде всего, наличием языковых антонимичных пар.

### **2. Структурно-семантическая характеристика антитезы**

По своей структуре антитеза может быть простой, представленной предложением или сочетанием, и сложной, на уровне абзаца. Например:

*Old job. New tricks* [10, p. 24] (Реклама компании Business toolkit. Global). – Работа старая. Трюки новые.

... *the little things make a big difference* [10, p. 142]. – Мелочи имеют большое значение.

В рассматриваемых текстах наблюдаем примеры контрарной противоположности: *молодой – старый, небольшой – большой*, выраженной именами прилагательными.

*One man. Two businesses* [10, p. 25] (Реклама компании Business toolkit. Global). – Один человек. Две компании.

В данном случае имена числительные *один* и *два* вступают в отношения противоположности, когда одному человеку могут принадлежать две совершенно разные по типу производства и предоставляемых услуг компании.

В журнале *The Economist* встречаем различные примеры линейных семантических отношений, которые реализуются между антонимами.

В рекламе часов марки Jaquet Droz наблюдается пример использования разновидности антитезы – мукабалы, когда две пары сочетаний *tell time* и *tell a story* расположены параллельно:

*Some watches tell time. Some tell a story* [9, p. 9]. – Одни часы рассказывают о времени. Другие –

рассказывают истории.

Антонимичное высказывание может содержать сразу две антонимичные пары:

**Beautiful apart, but perfect together** [9, p. 21]. – Хороши по отдельности, но превосходны вместе.

В рекламе ювелирных изделий компании Georg Jensen, представленной выше, употребляется синкрисис – разновидность антитезы, которая состоит из двух симметрично построенных словосочетаний, а их компоненты вступают в антонимичные отношения: *хороший – превосходный, отдельный – вместе*. Параллелизм конструкций усиливает высокую экспрессивность сообщения.

**Functional specialists focus on the details. General managers expand their horizons** [7, p. 26] (Harvard Business School. Executive Education). – Специалисты по функционалу фокусируются на деталях. Управляющие расширяют свои горизонты.

Кроме противопоставления наименований должностей и выполняемых обязанностей, заключающегося в том, что одни действуют в определенных рамках, выполняя однотипные задания, другие расширяют свои возможности; кроме того, в приведенном примере используется прием аллитерации: *функциональный и фокусироваться*.

**Subscribe today – be a better leader tomorrow** [7, p. 70] (Rotman School of Management. University of Toronto). – Подписываешься на наш журнал сегодня – лучше руководишь завтра. (Подписка на журнал Rotman Management университета Торонто).

Наречия со значением времени *сегодня* и *завтра* находятся в оппозиции, при получении дополнительной информации человек может развить свои лидерские качества и измениться по сравнению с его нынешним положением.

### 3. Сложные антонимичные и антитезные высказывания

Рассмотрим следующие примеры сложных антитезных высказываний, содержащихся в рекламных текстах журнала «Археология» Американского института археологии:

*My friends all hate their cell phones... I love mine! Say good-bye to everything you hate about cell phones. Say hello to the Jitterbug Flip* [5, p. 7]. – Все мои друзья ненавидят свои сотовые телефоны... Я люблю свой! Скажите до свидания всему, что вам не нравится в ваших сотовых. Скажите привет телефону Джиттербаг Флип.

В рассматриваемом примере сложной антитезы, выраженной в абзаце, линейные семантические отношения, при которой компоненты антонимичной пары имеют одно значение, выражаются как отношения взаимозависимости между двумя противоположностями, выраженными глаголами:

*hate – love (любить – ненавидеть)*; и этикетными словами, относящимся к группе междометий: *good-bye – hello (до свидания – привет)*. Кроме того, мы наблюдаем здесь подвид антитезы – антиметаболу, когда противопоставляемые антонимы расположены перекрестно.

*With the August Knife you are getting the best blade money can buy. What you won't get is the inflated price tag* [5, p. 11]. – С ножами Аугуст Найф вы получаете самый лучший клинок, какой только можно купить за деньги. Что вы не получаете – это взвинченную цену. (Реклама ножей компании Стауер, Миннесота, производящей ножи из дамасской стали).

В данном случае мы наблюдаем пример акротеzy, другого вида стилистических средств антонимии, когда происходит усиление одного признака за счет отрицания противоположного. В вышеприведенном примере, противопоставление репрезентируется глаголами *are getting* и *won't get*, которые находятся в оппозиции и по признаку грамматического времени: настоящего длительного и будущего простого.

В следующем рекламном сообщении содержится сразу три примера использования антонимического противопоставления.

*If we see something that's not working, we take action and fix it* [10, p. 137] (The Finimize Manifesto). – Если мы видим, что что-то не работает, мы принимаемся за дело и ремонтируем.

Результатом проблемы становится ее решение.

*Those in the know are the ones who do the best; while those who sit out, lose out* [10, p. 137] (The Finimize Manifesto). – Кто в курсе дела, делает все возможное; но есть и те, кто выжидает и проигрывает.

Имеется две группы людей, различающихся по своим жизненным установкам: одни понимают и делают все, что в их силах; другие выжидают и в результате своего бездействия много лишаются.

*Some care only about numbers. We care about much more. At IESE Business School we invest time, passion, ideas and effort in something greater than numbers: People. The Economist knows this, ranking us to #1 in Europe for our full-time MBA. What they don't know is that since 1958, our real #1 is you.* [8, p. 135] (University of Navarra Business School). – Некоторых заботят только цифры. Нас заботит гораздо большее. В нашей бизнес-школе мы вкладываем время, увлеченность, идеи и усилия в нечто большее, чем деньги: **в людей**. Журналу «Экономист» известно об этом, и он считает нас **номером один** в Европе для получения степени магистра экономического управления. Однако они не знают, что начиная с 1958 года, наш **настоящий номер один** – это вы.



В приведенной выше рекламе бизнес-школы университета Наварры, провинции, расположенной на севере Испании, содержатся сразу несколько параллельных антонимичных пар; первая – со сравнением в степени увеличения: *цифры – гораздо больше, чем цифры*; затем *цифры* противопоставляются *людям*; и в завершение в оппозицию вступают университет как *номер один*, и *люди как номер один*. Для придания большей значимости и экспрессивности своего сообщения рекламодатели графически выделяют отдельные слова, подчеркивая, что люди важнее, чем деньги; люди – не просто номер один, а «настоящий номер один».

Антонимичные отношения могут строиться также на противопоставлении стран и производителей по отношению друг к другу.

*We don't begrudge the Swiss. After all, they've got the Alps, a good rail system and decent chocolates. But we have a certain pride in English watchmaking* [9, p. 28] – Мы не завидуем швейцарцам, хотя у них есть Альпы, хорошие железные дороги и приличный шоколад. Однако предмет нашей гордости – английские часовщики. (Реклама часов марки Bremont).

*We ... wind them up and set them to – Greenwich Mean Time – before sending them out to the world* [9, p. 28] – Мы заводим их и ставим на среднее время по Гринвичу, а затем рассылаем по всему миру.

В самом заголовке рекламного текста *Geneva Mean Time vs Greenwich Mean Time* наблюдаются антонимические отношения противопоставления одного часового пояса другому.

Кроме противопоставления Швейцарии и Англии, времени в Женеве и времени Лондоне в нем используется такое стилистическое средство как ирония. Швейцарские часы можно установить по среднему времени центрально-европейской зоны (как, впрочем, и любой другой), в то время как английские производители устанавливают их на среднее время по Гринвичу, затем отправляют по всему миру. Рекламодатели хотят подчеркнуть, что гринвичское время, GMT, считалось точкой отсчёта времени в других часовых поясах: и в этом состоит превосходство их часов.

#### 4. Межчастеречные антонимы

Еще одним примером проявления противоположности являются межчастеречные антонимы, широко представленные в текстах рассматриваемых специализированных журналов:

*Everyone has different views. Unite them* [6, p. 103] (Norwich University Online). – У всех разные взгляды. Объедините их.

Реклама построена на оппозиции имени прилагательного *разный* и глагола *объединять*. При объединении общих усилий и сил ради достижения общей цели осуществляются прогрессивные

изменения, приносящее благо всем участникам в виде качественного образования. *Объединение разного* служит положительным, стимулирующим фактором поступательного движения.

... *Keep things warm and cosy to soften those hard hours* [10, p. 113] (Monocle Magazine).

В вышеприведенном примере наблюдается пример нелинейных отношений антонимических средств. В рекламе употребляется глагол *смягчать* и имя прилагательное *трудный, тяжелый*. Прямое значение глагола «смягчать» – делать мягким, лишать твердости по употреблению к вещам, например: *мягкий свитер, мягкая ткань*. В переносном значении – «делать менее суровым, менее жестким». Игра слов, используемая в рекламе, делает ее более экспрессивной, привлекательной для получателя.

*A workplace like home* [10, p. 94] (La Marzocco) – На работе, как дома. (Реклама компании по производству кофе во Флоренции).

Отношения противопоставления строятся на основе сравнения дома и рабочего места, которые в принципе не могут быть одинаковыми по атмосфере, типу поведения, выполняемым в них функциям и характерным межличностным отношениям.

#### 5. Антонимичные контекстуальные высказывания

Широко представлены в рекламных текстах специализированных журналов линейные семантические отношения, когда в отношении противопоставления вступают глаголы, приобретающие данные значения в зависимости от контекста.

*To break the rules, you must first master them* [9, p. 2] (реклама часов марки Audemars Piguet). – Прежде чем нарушать правила, усвойте их.

Действительность предстает перед человеком в виде противоположностей: *ломать/разрушать – созидать/строить*. Они находятся в диалектической взаимозависимости. Только тогда можно что-либо разрушить, когда ты овладел достаточными знаниями для построения и создания чего-то нового. Простое разрушение ведет к пустоте и хаосу.

*Art inspires technology. Technology completes art* [10, p.7]. – Искусство вдохновляет технологии. Технологии их завершают. (LG Signature).

Можно утверждать, что в данном рекламном тексте прослеживаются стадии творческого процесса, когда происходит переход из бессознательного в сознание – вдохновение. Эта обязательная последовательность процессов завершается осмыслением и далее – внедрением в новых технологиях.

*Furniture isn't just about how your office looks – it's also about how it feels* [10, p. 113] (Monocle Magazine). – Мебель – это не только про то, как

ваш офис выглядит – а про то, как он себя чувствует.

Прием персонификации, используемый в рекламном тексте, делает его более экспрессивным. Внешнее вступает в оппозицию с внутренним и составляет единое целое. Внешние признаки целого, в данном случае, мебели, отражают поверхностные стороны предмета, а внутренние признаки отражают наиболее важную его сторону.

*We don't speculate on the future. We build it* [6, p. 35] (Investment House Edmond de Rothschild. Bold builders of the future). Geneva Centre for Security Policy. – Мы не делаем предположения о будущем. Мы его строим. (Реклама Инвестиционного дома Эдмонд де Ротшильд. Дерзкие строители будущего). В приведенном выше рекламном тексте находит отражение один из важных философских и жизненных принципов, когда от созерцательности следует переходить к действиям.

*Don't dress for the job you have; dress for the job you want* [10, p. 142] (Monocle Magazine). – Не одевайтесь для работы, которую вы имеете; но одевайтесь для работы, которую вы хотите иметь.

В тексте рекламного сообщения учитывается психология человека, когда он ставит перед собой цель, понимает, чего ему для достижения этой цели недостает. Чрезвычайно важно осознавать свое желание и действовать, тогда можно достичь личного успеха.

*Breaking convention, sparking invention* [7, p. 15] (MIT Management Executive Education). – Порываем с привычным, побуждаем к изобретениям.

В рассматриваемых примерах глаголы *нарушать – усваивать, вдохновлять – завершать, выглядеть – чувствовать, размышлять – строить, иметь – хотеть, порывать с чем-то – побуждать к чему-то* в составе целого высказывания воспринимаются как противопоставляемые антонимичные понятия.

Отношения противопоставления могут быть выражены не только глаголами, но и именами прилагательными:

*Both classic and contemporary design* [10, p. 113] (Monocle Magazine). – Как классический, так и современный дизайн.

Понятие «классический» и «современный» по отношению к стилю находятся в противоречии, так как их смешение ведет к эклектике. Трудно соединить «новое» со «старым», однако в случае их удачного совмещения может возникнуть что-либо передовое, что может найти своих сторонников и последователей, точно также как одни люди являются приверженцами классики, другие – модерна.

Словосочетания, выступающие в роли обстоятельства места и определения, также могут вступать в отношения противопоставления:

*One-year subscribers receive INVITES to events around the world and a limited-edition TOTE* [10, p. 112] (Monocle Magazine). – Подписчики, оформившие годовую подписку, получают обзор событий со всего мира и лимитированное издание TOTE.

Такое всеобъемлющее понятие как *мир* употребляется вместе с именем прилагательным *лимитированный*, т.е. категория общего противопоставляется категории частного.

### Заключение

Таким образом, нами была предпринята попытка описать антитезу и ее разновидности как стилистический прием противопоставления, представить структурно-семантическую характеристику антитезы, рассмотреть сложные антонимичные и антитезные высказывания, выделить межчастеречные антонимы и антонимичные контекстуальные высказывания, участвующие в создании рекламного специализированного зарубежного текста с целью оказания определенного коммуникативного эффекта на получателя.

Результаты исследования показывают, что в состав антонимичных пар входят различные части речи: имена существительные, имена прилагательные, глаголы, наречия, что свидетельствует об активном использовании антонимии в специализированном зарубежном рекламном тексте. Синтаксическая организация антонимии показывает, что в образовании антонимических приемов участвуют параллельные конструкции и инверсия. В структурном плане антитеза может входить в состав разных типов предложений: простого, сложноподчиненного и сложносочиненного. Компоненты в составе антитезы могут соединяться при помощи предлогов, сочинительных и подчинительных союзов или бессоюзной связи.

### Литература

1. Белокурова С.П. Словарь литературоведческих терминов, 2006.
2. Корюкина Е.С. Проблема определения антитезы в терминологических словарях и справочниках. Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. Серия Филология, 2012. № 5 (1). С. 300 – 303.
3. Морозов А.Ю. Функциональная специфика рекламного текста // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2009. Т. 11. №4. <https://cyberleninka.ru/> (дата обращения: 11.03.2020)

4. Толковый словарь С.И. Ожегова. <http://www.ozhegov.org/> (дата обращения: 11.03.2020)

5. Archeology. A publication of the Archeological Institute of America. March/April 2018.

6. Foreign Affairs. September/October 2019. How Global Trading System Dies.

7. MIT Sloan. Management Review. Winter 2018. VOL. 59. N2.

8. The Economist. The World in 2019.

9. The Economist. October & November 2019. Stories of an extraordinary world.

10. The Entrepreneurs. From editors and bureau of Monocle Magazine. The business Handbook for people with big ideas. Issue of 2019.

### References

1. Belokurova S.P. Slovar' literaturovedcheskih terminov, 2006.

2. Korjukina E.S. Problema opredelenija antitezy v terminologicheskikh slovarjah i spravochnikah. Vestnik Nizhegorodskogo universiteta im. N.I. Loba-

chevskogo. Serija Filologija, 2012. № 5 (1). S. 300 – 303.

3. Morozov A.Ju. Funkcional'naja specifika reklamnogo teksta // Izvestija Samarskogo nauchnogo centra Rossijskoj akademii nauk. 2009. T. 11. №4. <https://cyberleninka.ru/> (data obrashhenija: 11.03.2020)

4. Tolkovyj slovar' S.I. Ozhegova. <http://www.ozhegov.org/> (data obrashhenija: 11.03.2020)

5. Archeology. A publication of the Archeological Institute of America. March/April 2018.

6. Foreign Affairs. September/October 2019. How Global Trading System Dies.

7. MIT Sloan. Management Review. Winter 2018. VOL. 59. N2.

8. The Economist. The World in 2019.

9. The Economist. October & November 2019. Stories of an extraordinary world.

10. The Entrepreneurs. From editors and bureau of Monocle Magazine. The business Handbook for people with big ideas. Issue of 2019.

\*\*\*

## THE USE OF ANTONYMY IN ADVERTISING

*Yakovleva S.L., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Valeeva R.Z., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
V.G. Timiryasov Kazan Innovative University*

**Abstract:** the article considers stylistic means of antonymy used in the advertisements in different special American and British journals and magazines in the period of 2018-2020. The attempt was made to describe antithesis and its varieties as a stylistic means of contrasting; to represent its structural and semantic characteristics; analyse complex antonymic expressions and structures with antithesis; describe combinations which include antonymic pairs of different parts of speech and structures having antonymic contextual meaning. The function of all these means is to produce a desired communicative effect on the recipient. The research results show that different parts of speech may be components of antonymic pairs: nouns, adjectives, verbs and adverbs which proves an active use of antonymy in a special advertising text. Parallel structures and inversion are used in the syntactical organization of antonymy. The antithesis is used in different types of sentences: simple and complex. The antithesis components may be joined with the help of prepositions, coordinating conjunctions, subordinating conjunctions and without them.

**Keywords:** stylistic means, antonyms, antithesis, advertisement

## РАБОТА С ЛИНГВИСТИЧЕСКИМИ СКАЗКАМИ КАК МЕТОД ДИАГНОСТИКИ И ПРОФИЛАКТИКИ ЭММИССИВНОЙ И АТАКТИЧЕСКОЙ АФАЗИИ ЧАСТЬ 2: ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ

*Балута А.А., доктор филологических наук, профессор,  
Московский государственный областной университет,  
Орлова Н.Н., магистр филологии, практический психолог,  
преподаватель риторики, заместитель руководителя,  
Научно-исследовательский реабилитационный центр нейрофизиологии  
и лингвистической психокоррекции*

**Аннотация:** данная статья представляет собой описание хода и результатов эксперимента по психокоррекции речи на основе работы с лингвистическими сказками с целью диагностики и профилактики эммиссивной и атактической афазии. Лингвистические сказки можно классифицировать как развернутый вариант смешанного лингвистического эксперимента, предложенного академиком Л.В. Щербой. В результате проведения эксперимента удалось установить особенности восприятия лингвистической сказки на слух, охарактеризовать результаты прочтения лингвистической сказки в аспекте понимания синтаксической структуры текста, описать процесс осознания содержательной части сказки при помощи соотнесения контекстуальной грамматической системы с нормами грамматики современного русского языка, систематизировать окончательное формирование смысла текста лингвистической сказки с опорой на ономотопею (звукоподражание), а также включить результаты лингвистического эксперимента по работе с лингвистическими сказками в общую методологию психокоррекции речи, направленную на профилактику развития эммиссивной и атактической афазии. В качестве основных методов исследования были использованы методы компонентного анализа, контекстологического анализа, методы лингвистической диагностики и лингвистической психокоррекции, лингвистический эксперимент. Основным результатом эксперимента можно считать постепенное устранение у испытуемых дефекта селекции языковых единиц и восстановление определения значения слова на уровне структуризации семантического треугольника.

**Ключевые слова:** лингвистическая сказка, психокоррекция речи, эммиссивная афазия, атактическая афазия

### Введение

Афазией обычно называют системное нарушение всех видов речевой деятельности, возникшее в результате последствий органических поражений мозга. Расположение очага поражения при афазии, как правило, влияет на характер и степень речевого расстройства, особенностей остаточных и функционально сохранных элементов речи и способности к коммуникации. Также для афазии характерны системные специфические нарушения реализации разных уровней, сторон, видов речевой деятельности: при этом чаще всего страдает устная речь, речевая память, фонематический слух и само понимание речи. Однако симптомы, схожие с симптомами эммиссивной и атактической афазий, можно наблюдать у здоровых людей, у которых с переходом определенного возрастного порога наблюдается распад временных ассоциативных связей (ответственных за оперативную память, при условии сохранения долговременной памяти) и, как следствие, возникает ряд речевых нарушений, которые можно рассматривать как первые сигналы к развитию афазий и аналогичных заболеваний.

В первой части данной статьи было дано теоретическое обоснование работы с лингвистическими сказками как метода диагностики и профилактики эммиссивной и атактической афазии. Эта статья – вторая часть – представляет собой описание хода

и результатов эксперимента по психокоррекции речи на основе работы с лингвистическими сказками. Лингвистические сказки – это по сути развернутый вариант смешанного лингвистического эксперимента, предложенного академиком Л.В. Щербой [3], в результате которого испытуемым предлагались для семантического и грамматического анализа фразы типа «Хитротфяка обьязыкнулась, аж сяпы зачухались от неждунья». В результате испытуемые приходили к выводу о возможности восстановления смысла подобных высказываний на основе восприятия грамматического значения слов в контексте.

**Цель** данной статьи – описание процесса и результатов лингвистического эксперимента по диагностике и профилактике эммиссивной и атактической афазии на основе методики коррекции речи посредством лингвистических сказок.

Для достижения поставленной цели необходимо решение следующих **задач**:

1. Установить особенности восприятия лингвистической сказки на слух.
2. Охарактеризовать результаты прочтения лингвистической сказки в аспекте понимания синтаксической структуры текста.
3. Описать процесс осознания содержательной части сказки при помощи соотнесения контекстуальной грамматической системы с нормами грамматики современного русского языка.

4. Дать описание окончательного формирования смысла текста лингвистической сказки с опорой на оноματοпею (звукоподражание) и образную структуру ассоциативных связей и детской речи.

5. Включить результаты лингвистического эксперимента по работе с лингвистическими сказками в общую методологию психокоррекции речи, направленную на профилактику развития эммисивной и атактической афазии.

**Основные методы исследования** – компонентный анализ, контекстологический анализ, методы лингвистической диагностики и лингвистической психокоррекции, лингвистический эксперимент.

#### Основная часть

Фундаментом дефекта акустико-гностической афазии можно назвать нарушение слухового гнозиса. Для этого типа заболевания характерно выраженное расстройство фонематического анализа (человек не различает на слух сходные по звучанию фонемы). В результате этого происходит искажение и нарушение понимания смысла всего высказывания и его отдельных элементов. Эти нарушения имеют различную степень проявления. В наиболее тяжелых случаях обращенная речь вообще не воспринимается и кажется речью на иностранном языке. Эта форма возникает при поражении задней части верхней височной извилины левого полушария. При *эммисивной* афазии, как было сказано в первой части статьи, ярко выражен дефект селекции языковых единиц, когда ведущим фактором понимания высказывания становится контекст. Для *атактической* афазии характерна постепенная атрофия восприятия звуковой оболочки слова и параллельного соотнесения этой оболочки с предметом и понятием. Работа по устному и письменному восприятию и переводу лингвистических сказок позволяет диагностировать симптомы эммисивной и атактической афазий на самой ранней стадии проявления. А дальнейшее создание собственных лингвистических сказок по заданной модели с использованием определенного глоссария (под руководством педагога по лингвистической психокоррекции) позволяет осуществлять профилактику развития этих заболеваний. Этапы подобной работы представлены в части данной статьи, посвященной описанию лингвистического эксперимента.

#### Лингвистический эксперимент

Проведение эксперимента предполагает несколько этапов. Первый из которых связан с восприятием текста лингвистической сказки на слух. У большинства участников эксперимента текст сказки вызывал недоумение и улыбку, он удивлял. У всех возникало желание прочитать, т.е. «увидеть глазами» и понять содержание. На этом этапе сю-

жет оставался за рамками восприятия, только аудиалы (воспринимающие хорошо любой текст на слух) были способны отметить некоторые элементы сюжета. Восприятие звучащего текста – начальный этап данного эксперимента, поскольку он дает возможность ознакомиться со сказкой не читая ее, а воспринимая как часть звучащей речи, что заставляет прислушиваться и акцентировать внимание на фонетической стороне текста. Этот этап катализирует первичное восприятие текста, когда на подсознательном уровне включается внутреннее грамматическое структурирование, основанное на первичной синтетической предикативности высказывания [2, с. 364; 1, с. 16].

Второй этап представляет собой собственно прочтение текста участником эксперимента, при котором возможно восприятие синтаксической структуры сказки (диалоги, членение на абзацы, расстановка знаков препинания – синтагматический синтаксис). На этом этапе подключается операция осознанного анализа текста посредством перехода внутреннего грамматического структурирования во внешний план, а синтетическая предикативность высказывания переходит в грамматический анализ на сознательном уровне.

Третий этап направлен на осознание содержательной части сказки при помощи морфологии и грамматики. Происходит процесс узнавания форм и частей речи, т.е. в центре внимания оказываются те языковые аспекты, на которые носитель языка, как правило, не обращает внимания. Например, слово «сяпала» имеет форму единственного числа, суффикс «л» свидетельствует о том, что это глагол прошедшего времени, несовершенного вида, женского рода. Вся эта информация очевидна для носителя языка и в процессе общения распознавание форм и частей речи происходит на подсознательном уровне. При переводе лингвистической сказки определяющими для понимания смысла становятся именно формы слов. На этом этапе для успешного создания логически связного перевода необходимо придерживаться следующих условий:

1. Обращать внимание на грамматическую форму предложенных слов (не изменять род, время, число и т.д.). Например, слово ж. р. «напушка» не может быть переведено, как «двор» – м.р. Здесь также необходимо учитывать подсознательную реакцию на звуковую оболочку слова.

2. Сохранять синтаксическую структуру и порядок слов в предложении.

3. Понимать, что одно и то же слово в тексте обретает несколько значений по мере развития сюжета. Например, «некузяво» в сказке Л. Петрушевской «Пуськи Бятые» используется, подразумеваемая значение «нехорошо» («Буявка-то некузявая»), в романе «Бурлак» оно уже может быть

осмысленно как невежливо, неучтиво («А поглядам? За некузавость»). Таким образом можно сделать вывод о процессе расширения значения слов, первичной полисемии в тексте – эксперименте (контекстуальная полисемия).

Четвертый этап – окончательное формирование смысла с опорой на оноματοпею (звукоподражание) и образную структуру ассоциативных связей и детской речи. Для понимания смысла некоторых слов крайне важна опора на контекст и логику развития событий. Часто, возникают проблемы с пониманием словосочетания «стрямакали и подудонились». В большинстве случаев слово «стрямакали» переводят как «съели», вариантов слова «подудонились» значительно меньше (вспоминают диалектное слово «надудонить»). В контексте по мере развития сюжета возникает далее глагол «вычучили», еще более усложняющий задачу восприятия смысла. Для решения загадки важно абстрагироваться от сказки и проследить за логикой развития событий, представить себе нескольких малышей (калушат), у которых одна игрушка. Что произойдет? Они ее попробуют схватить, каждый потянет к себе, и они поссорятся или подерутся. Таким образом слово «стрямакали» синонимично глаголу «схватили», а «подудонились» – «поссорились» или «подрались». Следовательно, становится понятным значение глагола «вычучили» – выпустили. Подобная опора на логику развития сюжета дает возможность выстраивания логических связей внутри абсурдного на первый взгляд текста.

Пятый этап представляет собой осмысление семантического единства лингвистической сказки. Все слова «переведены» и понятны. Произошло осознание уровня важности для раскрытия смысла грамматических и синтаксических уровней текста. Сюжет и герои понятны. Задача, казавшаяся на первом этапе эксперимента крайне сложной, успешно решена.

Для дальнейшей работы необходимо проанализировать словарь лингвистической сказки. Осмыслить каждое слово с точки зрения возможных его значений и вариантов употребления. Словарь слов, использованных Петрушеской, уже создан и предлагается участникам эксперимента в письменном виде. На этом этапе происходит уточнение смыслового содержания, что необходимо для дальнейшей работы.

Седьмой этап эксперимента представляет собой создание собственной лингвистической сказки с опорой на словарь, созданный ранее. На этом этапе можно выделить два уровня. Первый – осознание схематичности сюжета сказки и особенностей ее синтаксических конструкций (динамичный текст с короткими предложениями и диалогами).

Второй уровень имеет непосредственное отношение к лексике – создание новых слов, с опорой на звукоподражание, диалектные слова и семантическое значение корней слов. Например, «нюхдри» – ноздри, «зеленты» – кусты, «перепушмарилась» – испугалась и т.д.

Данные этапы лингвистического эксперимента позволяют носителю языка расширить границы восприятия речи, заострить внимание на ее структурных элементах. Все это расширяет возможности восприятия и помогает участнику эксперимента освоить новые навыки. Подобная работа с тестами лингвистических сказок является неотъемлемой частью авторской методики развития речи, поскольку дает возможность взглянуть на текст в непривычном для носителя языка ракурсе. Если человек не получает специального филологического образования, ему в голову не придет задумываться о структуре высказываний и слов. Как показывает практика, осознание того, как устроены высказывания дает преимущество при работе над пополнением словарного запаса.

Кроме того, создание перевода и написание нового текста трансформирует представление о собственных возможностях. Техника перевода и написания оригинальной сказки, составленной из несуществующих слов, тренирует гибкость мышления и позволяет преодолевать стереотипность, стимулирует творческие способности. На уровне подсознания происходит своеобразная инверсия: то, что ранее категорически отрицалось становится не только вероятным, но и возможным. Это помимо всего прочего, обладает позитивным психологическим эффектом.

#### Выводы

Как показали результаты эксперимента, у большинства исследуемых работа над переводом лингвистических сказок способствует устранению дефекта селекции языковых единиц, так как значения слов восстанавливаются не только путем контекстуального анализа валентности одного элемента высказывания с другими элементами. Это можно рассматривать как профилактику эмисивной афазии. В качестве редуцирования основных симптомов атактической афазии можно рассматривать восстановление определения значения слова, которое происходит на уровне структуризации семантического треугольника, когда происходит соотнесение звуковой оболочки слова с предметом и понятием. При этом наблюдаются различные варианты узнавания семантической ДНК слова. Анализ и классификация этих вариантов требуют дальнейших глубоких исследований в данном направлении.

**Литература**

1. Балута А.А. Особенности исторического развития грамматических форм глагола в индоевропейских и семитских языках (на материале глагольных имен): монография. М.: ИИУ МГОУ, 2015. 376 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь. Избранные психологические исследования: монография. М.: Педагогика, 1956. 504 с.
3. Щерба Л.В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. Л., 1974. С. 24 – 39. [Электронный ресурс]. URL: <http://philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm> (дата обращения: 10.02.2020)

**References**

1. Baluta A.A. Osobennosti istoricheskogo razvitiya grammaticheskikh form glagola v indoevropskikh i semitskikh jazykah (na materiale glagol'nyh imen): monografija. M.: IIU MGOU, 2015. 376 s.
2. Vygotskij L.S. Myshlenie i rech'. Izbrannye psihologicheskie issledovanija: monografija. M.: Pedagogika, 1956. 504 s.
3. Shherba L.V. O trojakom aspekte jazykovyh javlenij i ob jeksperimente v jazykoznanii / Shherba L.V. Jazykovaja sistema i rechevaja dejatel'nost'. L., 1974. S. 24 – 39. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://philology.ru/linguistics1/shcherba-74a.htm> (data obrashhenija: 10.02.2020)

\*\*\*

**WORKING WITH LINGUISTIC FAIRY TALES AS A METHOD OF DIAGNOSIS  
AND PREVENTION OF EMMISIVE AND ATACTIC APHASIA  
PART 2: LINGUISTIC EXPERIMENT**

*Baluta A.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Moscow Region State University,  
Orlova N.N., Master of Arts (M.A.), Practical Psychologist, Rhetoric Teacher, Deputy Manager,  
Research Rehabilitation Center for Neurophysiology and Linguistic Psychocorrection*

**Abstract:** this article describes the progress and results of an experiment on psychocorrection of speech based on working with linguistic fairy tales in order to diagnose and prevent emmivise and atactic aphasia. Linguistic fairy tales can be classified as a detailed version of the mixed linguistic experiment proposed by academician L.V. Shcherba. The result of the experiment failed to establish the perception of linguistic tales at the hearing, to characterize the results of the linguistic reading of the tale in terms of understanding the syntactic structure of the text, to describe the process of understanding the content of the stories using mapping contextual grammar with the grammar of modern Russian language, to systematize the formation of the final meaning of the text linguistic tales based on the onomatopoeia, and also include the results of a linguistic experiment on working with linguistic fairy tales in the general methodology of speech psychocorrection aimed at preventing the development of emmivise and atactic aphasia. The main used research methods were methods of component analysis, contextual analysis, methods of linguistic diagnostics and linguistic psychocorrection, and linguistic experiment. The main result of the experiment is the gradual elimination of the defect in the selection of language units in the subjects and the restoration of the definition of the word meaning at the level of structuring the semantic triangle.

**Keywords:** linguistic fairy tale, psychocorrection of speech, emmivise aphasia, atactic aphasia

## ЛИТЕРАТУРОВЕДЕНИЕ

### ДВА ЗЛОДЕЯ: СИСТЕМА ПОРТРЕТОВ АРКАДИЯ ВИКТОРОВИЧА БОСОТЫ И ТАДЕУША ВИЛЬКОВСКОГО, ПЕРСОНАЖЕЙ ТРИЛОГИИ ДИНЫ РУБИНОЙ «ЛЮДИ ВОЗДУХА»

*Бабаева А.М., аспирант,  
Мазанав Ш.А., доктор филологических наук, профессор,  
Гончарова Е.А., аспирант,  
Дагестанский государственный университет*

**Аннотация:** статья посвящена исследованию образов двух персонажей трилогии Дины Рубиной «Люди воздуха» – Аркадия Викторовича Босоты (роман «Белая голубка Кордовы») и Тадеуша Вильковского (роман «Синдром Петрушки»).

Портрет в системе художественного произведения представляет собой важный компонент его структуры, так как включает в себе большую смысловую нагрузку: от детализации внешнего облика до раскрытия особенностей типологии литературного субъекта. Обращение к портрету, как одной из важных категорий поэтики художественного произведения, не теряет своей актуальности в современном литературоведении.

В прозе Дины Рубиной героини и персонажи обладают биографией и персональным «словом» в романе. Такая особенность поэтики должна быть рассмотрена, как в лингвистическом, так и в литературоведческом аспектах.

В данной статье осуществляется попытка исследования деталей визуального изображения и речевой специфики двух персонажей цикла «Люди воздуха», что способствует системному анализу образов – определение закономерностей их создания и точек соприкосновения между ними. Визуальный и речевой аспекты в своей совокупности образуют единый комплекс – портрет, который позволяет охарактеризовать героев и персонажей с социальной и психологической точек зрения.

**Ключевые слова:** портрет, персонаж, деталь, речь, голос, амбивалентность, инферность

Портрет в системе художественного произведения представляет собой важный компонент его структуры, так как включает в себе большую смысловую нагрузку: от детализации внешнего облика до раскрытия особенностей типологии литературного субъекта.

Как отмечает Н.М. Гурович: «Портрет занимает особое место в структуре эпического произведения – это одновременно элемент объектной структуры (так как изображает персонажей) и субъектной (так как изображает установку, точку зрения, с которой ведется повествование)» [3, с. 3].

В.Е. Хализев определяет портрет персонажа как «описание его наружности: телесных природных и, в частности, возрастных свойств (черты лица и фигуры, цвет волос), а также всего того, что в облике человека, что сформировано социальной средой, культурной традицией, индивидуальной инициативой [9, с. 218]. Такое определение представляется достаточно объективным: оно охватывает не только внешний, физический, но и языковые аспекты художественного образа.

В литературоведении, как и в лингвистике говорят и о речевом портрете героя. Речевой портрет, с точки зрения М.П. Гусаровой представляет собой «совокупность разнообразных языковых и речевых характеристик личности и играет большую роль в составлении ее образа» [4, с. 31]. А.Е. Белоусова отмечает, что «Речевой портрет сильно

индивидуализирован, он выражает внешнюю и внутреннюю сущность персонажа. Но он также и типизирован в отношении общих характеристик, таких как профессия, национальные или территориальные особенности, временные факторы [1, с. 186].

Визуальный и речевой аспекты в своей совокупности образуют единый комплекс – портрет, который позволяет охарактеризовать героев и персонажей с социальной и психологической точек зрения.

Одна из особенностей поэтики Дины Рубиной состоит в том, что в ее романах героини и персонажи обладают биографией и персональным «словом» в романе. Изображение героев и персонажей с точки зрения детального описания их внешности и специфики речи занимает важное место в художественной системе трилогии Рубиной.

Целью настоящего исследования является анализ портретов двух персонажей трилогии Дины Рубиной «Люди воздуха» – Аркадия Викторовича Босоты (роман «Белая голубка Кордовы») и Тадеуша Вильковского (роман «Почерк Леонардо»).

Первое появление Аркадия Викторовича Босоты происходит в первой части романа в эпизоде телефонного разговора с главным героем Захаром Кордовиным.

Портрет персонажа в романе представлен с двух ракурсов: точка зрения молодого Захара,



начинающего свой творческий путь в Петербурге, и Захара-взрослого, великолепного знатока своего дела и авантюриста. Временные пласты разграничены в романе главами, что позволяет пронаблюдать эволюцию двух точек зрения – от полного доверия и уважения до ненависти, переходящей в желание убийства.

Аркадий Викторович Босота, сексопатолог, человек, средних лет, петербуржец, коллекционер предметов искусства и интерьера. В судьбе Захара Кордовина он играет роль злого гения (подобно Мефистофелю в «Фаусте» Гете, Комаровскому в романе Бориса Пастернака «Доктор Живаго», лорда Генри Уоттона в «Дориане Грее» Оскара Уайльда и др.).

В телефонном разговоре с Захаром нет визуального описания деталей внешности Аркадия Викторовича, однако вслед за Кордовиным читатель имеет возможность «услышать» персонажа: «...великолепно артикулированный, выразительный баритон, с тем же неуловимо «старосветским» выговором коренного ленинградца, с проникновенными – когда это нужно – модуляциями голоса, которому в юности Захар совершенно не мог противиться» [6, с. 425]. Опираясь на точку зрения персонажа, можно предположить, что Босота прекрасно владеет литературным языком, обладает значительным культурным фоном, любит литературу и театр.

В речи Аркадия Викторовича употреблена лексика, не характерная для его времени (80-90-х годов XX века) – она соответствует речевому портрету аристократа, человека, как было отмечено в самом романе «старосветского». Он позволяет себе употреблять иностранную профессиональную лексику, как, например, слово «провенанс» (от французского «provenance» – происхождение, источник) [6, с. 567], глаголы-архаизмы: «...пусть Валерия Викторовна поживает, оно и нам здоровее будет» [6, с. 567]; «И теперь Гнатюк алкает «Венеру»» [6, с. 575]. В приведенных фрагментах глаголы «почивать» и «алкать» коррелируют с современными «спать» и «желать».

На синтаксическом уровне Аркадию Викторовичу характерны восклицательные предложения, в которых он употребляет обращения: «голубчик мой!», «мой дорогой!», «мальчик мой!». Его речь изобилует риторической фигурой восклицания, а предложения нередко строятся по принципу стилистической инверсии: нарушение порядка слов придает высказываниям выразительность. Восклицательные предложения Босоты заключают в себе его коммуникативную стратегию – непосредственное воздействие на адресата, которым является молодой художник Захар. При первом своем появлении Аркадий Викторович возлагает на себя

роль наставника главного героя и добивается его расположения, используя в качестве стратегического средства воздействия на слушателя свою речь: с художником-Захаром – и это очень важно – Босота пытается говорить как художник. Не случайно их первая встреча происходит в Эрмитаже у картины Эль Греко «Апостол Павел и Апостол Петр»: «Теперь вижу, что вы не просто копируете, а знаете, что делаете. Понимаете в технологии Эль Греко. Это так необычно для... студента. <...> Следил, с какой экспрессией двигается ваша кисть – Эль Греко тоже быстро работал. Вы многое угадали. И в лессировках тоже» [6, с. 531]. Босота употребляет профессиональную лексику художника (слово «лессировка» имеет значение одной из техник живописи, которая состоит в нанесении полупрозрачных красок на основной цвет холста для достижения глубины переливчатых цветов). Аркадий Викторович разбирается в искусстве (как критик) и в людях (как врач, рассматривающий пациента с физического и психологического ракурсов): «У вас рука, плечи, спина и даже ягодички как бы собраны в единый мускульный узел, вы – через руку и кисть – проводите на плоскость холста невероятную энергию» [6, с. 531].

Внешний облик Босоты представлен таким образом: высокий рост, раздвоенный подбородок, тщательно скрываемый им за «торчащей лопатой» бородой [6, с. 534]. Раздвоенный подбородок – физиологический изъян, скрываемый Аркадием Викторовичем за внешним лоском и сосуществующий параллельно с тем внутренним, моральным изъяном (склонность к преступлениям и некоторые странности поведения), умело замаскированным его манерами и искусно выстроенной речью.

В эпизодах, посвященных Босоте нет сцен убийств, но он является косвенным виновником смерти реставратора Андрюши, а также по его вине в Захаре умирает художник и просыпается фальсификатор. Мотивы зла получают свою реализацию в его монологах, посвященных искусству: «Свет прямолинеен и туп, как любое добро, – задумчиво говорил Аркадий Викторович, поглаживая бородку. – Зато сколько всего шевелится в тенях, как они наполнены, таинственно живы. Это как добро и зло. При этом зло гораздо интересней, обольстительней. Все, Захар, абсолютно все происходит в тенях и полутенях – как в лессировках Рубенса, Тициана...» [6, с. 558]. Композиция монолога Босоты – кольцо: он начинает с рассуждения о светотеневой технике художников, затем плавно, используя прием сравнения, маркированный сравнительным союзом «как», Аркадий Викторович переходит к глобальным философским понятиям добра и зла, и – в финале, вновь осуществляется переход к технике живописи.

Монолог Босоты о тенях перекликается с монологом Воланда из романа М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита»: «Ты произнес свои слова так, как будто ты не признаешь теней, а также и зла. Не будешь ли ты так добр подумать над вопросом: что бы делало твое добро, если бы не существовало зла, и как бы выглядела земля, если бы с нее исчезли тени? Ведь тени получаются от предметов и людей. Вот тень от моей шпаги. Но бывают тени от деревьев и от живых существ...» [2, с. 490].

Как мы видим, представленные фрагменты объединены единими концептами тени, добра и зла. Если эпизод с воспоминаниями о Босоте разворачивается в 80-90-х годах XX века, а роман «Мастер и Маргарита» М.А. Булгакова был напечатан в уже в 1966 году в № 11 журнала «Москва», то представляется вероятным, что Аркадий Викторович знаком с текстом романа, либо, учитывая его эстетство и бесконечные (как подчеркнуто в книге) связи, мог каким-то образом ознакомиться с рукописью «Мастера и Маргариты». В произнесенном монологе Аркадия Викторовича заключены не только интертекстуальная отсылка к роману Булгакова, но и идея inferнальности, демонизма. И если, Воланд не отдает предпочтения ни добру, ни злу, а уравнивает эти силы, то высказывание Аркадия Викторовича – прямое доказательство его предпочтения злу. Босота получает удовольствие, говоря о зле, как об искусстве вообще.

Обольщение и искушение, которое изящно завуалировано в эстетство и проповедуемо в форме наставничества молодому художнику составляют прагматикон Аркадия Викторовича Босоты. Вся его деятельность направлена на близкий контакт и покровительство Захару Кордовину. Этому способствуют, как было отмечено, побудительные интенции в речи персонажа. В структуре всех предложений Босоты, как правило, включены обращения, будь то «Захар», «голубчик», «мой мальчик». Покровительственное отношение Аркадия Викторовича к Кордовину может быть обусловлено: а) отеческими чувствами Босоты, не имеющему семьи, к молодому талантливому мальчику, оказавшемуся в большом городе без связей, и соответственно, поддержки; б) нездоровым влечением («Кстати: был ли он нормальным мужиком – нормальным в самом прямом значении этого слова? Почему сейчас не приходит на память ни один из его романов? И почему, собственно, он жил с сестрой? [6, с. 638] – спрашивает себя Захар в эпизоде, близком к развязке романа); в) демоническим желанием превратить молодого человека в своего двойника. Последнее можно наблюдать в романе Оскара Уайльда «Портрет Дориана Грея» где лорд Генри Уоттон, скрытый дьявол, искушает Дориана. Как отмечает Г.Р. Консон: «Эстетству-

ющий принцип возведен у него в культ, который в романе приобретает характер самостоятельного и довлеющего над героями inferнально-рафинированного начала [5, с. 234]. Эта характеристика видится нам справедливой и для Аркадия Викторовича, возведшего искусство в самый высокий ранг вплоть до поклонения, граничащего с сумасшествием.

Светский лев, эстет, остро слов и гедонист, Уоттон покоряет своего «подопечного» голосом: «Голос у лорда Генри был такой приятный!» [8, с. 9]. Параллель мы наблюдаем в романе «Белая голубка Кордовы»: «И хотя Захар совершенно не был согласен с новым знакомым, его завораживало кружение этого голоса, с мягкими убеждающими интонациями, с гладкой, без единой помарки льющейся речью, парадоксальными утверждениями и скрытой иронией...» [6, с. 531].

Звучная фамилия персонажа – Босота отсылает к устаревшему русскому слову «босота», которое имело следующие значения:

1. перен., устар. крайняя бедность, нищета;
2. перен., прост., собир. бедные, нищие люди [7].

Значение данного слова, послужившего источником фамилии, не соответствует портрету Аркадия Викторовича: человек, владеющий богатейшей коллекцией предметов искусства, носитель великолепного «старосветского» литературного языка, обладает достаточно странной для его социального статуса фамилией. Однако и это несоответствие становится признаком амбивалентности образа Босоты: он не тот, за кого себя выдает, он человек-тайна, человек противоречий. Не случайно, в отличие от большинства персонажей трилогии, прошлое Аркадия Викторовича не стало объектом изображения в романе. Он окружен ореолом тайны: неизвестно, откуда он ведет свое происхождение (что выбивается из романной традиции Дины Рубиной: как правило, ее герои и персонажи обладают биографией, имеют корни). Кроме вдовой, по всей вероятности, душевнобольной сестры, Валерии Викторовны, в квартире Босоты никто не живет; более того, Аркадий Викторович не приближает к себе никого, кроме молодого Захара.

Еще один inferнальный образ в трилогии – Тадеуш Вильковский, отец Лизы, героини романа «Синдром Петрушки». Визуально он представлен следующим образом: «Очень хорош собой – типа киноактера двадцатых годов, знает: усики, косой пробор в темных волосах, томные глаза – дешевка, хлыщ, хитрован. <...> Впрочем, умен и образован. Этого не отнимешь ...» [6, с. 841]. Его внешний вид можно охарактеризовать как облик светского человека: об этом свидетельствуют две детали его

повседневного обихода – домашний халат «Он был, как всегда, в своем халате – в этом умопомрачительном, со стегаными шелковыми отворотами халате британского министра на покое...» [6, с. 927] и маникюрные ножницы, которые, как правило, используются людьми, тщательно следящими за красотой рук.

Так же, как и Аркадий Викторович Босота, Тадеуш Вильковский окружен ореолом тайн. Его биография представлена обрывками, в которых больше вопросов, чем ответов. Если Аркадий Викторович живет с сестрой (и с сестрой ли? – в чем сомневается Захар), Вильковский живет с племянницами, одна из которых становится его женой, и впоследствии погибает по его же вине.

Речевой портрет Тадеуша Вильковского обозначен в романе довольно скудно, однако в его речи можно найти детали, указывающие на человека, демонстрирующего хорошие (светские) манеры: « – Где Лиза? – коротко спросил я. – Добрый вечер, если не возражаете, молодой человек... – проговорил он, глядя на меня исподлобья. Возможно, я его разбудил. – Хорошие манеры – прежде всего...» [6, с. 927]. В речи Тадеуша использована вводная конструкция «если не возражаете», которая с одной стороны, демонстрирует следование этикету общения с адресатом речи, а с другой – несет в себе дополнительный иронический оттенок (учитывая тот факт, как Вильковский воспринимает Петра и как последний оценивает своего противника).

Важной деталью в контексте сопоставления двух персонажей является голос: и Босота, и Вильковский обладают такой спецификой голоса, которая позволяет им оказывать воздействие на окружающих. В очередной раз приведем следующие фрагменты текста: «...великолепно артикулированный, выразительный баритон, с тем же неуловимо «старосветским» выговором коренного ленинградца, с проникновенно – когда это нужно – модуляциями голоса, которому в юности Захар совершенно не мог противиться» (Захар) [6, с. 425]; «И вместо того, чтобы выволочь Лизу из ванной, пока он не сгруппировался для удара, и немедленно отсюда свалить, я послушно опустился в соседнее кресло» (Петр) [6, с. 931].

Речевое поведение Вильковского можно охарактеризовать двойственным, так как в том же эпизоде, происходит второй диалог между антагонистами, где раскрываются новые детали портрета персонажа. Петр, собирающийся увезти Лизу, направляется к ее отцу, занятому просмотром соревнований по гребле: «– Я увожу Лизу... <...> Заслоняешь...– тихо проговорил он, не глядя на меня. – Сядь. <...>– Гнида, падла кукольная, дешевка, я урою тебя! [6, с. 931]. В данном фрагмен-

те внимания заслуживают две детали: специфика голоса Вильковского (тихий, лишенный побудительных интенций) и употребленная персонажем лексика, принадлежащая криминальному жаргону («гнида», «падла», «урою»), которая не свойственна для человека с «хорошими манерами» [6, с. 927].

Жаргонная лексика не чужда и Аркадию Викторовичу Босоте, который в диалоге с Кордовиным, посвященном картинам, произносит слово «фуфло»: «Ну а всякое там фуфло, вроде пейзажей или портретов каких-то военных, попов и прочих скучных горожан, побросали на пол и прошлись там сапогами...» [6, с. 567]. Использование жаргонизмов, непривычное для людей с «хорошими манерами» не является странным, исходя из того, в какие компании вхожи два персонажа: окружение Босоты и Вильковского разношерстно в социальном плане – от представителей интеллигенции, богемы и государственных чинов, до преступников.

Таким образом, портреты Аркадия Викторовича Босоты и Тадеуша Вильковского, представленные в романе с разных точек зрения, рассмотрены нами в аспектах визуальности и речевой специфики, характеризуются амбивалентностью и отражают inferнальное начало, являющееся ключевым мотивом их поступков.

### Литература

1. Белоусова А.Е. Речевой портрет в романе Б. Леберта «Crazy» // Вестник МГЛУ. 2007. № 519-1. С. 185 – 190.
2. Булгаков М.А. Мастер и Маргарита. М.: АСТ. 512 с.
3. Гурович Н.М. Портрет персонажа в структуре эпического произведения: «гротескный» и «классический» типы: на материале романов Н.В. Гоголя «Мертвые души» и М.Ю. Лермонтова «Герой нашего времени»: автореф. дис. ... кан. филол. наук. Москва, 2009. 26 с.
4. Гусарова М.П. Речевой портрет английского аристократа на материале цикла П. Г. Вудхауза «Дживс и Вустер» // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения, языковой коммуникации и лингводидактики: сб. ст. по мат. XVIII Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2019. С. 31 – 32.
5. Консон Г.Р. Лорд Генри Уоттон – скрытый дьявол в романе О. Уайльда «Портрет Дориана Грея» // Филология: научные исследования. 2014. № 3. С. 227 – 237.
6. Рубина Д. Люди воздуха: трилогия в одном томе. М.: Эксмо. 2013. 976 с.
7. Русский Викисловарь [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ru.wiktionary.org/wiki>

8. Уайльд Оскар. Портрет Дориана Грея. М.:Азбука-Классика. 2015. 352 с.  
 9. Хализев В.Е. Теория литературы. М.: Высш. шк., 2002. 437 с.

### References

1. Belousova A.E. Rechevoj portret v romane B. Leberta «Crazy» // Vestnik MGLU. 2007. № 519-1. S. 185 – 190.  
 2. Bulgakov M.A. Master i Margarita. M.: AST. 512 s.  
 3. Gurovich N.M. Portret personazha v strukture epicheskogo proizvedeniya: «grotesknyj» i «klassicheskiy» tipy: na materiale romanov N.V. Gogolya «Mertvye dushi» i M.YU. Lermontova «Geroj nashego vremeni»: avtoref. dis. ... kan. filol. nauk. Moskva, 2009. 26 s.  
 4. Gusarova M.P. Rechevoj portret anglijskogo aristokrata na materiale cikla P. G. Vudhauza «Dzhivis

i Vuster» // Aktual'nye problemy lingvistiki, perevodovedeniya, yazykovej kommunikacii i lingvodidaktiki: sb. st. po mat. XVIII Vserossijskoj nauchno-prakticheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem. 2019. S. 31 – 32.

5. Konson G.R. Lord Genri Uotton – skrytyj d'yavol v romane O. Uajl'da «Portret Doriana Greya» // Filologiya: nauchnye issledovaniya. 2014. № 3. S. 227 – 237.  
 6. Rubina D. Lyudi vozduha: trilogiya v odnom tome. M.: Eksmo. 2013. 976 s.  
 7. Russkij Vikislovar' [Elektronnyj resurs]. Rezhim dostupa: <https://ru.wiktionary.org/wiki>  
 8. Uajl'd Oskar. Portret Doriana Greya. M.:Азбука-Классика. 2015. 352 с.  
 9. Halizev V.E. Teoriya literatury. M.: Vyssh. shk., 2002. 437 с.

\*\*\*

## TWO VILLAINS: A SYSTEM OF PORTRAITS OF ARKADY VIKTOROVICH BOSOTA AND TADEUSH VILKOVSKY, CHARACTERS OF THE DINA RUBINA'S TRILOGY «PEOPLE OF THE AIR»

*Babaeva A.M., Postgraduate,  
 Mazanaev Sh.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
 Goncharova E.A., Postgraduate,  
 Dagestan State University*

**Abstract:** the article is devoted to the study of the images of two characters of Dina Rubina's trilogy «People of the Air» – Arkady Viktorovich Bosota (novel «The White Dove of Cordoba») and Tadeush Vilkovsky (novel «Petrushka's Syndrome»).

A portrait in the system of an artwork is an important component of its structure, as it contains a great semantic load: from detailing the appearance to revealing the typology of a literary subject. Appeal to the portrait, as one of the important categories of poetics of a work of art, does not lose its relevance in modern literary criticism.

In Dina Rubina's prose, heroes and characters have a biography and a personal «word» in the novel. Such a feature of poetics should be considered, both in linguistic and literary aspects.

This article attempts to study the details of the visual image and the speech specificity of two characters in the «People of the Air» cycle, which contributes to a systematic analysis of images – determining the patterns of their creation and the points of contact between them. The visual and speech aspects in their entirety form a single complex – a portrait, which allows to characterize the characters and heroes from a social and psychological point of view.

**Keywords:** portrait, character, detail, speech, voice, ambivalence, infernality

## МЕТОДЫ МАНИПУЛИРОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННЫМ СОЗНАНИЕМ СОВРЕМЕННЫМИ СРЕДСТВАМИ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

*Долгина Е.С., кандидат культурологии, доцент,  
Чернопиская К.А., аспирант,  
Нижевартовский государственный университет*

**Аннотация:** большую роль в формировании общественного сознания в современных условиях действительности играют средства массовой информации: печатные издания, телевидение, радио, интернет-ресурсы, воплощающие в себе силу и мощь человеческого интеллекта. Основными методами манипулирования являются: искажение или утаивание, мистификация событий или их недостоверность, эмоциональное обращение к адресату, запугивание и медианасилие, метод воздействия стилистических и лингвистических средств и другие. Особую роль при формировании общественного сознания средства массовой информации достигают, опираясь на достоверность, оперативность, креативность и доступность информации. При этом обязательно учитывать широту охвата аудитории, ее многоплановость и социальную ориентированность. Современные СМИ представляются как сложное синтетическое коммуникативное явление, конечной целью которого является манипулирование общественным сознанием. Средства массовой информации на современном этапе развития коммуникативных взаимоотношений в социуме являются инструментом формирования общественного сознания и транслятором определенных идей и мнений, задающим вектор восприятия информации целевой аудитории. Выступая как инструмент воздействия на общественное мнение, современные средства массовой информации, имеют в своем арсенале богатую и разнообразную методологическую базу, позволяющую успешно формировать общественное мнение в человеческом сознании.

**Ключевые слова:** средства массовой информации, общественное сознание, методы манипулирования общественным сознанием, целевая аудитория, общественное мнение, информационное воздействие, медиаресурсы

Сегодня вряд ли найдется человек, который осмелится отрицать огромную силу воздействия печатного слова на коллективное и индивидуальное сознание. Известный афоризм «кто владеет информацией, тот владеет миром» понятен для людей далеких от СМИ. Сила воздействия слова на человеческие умы известна еще с библейских времен и по сей день «...многие государственные лидеры, опасаясь последствий всеобщей грамотности и доступности печатной продукции, стремились к осуществлению контроля над публикациями, чтобы лишить оппозицию права голоса» [1, с. 41].

В современной действительности в мировом сообществе страны с тоталитарным режимом правления продолжают осуществлять жесткий контроль за деятельностью внутренних средств массовой информации, подавляя и контролируя деятельность масс-медиа. К счастью, с развитием передовых информационных технологий мы имеем возможность получать информацию не только из внутренних источников, но и из внешнего интернет-пространства. При этом не следует отрицать влияние таких «старых» форм массовой коммуникации, как радио, телевидение и телефон. Последствия комплексного медиавоздействия на человеческий разум привели к тому, что все эти средства в совокупности формируют как индивидуальное, так и общественное мнение.

Телевидение, безусловно, является самым влиятельным и широко распространенным каналом информационного воздействия, «...благодаря широким коммуникационным возможностям – опе-

ративности, визуализации, «эффекту присутствия» – является наиболее эффективным инструментом управления мировоззрением личности на современном этапе» [5, с. 144]. Это достигается тем, что одновременно на зрителя воздействуют через два из пяти человеческих органов восприятия – зрение и слух. Визуализация и аудиограмма позволяют эффективно воздействовать на общественное сознание. «Возможности телевидения позволяют передать максимальное количество информации в том виде, в котором она наиболее легко усваивается, оказывая наибольшее воздействие» [4].

На сегодняшнем этапе развития СМИ печатные издания уступили пальму первенства сети Интернет. Влияние этого медиаресурса на формирование общественного мнения сложно переоценить в силу того, что массовая информация занимает в нем значительное место. Здесь представлены различные электронные версии и дайджесты печатных СМИ с комментариями, а порой и возможностью вступления пользователя в диалог.

Таким образом, мы констатируем тенденцию манипулирования печатных и электронных СМИ в условиях развитого информационного общества. И тут перед нами встает ряд вопросов: кто является главным манипулятором, почему манипулирование сознанием людей в принципе становится возможным в современном социуме и с чем оно связано. Постараемся разобраться в этих вопросах.

Не секрет, что СМИ «выживают» за счет различных коммерческих проектов, в том числе рекламного характера. При этом они учитывают целевую аудиторию, актуальность информации и

злободневность проблематики, сенсационность информации и прочее. То есть возможно, что манипуляторам является заказчик рекламы. Но эту роль могут выполнять и представители власти, которые, желая повысить свой политический авторитет, направляют обществу свои идеи и призывы к действию. В роли манипуляторов также могут выступать и философы, искусствоведы, представители различных религиозных конфессий, которые силой мысли способны не только повысить свою значимость среди оппонентов, но и побудить целевую аудиторию к конкретным действиям.

Одним из самых широко распространенных методов манипулирования общественным сознанием средствами массовой информации является ее искажение или утаивание. Искажение информации является либо прямой ложью, либо смещением понятия по семантическому полю, что позволяет расставить акценты таким образом, когда искажение фактов воспринимается общественностью как часть реальности. Об этом достаточно подробно пишет российский исследователь С.Г. Кара-Мурза пишет: «...включение прямой лжи практикуется СМИ все в больших масштабах как прием недорогой, но эффективный в решении срочных задач. При этом наглая ложь оказывается предпочтительной, потому что она разрушает всякую возможность диалога» [7, с. 528].

Выборочная подача материала позволяет информаторам утаить нежелательную до общества информацию, потопить в информационном потоке нежелательные или неблагоприятные факты. Следует подчеркнуть, что место, время и порядок публикации сведений всегда имеют влияние не только на оценку, но и на степень усвоения информации.

Отбирая сведения по определенному критерию, СМИ используют прием перезагрузки адресатов. «С этим часто связано скрытое формирование убеждения у адресатов в том, что информация им, якобы, не нужна или она для них крайне опасна» [6, с. 27-28].

Умело изолируя адресата от потока информационного влияния, не позволяя альтернативным источникам информации влиять на массовое сознание, средства массовой информации достигают тоталитарного подчинения общественного сознания мнению властей или рекламодателей.

Мистификация событий или их недостоверность играет значимую роль, когда необходимо вызвать у читателей массовую панику. Наглядно это демонстрирует широко известный пример необъективного отражения информации о мерах безопасности в зоопарке Централ Парк. Корреспондент Т.Б. Коннери опубликовал сведения о том, что в результате неконтролируемых действий хищников, освободившихся из заточения, большое

число людей подверглось травмированию. Несмотря на то, что в конце статьи корреспондент подчеркнул, что данная информация может быть недостоверной, читатели не восприняли эту информацию и на следующий день, после опубликования статьи была развернута операция по отстрелу освободившихся из неволи хищников.

Эмоциональное обращение к адресату всегда было ключевым моментом при анализе влияния информационных сообщений на человека. «...стараясь передавать все более насыщенные информацией сообщения со стремительной скоростью, специалисты по коммуникации и дизайнеры стараются, чтобы каждое мгновение работы СМИ несло как можно большую информационную и эмоциональную нагрузку» [11, с. 190]. Эмоциональный аспект воздействия на аудиторию является одним из самых эффективных, поскольку эмпатия является самым действенным способом воздействия на эмоциональный фон целевой аудитории. Апеллируя к чувствам и эмоциям СМИ достигают максимального и рационального воздействия. «Когда мы воспринимаем информацию – наши эмоции первичны. Разум начинает подключаться после того, как только мы воспримем информацию. Обращение к эмоциям позволяет помочь скрыть истину. Неистинное же, недоказанное логически, под влиянием возбуждаемых эмоций может выглядеть как правильное и приемлемое» [8, с. 25].

Также к основным методам эмоционального воздействия на адресата следует отнести запугивание и медианасилие. Сущность метода запугивания достаточно проста: из двух зол следует выбрать наименьшее, то есть альтернатива, построенная на противопоставлении заведомо неблагоприятных исходов, заставляет выбрать тот вариант действия, который будет менее болезненным. Медианасилие, в свою очередь, позволяет воздействовать на аудиторию при помощи демонстрации различных актов насилия (убийство, демонстрация крови, физическое унижение), которые должны быть отвергнуты адресатом как порочные априори. Американские ученые Д. Брайант и С. Томпсон, изучавшие воздействие медианасилие с психологической точки зрения, выделили следующие психологические процессы, происходящие в сознании аудитории, воспринимающей информацию: психоэмоциональное возбуждение, ослабление действия социальных санкций, неизбежность желаний воспроизведения насильственных сцен в реальности, чувство испуга и страха, и в результате искаженное гиперболизированное восприятие опасности реального пространства.

Не стоит отрицать силу воздействия на общественное мнение различных лингвистических

средств таких, как стилистика текста, лексико-грамматические особенности, фразеология и использование тропов. М.Н. Володина подчеркивает, что в современном мире использование различных терминов также является популярным и действенным методом влияния на мышление и поведение индивида [2]. Используя терминологию, автор повышает авторитетность текста и передает ему коннотативное значение, располагающее читателя к отрицательной или положительной реакции на описываемые события. Метафорическая терминология также способна усилить панорамность образа и воздействовать на читателя, помогая ему выйти за рамки конкретной ситуации.

Также весьма действенным методом воздействия на аудиторию является метод использования эвфемизмов и дисфемизмов, позволяющих избежать употребления в контексте статьи слов с негативной или грубой окраской. Ярким примером может служить отрывок из американских СМИ о войне во Вьетнаме. В статье слова с негативной коннотацией были заменены на синонимичные с положительной окраской, благодаря чему текст приобрел позитивный смысл. «Непосредственная воздушная поддержка» заменила слово «бомбардировка», а «программа умиротворения» словосочетание «военное действие». Изначальная фраза, содержащая негативную окраску, в итоговом тексте обращения выглядела следующим образом: «Деревня настолько сопротивлялась умиротворению, что, в конце концов, ее пришлось разрушить» [9, с. 70-71].

Эффект присутствия также является важным и широко применимым приемом, повышающим авторитет сообщения в прессе, при помощи которого можно достичь максимального эффекта и придать тексту статьи достоверность и весомость, умело вставив в него мнение какого-либо эксперта.

Анализируя огромный поток информации, современный человек вынужден адаптироваться к условиям социальной действительности. Он фильтрует информацию, разделяя ее на пригодную для использования и ненужную, которую в итоге он отказывается воспринимать. Процессу сортировки информации способствуют стереотипы, общественные установки, привычки индивида, которые, впрочем, имеют тенденцию к изменению под воздействием процесса постоянного нагнетания поступающей информации.

При подготовке и проведении агитационных и рекламных кампаний довольно широко в СМИ используется метод управления общественным сознанием. Он наиболее оптимален при воздействии на аудиторию, не имеющую опыта жизни в других странах, то есть не выезжающую за территориальные границы своего государства. В этом

случае «пробелы» знаний наполняются воображаемым содержанием. Воображение помогает воссоздать образы, способные в последующем стать инструментом управления массовым сознанием.

Каждая страна имеет свои культурные традиции и историческое прошлое, свою внутреннюю политику – и это все позволяет СМИ в конкретных странах сформировать набор характерных отличительных черт. К примеру, в России тридцатипятилетняя история развития отечественных СМИ (1985-2020 годы) условно подразделяется на четыре периода: период политизации масс-медиа, период получения абсолютной независимости СМИ, период коммерциализации СМИ и период утверждения новой медиаполитической системы. Последнему характерно увеличение популярности журналистов и изданий и усовершенствование механизмов манипуляции общественным сознанием.

При трактовке термина «общественное сознание» мы понимаем синтез духовных преобразований, отражающих различные идеи и суждения, существующие в обществе в определенный временной отрезок. Общественное сознание выступает как целостная духовная система, выражающая в себе те черты, которые присущи конкретной социальной формации [10, с. 500]. Институт СМИ является самым мощным фактором формирования общественного сознания, который способен менять стереотипы и традиционные взгляды. Информационная среда имеет способность трансформировать общественное сознание и отражать его реальную действительность. Общественное мнение, являясь способом выражения общественного сознания, подразумевает формирование массового сознания по отношению к различным группам людей и жизненным процессам. На сегодняшний момент имеются два способа формирования и развития общественного мнения: целенаправленное и стихийное. Целенаправленное осуществляется под воздействием различных политических институтов и социальных учреждений, а стихийное – под влиянием обстоятельств, диктуемых временем. Второй вариант характерен для Российской Федерации, это весьма трудный вариант развития отношений, который связан с общественным сознанием. Главная роль в нем принадлежит СМИ [3, с. 141].

Именно средства массовой информации являются тем каналом, который не просто транслирует сообщения, а напрямую воздействует на общественное сознание. Это своего рода идеологический инструмент, преследующий главным образом передачу определенных суждений и формирование общественного мнения.

Информационное преобразование действительности происходит при воздействии СМИ на инди-

вида в интересах различных социальных групп, что неизбежно влечет за собой характер социальной регуляции. Современные СМИ транслируют не только объективную информацию, но и субъективную, содержащую различные субъективные окраски и оценки.

Благодаря способности межличностной коммуникации к постоянной смене коммуникативных ролей СМИ обладают способностью манипулировать общественным мнением в необходимом русле. Коммуникативный аспект, аспект социального функционирования и идеологический аспект в совокупности позволяют характеризовать СМИ как инструмент воздействия на общественное мнение.

Подводя итоги наших рассуждений, резюмируем: на сегодняшнем этапе развития СМИ представляются нам достаточно сложным коммуникативным процессом, который реально способен манипулировать общественным сознанием. Они не только информируют целевую аудиторию, но и дают оценку фактам, транслируют авторские мнения, задают векторное восприятие сообщений и выступают своего рода посредником между реальностью и массовой аудиторией. Различные методы манипулирования общественным сознанием современными средствами массовой информации позволяют формировать в сознании аудитории заданные темы или иными манипуляторами векторы формирования общественного сознания.

### Литература

1. Брайант Д., Томпсон С. Основы воздействия СМИ: пер. с англ. М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. 432 с.
2. Володина Н.М. Язык СМИ – основное средство воздействия на массовое сознание // Язык СМИ как объект междисциплинарного исследования. М.: Изд-во МГУ, 2003. URL: [http://evartist.narod.ru/text12/03.htm#з\\_09](http://evartist.narod.ru/text12/03.htm#з_09)
3. Ворошилов В.В. Журналистика. СПб: Издательство Михайлова В.А., 2000. 174 с.
4. Гаврилов А.А. Средства воздействия СМИ на общественное сознание в условиях информационного общества // Молодой ученый. 2012. № 8 (43). URL: <https://moluch.ru/archive/43/5220/> (дата обращения: 09.04.2020)
5. Герасимова С.А. Телевидение как средство формирования и управления общественным сознанием // Управленческое консультирование. Актуальные проблемы государственного и муниципального управления. 2007. № 2 (26). С. 143 – 148.
6. Каландаров К.Х. Управление общественным сознанием. Роль коммуникативных процессов. М.: Гуманитарный центр «Монолит». 1998. 80 с.
7. Кара-Мурза С.Г. Манипуляция сознанием. М.: Изд-во ЭКСМО, 2005. 832 с.

8. Колодкин Б.В. Манипулирование массовым сознанием: социально-философский анализ // Соціальна філософія і філософія історії: Вісник СевНТУ, Вип. 103: Філософія: зб. наук. пр. Севастополь: Вид-во СевНТУ, 2010. С. 24 – 26.

9. Мансурова А.И. Вербальные способы манипуляции общественным сознанием // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. Кострома: Изд-во КГУ, 2009. № 1. С. 69 – 73.

10. Связи с общественностью в политике и государственном управлении / под общ. ред. В.С. Комаровского; Рос. акад. гос. службы при Президенте Рос. Федерации. М.: РАГС, 2001. 519 с.

11. Тоффлер Э. Шок будущего: Пер. с англ. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. 557 с.

### References

1. Brajant D., Tompson S. Osnovy vozdejstviya SMI: per. s angl. M.: Izdatel'skij dom «Vil'yame», 2004. 432 s.
2. Volodina N.M. YAzyk SMI – osnovnoe sredstvo vozdejstviya na massovoe soznanie // YAzyk SMI kak ob"ekt mezhdisciplinarnogo issledovaniya. M.: Izd-vo MGU, 2003. URL: [http://evartist.narod.ru/text12/03.htm#z\\_09](http://evartist.narod.ru/text12/03.htm#z_09)
3. Voroshilov V.V. ZHurnalistika. SPb: Izdatel'stvo Mihajlova V.A., 2000. 174 s.
4. Gavrilov A.A. Sredstva vozdejstviya SMI na obshchestvennoe soznanie v usloviyah informacionnogo obshchestva // Molodoj uchenyj. 2012. № 8 (43). URL: <https://moluch.ru/archive/43/5220/> (data obra-shcheniya: 09.04.2020)
5. Gerasimova S.A. Televidenie kak sredstvo formirovaniya i upravleniya obshchestvennym soznaniem // Upravlencheskoe konsul'tirovanie. Aktual'nye problemy gosudarstvennogo i municipal'nogo upravleniya. 2007. № 2 (26). S. 143 – 148.
6. Kalandarov K.H. Upravlenie obshchestvennym soznaniem. Rol' kommunikativnyh processov. M.: Gumanitarnyj centr «Monolit». 1998. 80 s.
7. Kara-Murza S.G. Manipulyaciya soznaniem. M.: Izd-vo EKSMO, 2005. 832 s.
8. Kolodkin B.V. Manipulirovanie massovym soznaniem: social'no-filosofskij analiz // Social'na filsofiya i filsofiya istorii: Visnik SevNTU, Vip. 103: Filosofiya: zb. nauk. pr. Sevastopol': Vid-vo SevNTU, 2010. S. 24 – 26.
9. Mansurova A.I. Verbal'nye sposoby manipulyacii obshchestvennym soznaniem // Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova. Kostroma: Izd-vo KGU, 2009. № 1. S. 69 – 73.
10. Svyazi s obshchestvennost'yu v politike i gosudarstvennom upravlenii / pod obshch. red. V.S. Komarovskogo; Ros. akad. gos. sluzhby pri Prezidente Ros. Federacii. M.: RAGS, 2001. 519 s.
11. Toffler E. SHok budushchego: Per. s angl. M.: ООО «Izdatel'stvo AСТ», 2002. 557 s.



\*\*\*

**METHODS OF MANIPULATION OF PUBLIC CONSCIOUSNESS BY MODERN MASS MEDIA**

*Dolgina E.S., Candidate of Culturology (Ph.D.), Associate Professor,  
Chernopiskaya K.A., Postgraduate,  
Nizhnevartovsk State University*

**Abstract:** a large role in the formation of public consciousness in modern conditions of reality is played by mass media: printed publications, television, radio, Internet resources that embody the strength and power of human intelligence. The main methods of manipulation are: distortion or concealment, mystification of events or their unreliability, emotional appeal to the addressee, intimidation and media violence, the method of influence of stylistic and linguistic means, and others. Mass media play a special role in shaping public consciousness based on the reliability, efficiency, creativity and availability of information. At the same time, it is necessary to take into account the breadth of audience coverage, its diversity and social orientation. Modern media is presented as a complex synthetic communicative phenomenon, the ultimate goal of which is to manipulate public consciousness. Mass media at the present stage of development of communicative relationships in society are a tool for forming public consciousness and a translator of certain ideas and opinions, which sets the vector of information perception for the target audience. Acting as a tool for influencing public opinion, modern mass media have a rich and diverse methodological base in their arsenal, which allows them to successfully form public opinion in the human consciousness.

**Keywords:** mass media, public consciousness, methods of manipulating public consciousness, target audience, public opinion, information impact, media resources

## ИНТЕРТЕКСТУАЛЬНЫЕ СВЯЗИ В РОМАНЕ АНДРЕЯ БИТОВА «ПУШКИНСКИЙ ДОМ»

*Мазанав Ш.А., доктор филологических наук, профессор,  
Шапиева Э.М.,  
Дагестанский государственный университет*

**Аннотация:** статья посвящена анализу интертекстуальных особенностей романа Андрея Битова «Пушкинский дом». Актуальность темы состоит в недостаточной изученности романа Битова с точки зрения интертекстуальных связей и их функций.

Цель исследования состоит в поиске и изучении интертекстуальных связей в произведении.

В соответствии с заданной целью предполагается рассмотрение следующих задач:

-изучить особенности и взаимосвязь всех имеющихся в тексте романа отсылок к произведениям классиков русской литературы. Отсылки в романе даны в виде эпитафий, а также различных сюжетных описаний;

-определить функции интертекстуальных связей в романе;

-анализ критической литературы, предметом которой является интертекстуальность романа Битова «Пушкинский дом»;

-определить влияние произведений А.С. Пушкина и Ф.М. Достоевского на роман Битова.

Практическая значимость состоит в возможности применения результатов проведенного нами исследования на различных семинарах и курсах, посвященных изучению творчества Битова. В частности, результаты можно использовать в старших классах школ или на курсах общего направления по истории русской литературы 20 века, а также позволяют формировать более полное представление об интертекстуальных связях в творчестве А. Битова.

**Ключевые слова:** интертекстуальные связи, Пушкин, эпитафия, постмодернизм, Достоевский

Андрей Георгиевич Битов является одним из известных писателей современности и основателем постмодернизма в русской литературе. В 1978 году в США Битов опубликовал роман «Пушкинский дом». Заинтересованность читателей романом «Пушкинский дом» объясняется сложностью и многослойностью его структуры, а также интертекстуальностью. Критиками и исследователями много раз обсуждалось, как на Битова повлияли Джойс, Набоков, Пруст. А вот внимание читателя изначально привлекают произведения таких русских писателей, как Лермонтов, Пушкин, Достоевский, Тургенев, Чернышевский и др., что отображают главы романа, названия его разделов, эпитафии, цитаты – как явные, так и неявные.

В романе Битова очевидным становится значение темы Пушкина, аллюзий и реминисценций, которые имеют с ней связь, но ряд отсылок на его творчество еще нуждаются в изучении. Ю. Карабчиевский считает, что нужно рассмотреть ссылки к произведению «Моцарт и Сальери» [1]. Ряд исследователей видят много общего у Левы Одоевцева и Пушкинского Евгения. Однако в деталях эта проблематика не разбирается, к примеру, Н. Беневоленской, М. Липовецким.

В данной статье постараемся детально разобраться во взаимной связи и смысле ссылок на уникальные произведения русских классиков, приведенных в романе (третий раздел). Речь идет об эпитафиях, названиях глав в разделах, а также ссылках на сюжеты.

Изменив название романа «Бедные люди» Достоевского, а также название поэмы Пушкина «Медный всадник» у Битова появился раздел под названием «Бедный всадник». Завершающей в данном разделе стала глава «Медные люди». Эта техника подразумевает под собой игру. Как отмечает Нефагина Г.Л., смысловая нагрузка имен, которые были изменены, не акцентирует на себе внимание [2].

Сухих И.Н. замечает, что в романе Битова значительно опережаются распространенные игры в части переписывания, дописывания, развенчивания русской классики. Он считает, что его игра намного серьезнее, а ее содержание – глубже [3].

Можно сделать предположение, что в своем романе Битов отразил основные проблемы, которые присущи творчеству известных русских классиков, таких как Достоевский и Пушкин.

К третьему разделу предшествуют два эпитафии из «Медного всадника» Пушкина и «Бедных людей» Достоевского. В качестве эпитафий берутся измененные заголовки и цитаты. Так, в цитате, взятой из «Медного всадника», Битов заменяет запятую на точку после слова «бедный»:

*...Он страшился, бедный.*

*Не за себя.*

*(«Медный всадник», 1833) [4].*

Он хотел сделать акцент на метафизическом страхе как состоянии героя. В романе Пушкина герой боится за возлюбленную, а не за свою жизнь, а в произведении Битова герой испытал страх за жизнь (свою или чужую), он был во

власти Хаоса. Фраза «не за себя» из романа Пушкина в эпиграфе выступает, как отдельное, уточняющее предложение. Таким образом, проводится сравнение двух героев. Страх Левы сосредоточен только на нем, а вот у Евгения все иначе.

Фраза из романа Достоевского «Ведь вот как же, так вдруг, непременно последнее» нет в цитате, которую использует Битов: *«а то ведь, ангел небесный мой, это будет последнее письмо; а ведь никак не может так быть, чтобы письмо это было последнее! Да нет же, я буду писать, да и вы-то пишете... А то у меня и слог теперь формируется...»*

*(«Бедные люди», 1846)»(С. 758)*

Можно сделать предположение, что этой фразой Достоевский хотел подчеркнуть, что герой взволнован, удручен и сильно смущается. Но это является абсолютной противоположностью с тем, что говорилось о формирующем слоге. Битов же не видел важности в таком контрасте. Здесь более важна его фраза про формирующие слоги. Макар Девушкин предчувствовал, что это последнее письмо, так и оказалось. Письмо было последним, кроме этого, был резкий обрыв текста, что еще больше подчеркнуло весь трагизм разлуки с близким герою человеком. Но для Достоевского вполне закономерно, что переписка неожиданно закончилась, что закончилось само произведение, так как автор уже достиг художественных целей.

Битовский эпиграф из «Бедных людей» представляет собой самоиронию. Она делает прямой намек на то, что пришло время окончить роман, что автор уж сильно увлекся. Однако, Битов еще не смог достигнуть художественных целей. Как Битов, так и Достоевский поднимают в своих произведениях одинаковую проблематику. Именно поэтому так важно его обращение к «Бедным людям».

Достоевский создавая «Бедные люди», выбрал тематику «маленького человека». Первым кто затронул эту тему был Гоголь, но ранее она уже освещалась Пушкиным в «Медном всаднике» и «Станционном смотрителе». Битов переосмысляет тематику «маленького человека», учитывая обстановку в социальной и культурной сферах того времени. Аналогично Пушкину, он рассматривал условия, в которых образовался типаж героев их произведений. Поэтому и имеются значительные сходства авторов.

Битов сразу указывает фамилию героя – Одоевцев, но тут же отмечает: *«Собственно, и принадлежность его к старому и славному русскому роду не слишком существенна. Если его родителям еще приходилось вспоминать и определять отношение к своей фамилии, то это*

*было в те давние годы, когда Левы еще не было или он был во чреве. А у самого Левы, с тех пор как он себя помнил, уже не возникало в этом необходимости, и был он скорее однофамильцем, чем потомком. Он был Лева»* [С. 19]

А.С. Пушкин называет только имя своего героя-Евгений. Автор уточняет:

*«Наш герой  
Живет в Коломне; где-то служит,  
Дичится знатных и не тужит  
Ни о почившей родне,  
Ни о забытой старине»* [5].

Объясняя свое решение написать роман, в своей статье «Ахиллес и черепаха» Битов говорит, что его целью был показ внутренней свободы личности того времени, из-за чего он не имеет возможности на совершение различных поступков. Также Битов написал, что и его занимало то, насколько покорно были устранены последствия, после того как закончилось безобразное восстание. Здесь следует понимать то, что поступок остается незамеченным, несмотря на то, хороший он или плохой [6].

В романе Лева, испытывая страх, начинает скрываться от сотрудника милиции, сопоставляя себя с Пушкинским Евгением, который пытался укрыться от гнавшегося за ним Медного всадника. Лева сравнивает с Евгением свое ощущение страха, делает вывод о том, что у него он жалкий и пародийный. Но автор акцентирует внимание на том, что до данного момента Левой оставалось незамеченным *"... страх Евгения не имел-таки отношения к уловленнойлевой линии собственного страха"* [С. 292]. Объясняется это тем, что Лева боялся тоталитарного режима, который обезличивал и уравнивал всех, если кто-то выявлял желание к показу своей идентичности, а также выразить то, что считает правильным считалось бунтом. У Левы же возникает опасение, что все повторится: пережитые чувства, сказанное, прошлые мысли. Его поступок специфический и выделяющийся, поэтому он думает, что все это заметят. И когда происходит соединение этих страхов, возникает ситуация, в которой не удастся предотвратить восстание, подавить которое можно только самостоятельно.

Евгений бунтовал совершенно по другой причине. На него было воздействие со стороны Медного всадника, он унижал и вызвал сильный страх у героя. Под Медным всадником следует понимать государственную власть, у которой нет пощады ни для кого. Лева же, испытывая страх внутри себя, смог подавить свое восстание. Герой проводит очистку в музее после разрушения в ночное время. Исходя из этого, можно сказать, что Лева и Евгений не такие и одинаковые, как

кажется на первый взгляд, поэтому требуют сравнения. Их отличительные и схожие особенности крайне важны.

Однако, основная тематика «Бедного всадника» и «Медных людей» Битова – это не только проблематика произведений Пушкина и Достоевского. При исследовании духовного мира и свободы личности, Битов рассматривает произведение «Бесы», которое относится к позднему творчеству Достоевского. Нужно напомнить, что герои его ранних произведений «маленькие люди», у которых нет счастья в жизни, их постоянно угнетают и лишают всего. Именно из «Бесов» процитировано содержание эпитафий перед двумя главами третьего раздела «Пушкинского дома» («Дуэль», «Невидимые глаза бесы»), а также приложение в третьей части «Ахиллеса и черепахи».

Три эпитафия из произведений Пушкина «Бесы», Достоевского «Бесы» и Сологуба «Мелкий бес» предшествуют первой из этих глав.

Цитирование творчества Достоевского Ф.М. в этом контексте можно рассматривать как хорошую аллюзию к фрагменту произведения «Пушкинский дом» – алкогольной амнезии Левы, обусловленной болезненностью воспоминаний. В то же время учитывая название главы и другие приведенные отрывки, цитата из произведения Ф. М. Достоевского «Бесы» позволяет более полно раскрыть проблематику, затронутую в работе писателя-философа. Вдохновленные работами Карла Маркса и Михаила Бакунина революционные умы воспринимались Федором Михайловичем как одержимые, а революционные идеи – как зараза, которая пожирает человеческий разум и разрушает его сознание. Отрывок, который выбрал Битов в качестве эпитафия, представляет собой случай из романа, где Верховенский потапливает Кириллова совершить самоубийство, но тот колеблется. Будучи охваченным идеей отрицания всего Божественного, он стремился доказать способность самостоятельно управлять реальностью с помощью суицида в противовес идее Бога, способного управлять жизнью и смертью, таким образом поставив себя на его место.

Творение Битова демонстрирует упадок человечества: на смену поистине достойным людям – Модесту Одоевцеву и дяде Диккенсу – пришли ничтожные, мелочные. Они отринули Божественное, а Бог оставил их. Идея отречения идет лейтмотивом через все произведение. К примеру, холодный небесный взор, устремленный в город, фигурирующий как в начале, так и в конце произведения. Данная идея особо выразительно раскрыта в чувстве фальши,

превращении объективной реальности в набор симулякров.

Одним из них в произведении является герой Митишатъев, в чертах личности которого явно читается нечто демоническое. Как отмечает Чансес Э., взаимоотношения этого героя с Л. Одоевцевым чем-то схожи с общением И. Карамазова с сатаной [7]. В то же время, как замечает Новиков В., они напоминают и взаимоотношения Верховенского и Ставрогина [8].

Перед главой «Дуэль» приводится сразу 7 цитат (из И.С. Тургенева, Е.А. Баратынского, Ф.М. Достоевского, М.Ю. Лермонтова, А.П. Чехова, А.С. Пушкина, Ф.К. Сологуба). Отрывки наглядно демонстрируют, что понятие дуэли в русских художественных произведениях неоднократно менялось все XIX столетие: в начале это трагедия, а в конце – фарс и пародия. Понятие дуэли обесценилось. Неожиданным моментом выступил эпизод дуэли между Ставрогиным и Гагановым из романа «Бесы» Ф.М. Достоевского. С точки зрения сюжета дуэль абсолютно ни к чему не привела, поводом для нее стала глупая и лишенная смысла выходка, такая же, как и сам «поединок». Сцена дуэли у А.П. Чехова явно комична, а в произведении Ф.К. Сологуба «Мелкий бес» мы наблюдаем окончательную деградацию дуэли как акта чести и мужества, превращение ее в шутовство, с плевками вместо пуль.

Умело используя цитаты, Битову удастся продемонстрировать планомерную деградацию человеческой души. Однако сцена поединка в произведении Битова смогла соединить в себе все вышеперечисленные смыслы и, оставаясь ироничной и в некоторой степени карикатурной, тем не менее возвращается к подлинному смыслу понятия дуэли.

В первую очередь, в качестве повода для поединка выступает абсолютная нелепость – Митишатъев умудрился разбить посмертную маску А.С. Пушкина. Однако в действительности мотивы дуэли были более существенными: любовный треугольник, зависть и столкновение разных уровней культуры, что предстает как столкновение порядка и хаоса.

Сам поединок представляет собой своеобразную аллгорию на дуэль между Печориным и Грушницким из «Героя нашего времени» М.Ю. Лермонтова (вплоть до мельчайших деталей). Несмотря на некую пародийность, так же как у великого классика, она завершается трагично – герой погибает. Одоевцев идет на дуэль с Митишатъевым, выступающим в роли безусловного зла, и погибает, пытаясь защитить как собственное имя, так и те идеалы, что выражены в образе великого русского поэта. В то же время

существует вариант развития сюжета, где этот персонаж воскрешает. Данный сюжетный поворот является существенной проблемой моделирования действительности и «лжевремени», входящей в категорию ключевых в произведении.

Следовательно, оценка приведенных автором цитат из творчества классиков русской поэзии и прозы раскрывает ключевые мысли романа «Пушкинский дом». А.Г. Битов по-новому поднимает проблематику маленького человека, демонстрируя отсутствие в реалиях нынешней жизни тех ориентиров, которые сформировали личность Ф.М. Достоевского нравственно бедной, но богатой морально. Лишаясь подлинных человеческих качеств, теряя внутренний стержень, волю к правде и свободе, бедные тонут в собственных пороках. Пародийные образы героев произведения затрагивают вопрос обязательств интеллигентов и аристократии, забывших свою истинную роль перед обществом и страной после революционных событий октября 1917. Проблема «бедных», родившаяся еще в творчестве классиков – А.С. Пушкина и Ф.М. Достоевского, у А.Г. Битова связана с проблемой зла, покорившего Россию, которое являлось плодом демонической сути революционной идеологии, пропитанной нигилизмом и превратившей реальность в симулякр.

В результате проведенного нами исследования удалось доказать, что интертекстуальность является одной из важных категорий при создании постмодернистского текста романа А. Битова «Пушкинский дом». Она формирует содержание текста романа, а также определяет влияние «пушкинского текста» на сознание автора и выступает универсальным способом построения текста.

### Литература

1. Карабчиевский Ю. Точка боли: о романе Андрея Битова «Пушкинский дом» // Битов А.

Пушкинский дом. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 1999. 559 с.

2. Нефагина Г.Л. Русская проза второй половины 80-х – начала 90-х годов XX века. Минск: Экономпресс, 1998. 231 с.

3. Сухих И.Н. Сочинение на школьную тему (1964-1971, 1978- ... «Пушкинский дом» А. Битова) // Звезда. 2002. №4. С. 224 – 234.

4. Битов А. Г. Пушкинский дом. СПб.: Изд-во Ивана Лимбаха, 1999. 559 с.

5. Пушкин А.С. Полн. собр. соч.: в 16 т. Т. 5. М.-Л.: Изд-во академии наук СССР, 1948. 543 с.

6. Битов А. Ахиллес и черепаха // Литературная газета. 22.01.1975. № 4. С. 6.

7. Чансес Э. Андрей Битов. Экология вдохновения: пер. с англ. И. Ларионова. СПб.: Академический проект, 2006. 320 с.

8. Новиков В. Тайная свобода // Знамя. 1988. № 3. С. 229 – 231.

### References

1. Karabchievskij YU. Tochka boli: o romane Andrey A. Bitova «Pushkinskij dom» // Bitov A. Pushkinskij dom. SPb.: Izd-vo Ivana Limbaha, 1999. 559 s.

2. Nefagina G.L. Russkaya proza vtoroj poloviny 80-h – nachala 90-h godov HKH veka. Minsk: Ekonompress, 1998. 231 s.

3. Suhikh I.N. Sochinenie na shkol'nuyu temu (1964-1971, 1978- ... «Pushkinskij dom» A. Bitova) // Zvezda. 2002. №4. S. 224 – 234.

4. Bitov A. G. Pushkinskij dom. SPb.: Izd-vo Ivana Limbaha, 1999. 559 s.

5. Pushkin A.S. Poln. sobr. soch.: v 16 t. T. 5. M.-L.: Izd-vo akademii nauk SSSR, 1948. 543 s.

6. Bitov A. Ahilles i cherepaha // Literaturnaya gazeta. 22.01.1975. № 4. S. 6.

7. Chances E. Andrej Bitov. Ekologiya vdohnoveniya: per. s angl. I. Larionova. SPb.: Akademicheskij projekt, 2006. 320 s.

8. Novikov V. Tajnaya svoboda // Znamya. 1988. № 3. S. 229 – 231.

\*\*\*

## INTERTEXTUAL CONNECTIONS IN ANDREY BITOV'S NOVEL "PUSHKIN'S HOUSE"

*Mazanayev Sh.A., Doctor of Philological Sciences (Advanced Doctor), Professor,  
Shapieva E.M.,  
Dagestan State University*

**Abstract:** the article is devoted to the analysis of intertextual features of the novel "Pushkin's house" by Andrey Bitov. The relevance of the topic lies in the insufficient study of Bitov's novel in terms of intertextual connections and their functions.

The purpose of the research is to search for and study intertextual connections in the work.

In accordance with this goal, the following tasks will be considered:

- to study the features and relationship of all references to the works of classics of Russian literature in the text of the novel. References in the novel are given in the form of epigraphs, as well as various plot descriptions;
- determine the functions of intertextual connections in the novel;
- analysis of critical literature, the subject of which is the intertextuality of Bitov's novel "Pushkin's house";
- to determine the influence of the works of A.S. Pushkin and F.M. Dostoevsky on the novel by Bitov.

The practical significance lies in the possibility of applying the results of our research at various seminars and courses devoted to the study of Bitov's creativity. In particular, the results can be used in high school or in general courses on the history of Russian literature of the 20th century, and also allow forming a more complete picture of the intertextual connections in the work of A. Bitov.

**Keywords:** intertextual connections, Pushkin, epigraph, postmodernism, Dostoevsky

## ОСОБЕННОСТИ ИЛЛЮСТРАТИВНОЙ ПОЛИТИКИ ГЛЯНЦЕВЫХ ЖУРНАЛОВ (НА ПРИМЕРЕ ИЗДАНИЯ («VOGUE»))

*Копрева Л.Г., кандидат филологических наук, доцент,  
Краснодарское высшее военное авиационное училище  
летчиков им. Героя Советского Союза А.К. Серова,*

*Копрева К.А.,  
Кубанский государственный университет*

**Аннотация:** актуальность исследования глянцевого журналов и их особенностей представляет существенный интерес в связи с тем, что данный тип издания остается малоизученным в российской прессе. Иллюстративная политика служит предметом подробного изучения глянцевого журналов, поскольку эти издания стремительно распространяются в обществе. Рассмотрев их специфику, проанализировав материал, авторы определили особенности иллюстративной политики исследуемого журнала. Целью данной статьи стало выявление специфики иллюстративной политики женских глянцевого журналов, а также системный анализ их функционирования и влияния на потребителя. Для достижения цели были поставлены следующие задачи: 1) дать определение понятию «глянец», рассмотреть его функции; 2) выявить специфику женских глянцевого журналов; 3) исследовать процесс становления обложки в журнале «Vogue». Материалом исследования послужил женский глянец журнал «Vogue», отражающий модные тенденции разной направленности. В связи с этим осуществлена работа над примерами описательного характера. Предметом исследования является анализ концепции и стиля рассматриваемого издания. Особое внимание авторы акцентируют на анализе цветовой гаммы, преобладающая палитра которой состоит из красного, черного, розового, голубого и белого.

**Ключевые слова:** «глянец журнал», специфика женского журнала, особенности иллюстративной политики, восприятие глянцевого журнала

В настоящее время глянцевые журналы, стремительно распространяясь в обществе, становятся неотъемлемой частью жизни большинства современных людей и являются эталоном поведения и подражания, тем самым представляют особый интерес для подробного изучения. Постепенно занимая свою твердую позицию в массовой культуре, глянец увеличивает потенциальную аудиторию, применяя многочисленные приемы.

Исследуемый аспект иллюстративной политики глянцевого журналов нашел свое отражение в работах таких выдающихся ученых, как Я.Н. Засурский, О.О. Рогинская, О.В. Скулкин, А.Н. Лебедев, О.В. Ромаха, А.А. Слепцова, А.А. Надыршина.

В современном русском языке достаточно прочно закрепилось понятие глянец журнал, однако своего точного определения не получило. Так, словарь В.И. Даля предлагает определение только слову «глянец» – «блеск, сияние, лоск, лощеный, под лоском, лаковый, полированный, гладкий, зеркальный, блестящий» [2, с. 67]. Исходя из определения Д.Н. Ушакова, глянец – «блеск налощенной, начищенной или отполированной поверхности» [10, с. 107]. Изучаемое понятие, по мнению ученого Я.Н. Засурского, означает «престижный иллюстрированный журнал, рассчитанный на покупателя с уровнем доходов выше среднего» [4, с. 12]. О.О. Рогинская считает, что основная особенность глянца состоит из двух направлений: словесного и изобразительного [8, с. 17].

Таким образом, значение термина складывается из двух компонентов. Первый подразумевает пря-

мое значение – использование блестящей обложки и глянцевого бумаги. Второй раскрывается в переносном – лоск и блеск в передаче информации, идеальность образов, соприкасающаяся с неестественностью.

Во второй половине 90-х годов глянцевые издания стали массово появляться на отечественном книжном рынке. Известно, что к началу 2000-х Россию охватил поток массовой зарубежной прессы, включающий журналы о моде. Так, «Vogue», «Harper's Bazaar», «Cosmopolitan» привнесли нечто новое в мир женщин нашей страны.

Отметим, что для адресата в первую очередь важна возможность приблизиться визуально к идеализированному миру, нежели чем к самому содержанию. Например, глянец журнал «Vogue» занимает лидирующую позицию среди остальных представителей данного направления. Главный редактор Алена Долецкая говорит об этом издании следующим образом: «Vogue» – это не только журнал. Это эстетика бытия» [3, с. 85]. Он, не ограничиваясь стилевой направленностью, использует дифференцированные способы подачи образа, включая уличный стиль и завершая утонченным, подчеркивающим классические элементы одежды.

Проанализировав одно из изданий журнала «Vogue» (№8, август 2017г.) следует подчеркнуть, что девушка на обложке в легкой темной блузке с воланами является главной героиней номера. Здесь феноменом представленного стиля, в первую очередь, становится демократизация вы-

бора, предлагающая редакторами скрытое проявление на свободный стиль в одежде.

Атрибутика и цветовая насыщенность номера в значительной степени ясна: представленные коллекции объемных аксессуаров, произведения ювелирных изделий высокого искусства привлекают внимание читателей. Например, один из главных предметов коллекции колье «Байкал», сочетающее в себе жемчуг, живой камень, по-особенному создает атмосферу безмятежности и раскрывает женственный образ.

Здесь можно согласиться с позицией И.В. Анненковой о том, что СМИ в наше время, являясь «не только ретрансляторами тех ценностей, которые уже сложились, закладывают новые ценностные ориентации в сознание масс» [1, с. 210]. Отсюда следует, что СМИ задают вектор движения для массовой культуры и определяют ценностную шкалу.

Другая характерная особенность женского глянца «Vogue» состоит в том, что в нем отсутствуют серьезные проблемы, требующие разрешения. Как отмечает О. Рогинская – «позитивный подход плюс целеустремленность» [8, с. 57]. На основании чего можно сделать вывод, что гляцевый журнал, рассчитанный на релаксацию адресата, избегает негативной информации относительно социальных проблем, которая в свою очередь изобилует в других видах СМИ.

К следующей отличительной черте исследуемого издания следует отнести псевдодраматизацию жизни. Она проявляется в журнале в качестве многочисленных женских историй в различных рубриках, ведущих доверительный диалог с аудиторией, позволяющий ей сопоставить себя с журнальными образами. В подтверждение этому приведем цитату аналитика О.В. Ромаха – «Это своего рода «подглядывание в чужую жизнь» [9, с. 97].

Исходя из этого, можно констатировать, что рассматриваемые особенности гляцевого журнала задают тон изданию, выделяя его среди конкурентов.

Как известно, к классической типологии классификации функций журналистики, выделяемых Е.П. Прохоровым относят: «коммуникативную, непосредственно-организаторскую, идеологическую, культурно-образовательную, рекламно-справочную, рекреативную» функции [6, с. 157]. Проанализировав журнал «Vogue», можно выделить следующие функции издания:

1. Развлекательная функция (рекреативная) направлена на своего читателя, погружая его в ирреальный мир, тем самым помогая ему отвлечься от насущных проблем, получить необходимый эмоциональный заряд.

2. Идеологическая функция стремится оказать влияние на свою аудиторию, в частности на их предпочтения в одежде, марок машин, питания и т.д.

3. Рекламная функция – ведущая для большинства гляцевых журналов. Объем рекламируемой продукции может превышать половину всего наполнения издания. На страницах журнала размещается информация об определенных товарах и мероприятиях, которая может быть полезной для аудитории.

Вышеуказанные функции формируют концепцию исследуемого издания, тем самым расставляя акценты на приоритетной информации.

Последовательно рассмотрев определение понятия «гляцевый журнал», его характерные особенности и функции можно прийти к выводу, что рассматриваемое издание, рассчитанное на релаксацию адресата, избегает негативной информации, которая в свою очередь изобилует в других видах СМИ.

Также для определения становления иллюстративной политики журнала «Vogue» хотелось бы рассмотреть в хронологической последовательности обложки американской версии «Vogue» и выделить наиболее значимые периоды.

17 декабря 1892 г. вышел первый номер журнала, представлявший образ молодой женщины в вечернем платье с пышными рукавами и корсетом. В руках у нее был букет из чайных роз. Над ней художник поместил двух озорных босых девушек, облокотившихся о вывеску «Vogue». Одна из них разглядывала свое отражение в карманном зеркальце, а другая просматривала страницы журнала. Данное изображение соединяло в себе и «стиль, изысканность, благопристойность и финансовое благополучие. Однако такая обложка показывает и элитарность, ориентированность на узкий круг лиц» [5, с.77].

В конце 19 века возник совершенный образ «девушки Гибсона» (волнистые волосы, фигура в форме песочных часов, пристальный взгляд), автором и основоположником которого стал Чарльз Дан Гибсон. Образ оказался востребованным, поэтому «Vogue» не мог его не заметить.

Как показывает анализ, следующий этап исследуемого издания соприкасается с именем Конде Наст. В этот период журнал в значительной степени изменил свое направление, включив не только контент о качественных товарах, стильной одежде, но и местах развлечений, направленных на состоятельных читателей. Постепенно происходит ак-



центрирование внимания на использование обложки более ярких цветов.

Примечателен тот факт, что при создании первого выпуска «Vogue» именно с цветной обложкой явился образ очаровательной девушки в ярком купальнике, держащей над головой большой красно-белый мяч. Представленная идея принадлежит автору Эдварду Штайхену, воплотившаяся 1 июля 1932 г.

Особенно хотелось бы отметить Александра Либермана, художественного директора, создателя эталона глянцевого журнала «Vogue», внесший весомый вклад в оформление обложки. С его подачи размещались яркие оригинальные фотографии, обладающие магической притягательностью, придававшие изданию неповторимый стиль. Так, в 1941 г. автор, демонстрируя героиню с большим пляжным красным мячом, разместил в название журнала, заменив им букву «O». Также он предоставлял возможность начинающим фотографам проявлять себя. Например, представителю модной фотографии Ирвину Пенну удавалось передавать атмосферу своего снимка, уделяя внимание каждой детали и наполняя его изяществом и простотой.

В период 1950-х гг. журнал «Vogue» приобрел существенную свободу. Именно этот этап презентует непосредственные образы. Обложка рождественского номера впервые продемонстрировала женский имидж в красном платье в 1954 г. На протяжении 20 лет преимущественно представлялся подобный образ.

Далее обратимся к следующему временному отрезку – 60-е гг. XX столетия. А. Либерман выступил с предложением Диане Врилэнд руководить изданием в качестве главного редактора. В дальнейшем журнал стал своеобразно видоизменяться. Так, обложка номера 1966 г. воплотила образ Барбары Стрейзанд, отрывающий лепестки нежного цветка. Впоследствии молодые девушки преобразовывались в модели, имеющие свой собственный стиль и образ.

Следующим редактором стала Грейс Мирабелла в 1971 г. Именно этот период характеризуется единым образом «красоты по-американски». Модели были готовы добиться признания в феминистском движении. Для демонстрации идеального воплощения женской свободы обложку журнала представила непринужденная темнокожая Беверли Джонсон.

Что касается нового этапа глянца нельзя не упомянуть имя влиятельного редактора Анны Винтур. Определяющим 1980-е гг. стало то, что ноябрьский номер 1988 г. радикально преобразил формат журнала, наполнив его моделями с длинными, вьющимися волосами. Как правило, на пер-

вой странице размещались в основном актрисы. Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что издание, представляя жизнь прекрасного пола доступной для публики, тем самым давало возможность потребителю ознакомиться в большей степени с их деятельностью, а с появлением нового редактора журнал приобрел более современный вид.

Таким образом, издание «Vogue» с момента своего становления представило более 600 различных обложек. Такие креативные редакторы как Диана Врилэнд, Грейс Мирабелла, Анна Винтур совершенствуя каждый номер, дополняли его индивидуальностью стиля, образа, подчеркивая тем самым актуальность и значимость журнала.

Известно, что значительная часть визуальной информации в гляцевых журналах содержит рекламу, поскольку они практичны, длительное время удерживаются в памяти и имеют свою целевую аудиторию. Такие издания являются очень действенными рекламносителями.

Отметим, что в основном гляцевые издания цветные, поэтому цветовая гамма оказывает значительное воздействие на потребителя. Проанализировав гляцевый журнал «Vogue» (№3, март 2019 г.), изобилующий немалым количеством знаменитых образов, издание представляет контент парфюмерной продукции в разной цветовой гамме: Натали Портман – Miss Dior («And you, what would you do for love?»), Анжелика Джоли – Guerlain («Bloom of rose»), Эмилия Кларк – Dolce & Gabbana («The Only One»), Джулия Робертс – En Rose («La vie est belle»), Рената Литвинова – Renata secret («Мой секрет – знать, что таких, как я, больше нет. Мы все особенные»). Особенно хотелось бы подчеркнуть то, что исследуемый журнал включает развороты, акцентирующие внимание именно на красный цвет. Так, новая парфюмерная продукция «Giorgio Armani» презентуется Кейт Бланшетт в изящном костюме красного цвета, гармонирующем с предлагаемой продукцией, оказывает сильное психологическое воздействие на адресата.

Хотелось бы добавить: сочетание цвета названия, детали одежды, губной помады удерживает надолго внимание аудитории. Немаловажен тот факт, что удачно созданные образы быстро воспринимаются, вдохновляют и притягивают к приобретению качественной продукции.

Переходя к описанию черного цвета очень важно знать его характеристику. Известно, что он символизирует погружение в себя, концентрацию на обдумывании того или иного вопроса. Например, в данном издании следующая фраза подтверждает вышесказанное: «Торжественный и лаконичный, строгий и чувственный черный цвет про-

демонстрирует глубину ваших модных переживаний и в горе и в радости», тем самым показывая, что совсем не обязательно выбирать вещи ярких цветов, чтобы выглядеть эффектно.

Что касается розового цвета, то это прекрасный помощник в сфере личных отношений: он усиливает чувства, делает нас более внимательными, ласковыми и чуткими» [7, с. 27]. В данном издании встречается заголовок: «Нужно нежно. Весной залогом женственности образа вновь становится розовый цвет: пудровый, пыльный или яркий». Он подкреплен иллюстрациями, в содержимом которых можно разглядеть и шелковый ободок, и расшитое страусиными перьями и блестками платье, и босоножки с отделкой из страусиных перьев, и мюли из кожи, шелка и пластика. Все перечисленное настолько необычно, что задаешься вопросом: «Кто бы осмелился это примерить?».

Представляя голубой цвет, Ж.Г. Попова утверждает, что он олицетворяет гармонию, располагает на более нежные возвышенные чувства. Рассматриваемый цвет дает возможность «почувствовать незримую связь с Вселенной и способен придать предмету целостный вид» [7, с. 37]. Так, описание пяти отелей Sani Resort на полуострове Халкидики – пять шансов оказаться в сказочной стране с фантастическим уровнем жизни – поддерживается изображениями идиллического уголка Средиземноморья. Небесные просторы и спокойное голубое море создают ощущение комфорта, надежности, доверия, и остается только расслабиться и ни о чем не думать. Все пятизвездочные курорты сети Resorts служат доказательством того, что, может, место и не красит человека, но, безусловно, украшает его жизнь», – так указано в тексте рекламы.

Присутствие белого цвета предполагает некую открытость, доверие к воспринимаемому миру. Он не обладает негативными эмоциями. При этом «моноиспользование данного цвета в печатной рекламе способно создать нейтральный эффект» [7, с. 45] в том случае, когда адресату сообщается лишь информация о предлагаемом товаре без навязываемых приоритетов. Например, эликсир молодости Anne Semonin, пионер в области создания косметических средств, сочетающих высокоэффективные ингредиенты, представлен в стеклянном флаконе, в котором можно разглядеть жемчужные кубики льда. Несмотря на то, что картинка серо-белая, она удерживает на себе внимание, ненавязчиво сообщая о достоинствах рекламного продукта.

Все вышесказанное позволяет утверждать, что грамотное применение цветовой палитры способствует усилению влияния рекламы в журнале. Представляется возможным с помощью создаваем

мой цветовой среды управлять воздействием на рекламируемый продукт, вызывая у потребителя требуемые эмоции. Таким образом, редакторы, опираясь на психологические особенности адресата, заранее продумывают стратегию выгодного продвижения рекламируемой продукции, поэтому выбор потребителя уже predetermined.

В заключение отметим, что исследуемое издание журнала «Vogue» использует дифференцированные способы представления образа, рассчитанные на релаксацию адресата, отличаясь при этом подачей гармонично продуманных композиционных размещений всех элементов контента. Благодаря таким особенностям иллюстративной политики как направленность на свою аудиторию, развитие стиля жизни у читателей, формирование новых ценностей, отсутствие серьезных социальных проблем, а также псевдодраматизация жизни, рассматриваемый журнал успешно себя позиционирует и представляет особый интерес.

### Литература

1. Анненкова И.В. Современная медиакартина мира: неориторическая модель (Лингвофилософский аспект): дис. ... докт. филол. наук. МГУ. Москва: б. и., 2012. 440 с.
2. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка. М.: Русский язык, 1998. Т. 1. 699 с.
3. Долецкая А. О легендарном brand name и его поэтике // Критическая масса. 2004. № 4. URL: <http://magazines.russ.ru/km/2004/4/dol3.html> (дата обращения: 19.03.2020)
4. Засурский Я.Н. Медиаатекст в контексте конвергенции // Язык современной публицистики: сб. статей / сост. Г.Я. Солганик. 2-е изд., испр. М.: Флинта: Наука, 2007. С. 7 – 12.
5. Карапетова И.Н. Некоторые особенности трансформации внешнего облика журнала «Вог»: история и современность // Медиаскоп. 2014. № 3. URL: <http://www.mediascope.ru/1569> (дата обращения: 22.03.2019)
6. Прохоров Е.П. Введение в теорию журналистики: учебник для студентов вузов. 8-е изд., испр. М.: Аспект Пресс, 2011. 351 с.
7. Попова Ж.Г. Психология цвета в печатной рекламе // Маркетинг в России и за рубежом. 2000. № 4.
8. Рогинская О. Глянцевое «Я»: женские журналы и кризис автобиографизма // Критическая масса. 2004. № 1. URL: <http://magazines.russ.ru/km/2004/1/rog14.html> (дата обращения: 10.03.2020)
9. Ромаха О.В., Слепцова А.А. Содержание и структура гляцевых журналов // Аналитика Культурологии. 2009. №2 (14).

10. Толковый словарь русского языка: в 4 т. / Под ред. проф. Д. Ушакова. М.: ТЕРРА – Книжный клуб, 2007. 752.

11. «Vogue» (№ 8, август 2017 г.), Vogue» (№ 3, март 2019 г.)

### References

1. Annenkova I.V. Sovremennaya mediakartina mira: neoritoricheskaya model' (Lingvofilosofskij aspekt):dis. ... dokt. filol. nauk. MGU. Moskva: b. i., 2012. 440 s.

2. Dal' V.I. Tolkovyj slovar' zhivogo velikorusskogo yazyka. M.: Russkij yazyk, 1998. T. 1. 699 s.

3. Doleckaya A. O legendarnom brand name i ego poetike // Kriticheskaya massa. 2004. № 4. URL: <http://magazines.russ.ru/km/2004/4/dol3.html> (data obrashcheniya: 19.03.2020)

4. Zasurskij YA.N. Mediatekst v kontekste konvergencii // YAzyk sovremennoj publicistiki: sb. statej / sost. G.YA. Solganik. 2-e izd., ispr. M.: Flinta: Nauka, 2007. S. 7 – 12.

5. Karapetova I.N. Nekotorye osobennosti transformacii vneshnego oblika zhurnala «Vog»: istoriya i

sovremennost' // Mediaskop. 2014. № 3. URL: <http://www.mediascope.ru/1569> (data obrashcheniya: 22.03.2019)

6. Prohorov E.P. Vvedenie v teoriyu zhurnalistiki: uchebnik dlya studentov vuzov. 8-e izd., ispr. M.: Aspekt Press, 2011. 351 c.

7. Popova ZH.G. Psihologiya cveta v pechatnoj reklame // Marketing v Rossii i za rubezhom. 2000. № 4.

8. Roginskaya O. Glyancevoe «YA»: zhenskije zhurnaly i krizis avtobiografizma // Kriticheskaya massa. 2004. № 1. URL: <http://magazines.russ.ru/km/2004/1/rog14.html> (data obrashcheniya: 10.03.2020)

9. Romah O.V., Slepцова A.A. Soderzhanie i struktura glyancevyh zhurnalov // Analitika Kul'turologii. 2009. №2 (14).

10. Tolkovyj slovar' russkogo yazyka: v 4 t. / Pod red. prof. D. Ushakova. M.: TERRA – Knizhnyj klub, 2007. 752.

11. «Vogue» (№ 8, август 2017 г.), Vogue» (№ 3, март 2019 г.)

\*\*\*

### FEATURES OF GLOSSY MAGAZINES ILLUSTRATIVE POLICY (BY THE EXAMPLE OF “VOGUE” EDITION)

*Kopreva L.G., Candidate of Philological Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Krasnodar Air Force Institute for Pilots,  
Kopreva K.A.,  
Kuban State University*

**Abstract:** the relevance of glossy magazines research and their features is of interest of this edition. It is quite new in the Russian press. Illustrative policy is the subject of glossy magazines detailed study as it has been rapidly spreading in society. Having considered its specifics and analyzed the material, the author determined the features of this magazine illustrative policy. The purpose of this article is to identify the specifics of women's glossy magazines illustrative policy, as well as a systematic analysis of their functioning and influence. To achieve the objective, the following tasks were set: 1) to define the term “glossy magazine”, distinguish its functions; 2) to identify the specifics of women's glossy magazines; 3) to research the process of becoming magazine "Vogue" cover. The author focuses on color spectrum's analysis which prevalent palette includes red, black, pink, blue and white colors.

**Keywords:** “glossy magazine”, the specifics of woman's magazine, the features of illustrative policy, the perception of a glossy magazine



Есть в текстах Таяны Васильевны и более широкий топоним – *Азия*, обусловленный как реально историческими фактами об истории тюрков, так и наполненный личностными ощущениями автора стихов. Азия в стихах – это территория, по которой совершал свое движение тюркский народ, одерживая победы; это место, где формировался тюркский каганат со своими традициями, нормами, культурой, и которыми сегодня восхищается автор строк. Азия – это художественно оформленная территория героического прошлого, дорогого сердцу поэтессы, она идеализирована и находится «там», где кипела и шумела жизнь, где стояла «белая юрта», похожая на птицу, стремящуюся к золотому небу, в которой «осталось счастье». Только там, в Азии прошлого, ковыль расстилался ковром с цветистым узором, там – всегда беспредельная даль, там горит вечный огонь предков, зажженный сильными и славными людьми, а сама Азия в стихотворении «Белая юрта» – *мать*, «скрывшая предков пути».

Если указанные топонимы (Хакасия, Азия, Алтай) – общие для всех тюрков Сибири, то Абинская степь у поэтессы раскрывается через родовую принадлежность: она потомок рода Аба, «дочь Абинской степи», в которых слышен свист стрел, топот коней; там родной для нее очаг и кров (стихотворение «Род Аба»; там в сраженьях были сражены ее предки («На курганных вершинах»), а сама Абинская степь олицетворена с образом пра-родителя-Отца.

Территория Великого каганата тюрков, простирающаяся от Востока на Запад, существует в прошлом художественного времени и в реальном для поэта мире, но в каждом из этих временных пространствах эта земля разная.

Под категорией «тогда» читатель погружается не только во временное, но и событийное прошлое, которое антагонистично и пафосно-возвышенно по отношению к настоящему. Тогда – это значит гиперболизировано идеальная картина мира, «осколок рая», в котором «горные выси, просторы – без края», где неба – «бездонность» («Стрелы прошлого»); тогда – земля наполнена звуками древнего эпоса, топотом коней, полыханием костров, там «клубится горячая пыль под ногами стотысячных конниц», там «звенят стремени и сверкают мечи» («На курганных вершинах»); там – незакатное солнце, золотой небосвод и высокий зенит, там цветут сады на всех дорогах, идут бесчисленные караваны и «дрожит земля» («Тюрки»); там – «благоденствовал народ», «сияло солнце», «костры горели, не сгорая», а духи гор «вitalи», благословляя очаг живших рядом с ними и радуясь вместе с ними.

Гиперболизация образов и торжественный тон лексики, усиление нарисованных словом картин событий прошлого глаголами создают ощущение полноты, бурления *жизни*, как главной альтернативы тому, что происходит сегодня, а именно – *забвению*, *смерти* народа. В той, прошлой жизни предков, «благословенной старине», жизнь приравнена к «золотой чаше Ульгена», дарующего процветание, в ней «водоворот людской», «взрывались бубны, духов призывая, и сотней рук кропился строгий небосвод» («Алып Мустаг»).

В этой, прошлой жизни, народ был неотъемлемой частью всего живого мира, ее детищем, а потому умел говорить на языке диких птиц и зверей, владел «большим словом» тюрков, в котором сокрыты тайны мироздания и миропорядка, основу которого задумала сама природа: уклад жизни, ее нормы и ценности обеспечивались межпоколенным взаимодействием, устройством рода, хранимого мудрыми и строгими горами, степью, Небом, зовущими «парить под ласковым солнцем» («Заклинание», «К белой юрте»).

Жизнь древних тюрков была наполнена не только успехами побед и сражениями, она была прекрасна в человеческих, бытовых проявлениях, которыми восхищается поэтесса: изобилие и радушие, гостеприимство и умение радоваться также полно, как и сражаться – *полнота* человеческого бытия во всем; семейная и родовая упорядоченность и неспешность, как требует того мир природы, богатство бытовое как проявление богатства природного – внешнего и внутреннего – духовного, любовь ко всему вокруг, выраженного все той же, свойственной поэту гиперболизацией: «Шумел, сверкая, Той потоком многолюдным...воздав хвалу богам и духам, и неся – любовь. // Дарили табуны коней и соболей – бессечно...// бурлил казан, резвились дети, сияла радуга народов и одежда, паслись бессечные стада».

В «том» прошлом, ушедшем от читателя в глубь столетий, предки шорцев были собраны в могучий каганат, Эль; их голос был увит вечной славой, их дух сравнивает поэт с орлиным полетом, стремительным, высоким, парящим над землей. Их сердце было уподоблено молоту, *бьющегося звонко и мерно об наковальню, наполненного горячей кровью*.

Их мощь духа могла преломить ход истории, и когда наступал вихрь и смерч опасности – «дрожала и гудела огнем земля», «вскипали лавины», выпускались на скаку стрелы. Отрывистость фраз, звукопись Таяны Васильевны помогает читателю услышать меткость стрел, скрежет мечей. *Тюрки!..*

*Вижу вас: меткость стрел,*

*и упругий полёт,*

*Цель, и только лишь цель –  
лишь она вдаль зовёт.*

*Слышу конный разбег,  
скрежет сабель... и вздох («Тюрки»).*

Центральными стержнями духовности и нравственности были понятия чести, отваги, несгибаемости силы духа; мужчины-воины уподоблены в поэзии Тудегешевой беркутам, орлам, парящим в синеве неба, они пылают отвагой, их помыслы чисты, их внутренняя красота выражена в красоте внешней («Орлами в бой-куреш сыны слетались дружно //играли мышцы смуглых спин и плеч», «был острым глаз, что беркута глаза», «шли на медведя в схватку одиночно и побеждали смело с помощью ножа»).

*Земля сынам дарила  
мощь марала,*

*Сияли удалью  
раскосые глаза.*

*Богатырей тогда земля  
рождала...*

*О, как же милостивы  
были Небеса!!! («Песнь*

*Шории»).*

Так же красивы и благородны были тюркские женщины:

*И жемчуга лучей  
игриво улыбались,*

*Когда невесты  
прятали глаза.*

*Таили нежность  
взоры шорианок,*

*Дивила свежестью  
их дикая краса.*

*Бровей полет и  
гибкий стан тюрчанок*

*Пленял чигитов  
и сводил с ума»*

Под стать целостной красоте человеческой была красота природы прошлого: *прозрачные как роса реки, бархат травы, белые звезды, золотое небо, в «коврах долин природа отдыхала, там заливались соловьи на все лады, и гулким бубном твердь земли дрожала»...*, «щедрa Всесильная тайга», «Мир духов полон был зверьми и дичью» («Песнь Шории»).

Красота физическая и духовная обеспечена особым миропорядком древних тюрков: он в уважении к старшим, почитании заветов и обычаев отцов, негласном и незыблемом подчинении природе, соблюдении ее законов, согласии с миром духов и всем Небом-Тенгри.

Описана Тудегешевой и красота труда, мастерства предков. Известно, что древние тюрки были не только посредниками, но и сами создали свою

самобытную культуру: были развиты металлургия и кузнечество, у них появилась непобедимая латная кавалерия, развивалось скотоводство, ремесла, усовершенствовалось военное снаряжение, была своя руническая письменность и литература, богатейший фольклор и героический эпос.

Лев Гумилев в книге «Древние тюрки» пишет: «сложные формы общественного бытия и социальные институты тюрков: эль, удельно-лествичная система, иерархия чинов, военная дисциплина, дипломатия, а также наличие четко отработанного мировоззрения, противопоставляемого идеологическим системам соседних стран» [1, с. 2]. Известный исторический факт о том, что древние тюрки были первыми металлургами и плавилы железо, не имеющего равных, отражен в стихотворении «Песнь Шории», в котором «взлет ума» и «природная сметка» тюрков позволили им стать искусными мастерами:

*Река литья стекалась  
в плав умело,*

*Секреты с древности  
хранили мастера.*

*Граненым росчерком  
узор рождался смело:*

*В чужие страны  
шла высокая молва.*

*Дышало тайной  
древних стрел искусство,*

*Народ на мастеров  
дивился неспроста:*

*С тугого лука молнией искристой  
летела*

*меткая  
поющая*

*стрела!*

Прошлое в стихах Тудегешевой звучит: оно поет, свистит, гудит, наполнено свистом упругих стрел, гулом конницы, звуками бубна и комуза, и даже в строгом внимании и благословении гор слышится звук послания – все вместе образующее песню Земли, так и называется одно из стихотворений поэтессы – «Песнь Шории»; бубну уподобляются солнце, чьи лучи и свет напоминают гулкий и раскатистый голос бубна, гулками становятся века, время, ушедшее с той поры; поют стрелы (в этом художественном образе есть историческая подоплека: до начала XX века шорцы охотились, не используя огнестрельное оружие, а стреляли из луков, издающих особые звуки от жужжания до тонкого свиста), в честь них сборник Т.В. Тудегешевой, изданный в 2000 году, получил название «Поющие стрелы времен».

Но есть в этом многоголосье звук, особенно дорогой для автора, он рефреном проходит почти по всем текстам Тудегешевой о родной Земле и о

прошлом тюрков – это *звучащая, живая в прошлом, родная речь, язык народа*. Тема, которая для современных шорцев стала одной из проблемных и болезненных. Там, в прошлом, язык народа жив, он слышится нам в преданиях, передаваемых из поколения в поколение, («Какими путями-дорогами»), он в песнях и древнем эпосе («На курганных вершинах»), он в древних рунах и письменах («Тюрки»), он в зове шамана и узорах мудрых слов сказителей-кайчи и звуке чатхана. Речь в древнем прошлом *«струилась родником невучим»*, слышна в «самоцветах слов», в «журчании приветливых говорюв»; речь повсюду – говорит весь мир, вся Земля древних тюрков (...*«поток людской шумел, что лес зеленый»*), и этот звук гармоничен, как оберег от ненастья:

*Звенел наречий тюркский хор согласно  
и распрям,  
ссорам ходу  
не давал  
Когда огонь зарниц  
сверкал опасно,  
Гудел пчелиным роєм  
весь Алтай...*

В стихах Тудегешевой нет имен, личностей, древние тюрки выступают единой силой, единым народом, имеющим общий портрет нравственный и духовный. Зато именами наделены объекты мира и природы: духи, горы, реки, высшие силы и имена степей и городов: Мустаг, Улген, Каракорум, Аба, Мрассу, Тенгри. Есть только одно имя, которое связано со сплоченностью и могуществом древних тюрков – имя великого полководца, основателя империи – Чингисхана. Через обращение к имени воина раскрывается еще одна сторона тюрков: их могущество заключалось не только в умелости, силе духа, почитании традиций и единении, но все это находило отражение в военных действиях, когда они единой силой двигались на противника, погибая, но сохраняя честь и отвагу настоящих *воинов-алыпов-чигитов*, и равных им в тех боях не было:

*Гордый дух не сломить—  
лучше в землю уж лечь;  
Если совесть молчит,  
прав становится меч...  
Честь алыпа ценилась  
дороже всех благ.  
Берегли свою честь  
не за смерть, не за страх («Тюрки»).*

Чингисхан – создатель и предводитель древней армии – в стихотворении «Чингисхан. Рассвет над Каракорумом» назван *«избранником Неба»*, его имя бессмертно в веках, его раздумья мы видим на фоне *«могучего рассвета»*, а сама армия – *«великой армией кочующего ханства»*. Заметим, что в

самом стихотворении имя полководца не упоминается (только в названии), но местоимение третьего лица единственного числа в тексте написано с заглавной буквы как указание на уважение, неповторимость, избранность личности, сумевшей покорить полмира:

*Сидел Он у костра предугрениго стана.  
Тот, кто встряхнет миры дряхлеющей земли  
Китайских стен, Европы и Афганистана...*

По легенде, тюрки произошли от волчицы. После пыток один из хуннских царевичей был брошен умирать в болото, но его спасла волчица и от него родила 10 сыновей в пещере в центре Алтайских гор. Потомки волчицы и царевича стали ядром тюркского этноса и правящей элитой возникшего государства – Великого тюркского каганата. Поэтому волк – это главная фигура культа предков у тюрков, символ воинской доблести, золотая волчья голова украшала знамена тюрков (сегодня голова волка – это эмблема Ассоциации шорского народа), а волчицу до сих пор шорцы считают своей прародительницей. Она, как символ начала в прошлом и символ настоящего, присутствует в стихах Таяны Васильевны, к ней она обращает свои вопросы, с ней делится болью об ушедших доблестных временах, она в *«сговоре с веками»*, в которые уходит народ («Лунными ночами»). И если прошлое время тюрков в указанных стихах Т.В. Тудегешевой можно обозначить словами самой поэтессы: там, далеко от нас, *«жизнь сверкала гранью многоцветно»...*, то настоящее для нее – застывшее, *«подбитым журавлем живет теперь тайга»* («Песнь Шории»).

В противопоставление цветущему и славному прошлому автор приводит нас день сегодняшней, описывая его через ощущение боли и горечи по ушедшему. Время не просто прошло, оно «пронеслось, оно в трауре, словно *«в черной чадре»*, в безмолвном прощении, оно застыло в глубине веков, и сегодня на народ взирает *«немая луна»*, *«кругом реки горя и слез»*. Костры великих воинов Чингисхана догорели, остался лишь пепел, по ковыльным степям носится *«безжалостный, дикий»* ветер, превративший жизнь в пустыню, замел дороги, по которым ходили караваны, скрыв их путь в *«тумане столетий»*, остудил свет над землей, привел все в забвение.

Автор взывает к Азии, которая сегодня *«древней бабушкой в сумрачных думах забылась»*, просит вернуть ушедшее счастье:

*О мать Азия, скрывшая предков пути!  
Возврати же из прошлого самую малость!  
Сквозь столетий туман – дай дорогу найти  
К Белой юрте, где счастье осталось («Белая юрта»).*

Неискушенному читателю, ученику в школе не всегда понятно, откуда возникает такая болезненная ностальгия по временам, свидетелем которых никто из нас не был, почему так пронзительны строки Таяны Васильевны об ушедшем, по чему и по кому слышен плач поэта? Заметим сразу, что в своих чувственных ощущениях она не одинока: достаточно открыть стихи другой шорской поэтессы – Л.Н. Арбачаковой. Написанные в другой манере, в другом стиле, непохожие на творчество Тудегешевой, но о том же:

*Почему вы,  
Потомки шорских богатырей,  
Родину и белый свет  
навсегда оставили?!... < ... >  
Возвращайтесь, родные, прошу!  
Без вас народ  
разбредается,  
никнет, живя молчаливо,  
Без вас и земля  
быльем порастает. («Почему вы»...).*

Причины «сентиментальной пафосности» обеих поэтесс напрямую нужно искать в истории шорского народа, особенно, в самом трудном для него – XX веке. Проблем у шорцев, как и у всех, кто трудится на своей земле, – много. Но есть среди них те, которые вышли из общего опыта всех коренных народов мира: эти народы «открывали», открывали их земли с огромным запасом природных ресурсов, и чем больше было этих открытий, тем меньше оставалось самобытной культуры самого народа, все дальше и дальше уходила она в прошлое. Исчезало и главное богатство народа – его язык.

В XX веке прошло активное промышленное освоение Горной Шории: добыча железной руды, и закончилось развитие образования и культуры шорцев: не издавались книги, не выходила газета, прекращена подготовка национальных кадров для школы. В учебных планах всех школ сократилось количество часов на изучение родного языка и литературы. Часы, отведенные на родной язык, ушли на изучение русского языка. К 60-м годам в области складывается недопустимая, по мнению историков, ситуация: дети, не владеющие русским языком, были вынуждены обучаться на нем. Отсюда и явная неграмотность и «якобы» отставание в развитии.

В личном архиве профессора А.И. Чудоякова имеются письма, лучше всего описывающие социокультурную ситуацию этого периода:

*«...дело в том, что постепенно шорцы стали утрачивать свою самостоятельность, вместе с тем – самое великое – уверенность в свои силы, крепость духа, моральную стойкость, нравствен-*

*ную чистоту и чисто физические качества. Началось это с утраты национальных прав, т.е. с упразднения Горно-Шорского национального района, затем национальных школ, т.е. с переходом обучения шорских детей, совершенно не владеющих русской речью, по-русски и запрещения преподавания родного шорского языка, а потом и ликвидации колхозов по всей Горной Шории. Последнее пошатнуло все» (из письма Л.И. Брежневу).*

Потеря языка, возможности говорить на нем не могли не сказаться на самосознании народа, вот почему у Таяны Васильевны «немая луна», она больше не говорит на языке предков, «на шорском наречьи говорил в Лету канувший древний народ». Этот народ знал «большое слово тюрков», язык, по ее мнению – это летопись человеческая, а она, увы, прервана для шорцев, прервана цепь поколений, через которые передавались знания:

*Какие легенды-предания  
он в памяти предков хранил!*

*Какие рассветы познания*

*он в горьком дыму позабыл!... («Какими путями-доронгами»)*

Таким образом, общая панорама стихотворений о древних тюрках у Таяны Васильевны делится на два времени: счастливое, дышащее жизнью, силой, красотой, мужеством, доблестью и честью, гармоничное по своей сути прошлое и настоящее, в котором земля осиротела, ветер стенает, а не поет, пропали звуки комуза, потух очаг, а алыпы уже не вернуться, в котором «бескрайняя грусть вековых ковылей»:

*Очаг тот, где род мой взрастили,*

*Свинцовый туман схоронил.*

*Пути, что отцы проторили,*

*Угрюмый бурьян полонил. («Какими путями-дорогами»)*

Между этими двумя временами сотни веков в тумане, «годы-кони, умчались стрелой в горизонт», «боль ушедших эпох».

Кто же сама поэтесса в этих двух мирах, кем ощущает себя и надеется ли она на возвращение былого могущества тюрков? Она, несомненно, – потомок и носитель и хранитель былого величия, она слышит ушедшие звуки, видит наяву картины прошлого, чувствует и осязает эту связь:

*Все пылает огонь в жилах отчею кровью*

*Гулкой памятью бьется в висках; в тишине*

*Слышу шорохи... Прошлого гулкие звуки...*

*<...>*

*Вижу прошлое-явь, как с зеркального дна –*

*Глубь веков неподвижно застывшего моря («К белой юрте»).*

Она, словно перемещается из одного временного пространства в другое, постоянно показывая



читателю разницу между «тем временем» и «этим»:

*Вот и я в прошлой жизни когда-то жила  
В Белой дедовской юрте, похожей на птицу»*  
<... >

*Вот сижу у костра – он давно догорел,  
Студит пепел и душу безжалостный ветер*  
(«К белой юрте»).

Наконец, она утверждает свою принадлежность: *Я – дочь, я – ветвь абинского народа*, «*Я – песня-плач абинского народа*» («Род Аба»); «Здесь, в абинской степи, был мой предок сражен» («На курганных вершинах»).

Надежды и чаяния автор стихов воплощает то в императиве-обращении, взывании к матери-Азии, как в стихотворении «К Белой юрте», то в заклинании с утверждающим четырехкратным «пусть»: «*пусть не вымрет*», «*пусть не скажут о нас...*», «*пусть сжмает нам горло*». («Заклинание»), то утверждая свою мысль, отправленную в небо: «*Тюрки!!!! Над веками парить//гордый беркут рожден!*» («Тюрки»), то в отчаянии от сознания того, что уже ничего не вернется:

*Зачем горизонт этот вечный,  
ждет тех, кто уже не придет?...* («Какими путями дорогами»).

Но есть в строках Таяны Васильевны и утверждение, обнадеживающее, призывающее верить в то, что в родной Горной Шории может еще все измениться:

*Преподносили чашу – бед  
немые времена.  
И все же шла ты...*

*через стужи испытаний,  
И верь,  
что за зимой  
всегда идет весна!* («Песнь Шории»).

### Литература

1. Гумилев Л.Н. Древние тюрки. История образования и расцвета Великого тюркского каганата (VI-VIII вв. н.э.): Кристалл; 2003.

2. Переяслов Н. Вступительная статья к сборнику Т.В. Тудегешева «Небесный полет девятиглазых стрел». Новокузнецк. 2007.

3. Тудегешева Т.В. Поющие стрелы времен. Кемерово. 2000.

4. Тудегешева Т.В. Небесный полет девятиглазых стрел. Новокузнецк. 2007.

5. Тудегешева Т.В. Медногривое солнце встает. Кемерово. 2017.

### References

1. Gumilev L.N. Drevnie tyurki. Istoriya obrazovaniya i rascveta Velikogo tyurkskogo kaganata (VI-VIII vv. n.e.): Kristall; 2003.

2. Pereyaslov N. Vstupitel'naya stat'ya k sborniku T.V. Tudegeshevoj «Nebesnyj polet devyatiglazyh strel». Novokuzneck. 2007.

3. Tudegesheva T.V. Poyushchie strely vremen. Kemerovo. 2000.

4. Tudegesheva T.V. Nebesnyj polet devyatiglazyh strel. Novokuzneck. 2007.

5. Tudegesheva T.V. Mednogrivoie solnce vstaet. Kemerovo. 2017.

\*\*\*

**ANCIENT TURKS IN THE POETRY OF T.V. TUDEGESHEVA:  
ETHNOGRAPHIC AND ARTISTIC ANALYSIS**

*Chaykovskaya E.N., Candidate of Pedagogic Sciences (Ph.D.), Associate Professor,  
Novokuznetsk Institute-branch of Kemerovo State University*

**Abstract:** the article analyzes the artistic image of the ancient Turks in the poems of the Shor poet T.V. Tudegesheva. The texts are studied from the point of view of artistic imagery, organization, intertextuality and author's position. The article considers techniques of sound recording and allegory as a means of creating an image of the ancient Turks.

It is concluded that the literary text serves as a source of ethnographic analysis and gives an idea of the culture, life and mores, social thought, behavior stereotypes, ethnic identity and value orientations of the Shors. The author gives an understanding of artistic toponymy as an assessment of the historical past of the people, shown in a loftily pathetic way. The historical past is idealized and becomes an antagonist to the existing reality, in which the language and culture of the indigenous people have disappeared.

The features of the chronological division of the art world into a conditionally historical period, past, happy, and real-filled with bitterness and sadness. In the past the world of man is in unity with nature, in him all things festive, bubbling with life. The ancient Turks in this world are powerful, united, beautiful, strong in spirit, have the skill and prowess of nomad warriors. Everything in this world is full of life. In the present, the Shors lost their connection and continuity with their roots, lost their native speech. The topic of the loss of the native language in the article is considered separately as a result of historical, cultural and political transformations of the twentieth century and as an artistic concept of the author.

Attention is paid to the image of Genghis Khan as the progenitor of modern Shors, the founder of the Turkic world and the ideal of a warrior and a man.

**Keywords:** ancient Turks, Shor poetry, Shors, Shor hero

## «СЦЕНЫ ИЗ НАРОДНОГО БЫТА» И.Ф. ГОРБУНОВА: СРЕДСТВА И ПРИЁМЫ СОЗДАНИЯ КОМИЧЕСКОГО ЭФФЕКТА

*Курова М.М., аспирант,  
Московский городской педагогический университет*

**Аннотация:** в статье рассматривается техника создания комического эффекта в сборнике юмористических рассказов «Сцены из народной жизни» драматурга второй половины XIX в. И.Ф. Горбунова. Целью данного исследования является установление средств и приемов реализации и развития им комического эффекта на материале вышеупомянутого сборника и аргументированное объяснение использования существенных черт данного литературного явления, которые, на наш взгляд, используются автором с целью не столько смешить народ, сколько с целью преподнести зрителю взгляд на слабости человеческой природы с юмором и иронией. Задачи обусловлены основной целью и состоят в том, чтобы определить особенности авторского языка и описать лингвостилистический инструментарий И.Ф. Горбунова. При изучении юмористических рассказов использовался описательный метод, метод контекстуального анализа, метод компонентного анализа языковых единиц, лингвистический подход к пониманию комических текстов и семантико-стилистический анализ единиц языка, создающих комический эффект, на фонетико-графическом, лексическом, стилистическом и синтаксическом уровнях.

**Ключевые слова:** И.Ф. Горбунов, языковая игра, особенности речи, комический эффект, комическое, стилистические фигуры, юмористические рассказы, импровизация

В гуманитарной области проблема употребления средств и приемов создания комического эффекта не раз подвергалась общей систематизации (Лук, 1968; Дземидюк, 1974; Бороденко, 1995; Рюмина, 2003) однако техника и механизмы комического в малоизученном творчестве И.Ф. Горбунова прежде не рассматривались [9, 6, 3, 11]. Отчасти это обусловлено и тем обстоятельством, что до сих пор научное сообщество не выработало универсальной точки зрения на проблему такого многоуровневого и многостороннего явления как «комическое», эффект которого основан преимущественно на «языковой игре» – сознательном творческом обращении с единицами языка, формах ее проявления и приемах реализации ее игровой функции. В этой связи научный интерес настоящей статьи обращен к комическим свойствам сборника юмористических рассказов «Сцены из народного быта».

Впервые сборник И.Ф. Горбунова вышел в Санкт-Петербурге в 1861 г., и состоял из восьми произведений. В 1868, 1870, 1873 и 1874 гг. выходили пополнявшиеся переиздания этого сборника, а самое полное прижизненное издание, включающее 35 произведений, было осуществлено А.С. Сувориным в 1881 г. Популярность рассказов была таковой, что находились многочисленные устные и печатные подражатели, вызывавшие негодование поклонников талантливого драматурга [5, с. 243]. В «Сцены из народного быта» вошли рассказы, представляющие следующие тематические группы: сюжеты из городской жизни, крестьянского и купеческого быта. Рассказы Горбунова, с их житейским правдоподобием, вызывали не только смех и удивление, но

покоряли своей наблюдательностью [7, с. 255]. Рассказы расположены в сборнике не в хронологическом порядке, а в порядке их публикации в печати.

Научная новизна данного исследования состоит в специфике рассмотрения средств и приемов создания комического эффекта на материале «Сцен из народного быта» И.Ф. Горбунова. В определении темы настоящего исследования немалую роль сыграл фактор отношения к чувству и восприятию юмора Ивана Федоровича Горбунова, который, без преувеличения, стал одним из наиболее ярких представителей русской юмористической традиции второй половины XIX в. Горбунов искал свой метод для изображения жизненной правды на сцене, как в искусстве чтеца, так и рассказчика [8, с. 244].

Термины «средства и приемы создания комического эффекта» в контексте данного научного изыскания подлежат пониманию в узком смысле: это не предметы гардероба или детали внешности действующих лиц, а грамматические и стилистические средства и приемы, т.е., все значимые единицы языка – фонемы, слова, выражения, словосочетания, предложения и тексты с их безграничными функционально-стилистическими возможностями, семантико-комическим варьированием и лингвистическим обыгрыванием фигуральных выражений, афоризмов, паремий, фразеологизмов и т.п. Как нам представляется верным, в основе действенности средств и приемов создания комического эффекта лежит отклонение от языковых норм разных языковых уровней или их нарушение. Необходимо отметить, что понятия смешного и комического не являются тождественными: в XX в. первое стали

квалифицировать как простейшее, необоснованное проявление смеха, а второе – как сознательную деятельность человека, призванную высмеять тот или иной объект.

Средство и прием отличны между собой тем, что средство носит конкретный характер, а прием – абстрактный, общий. И.Ф. Горбунов использует комический эффект слов и в иронии, и в формах деформации и в других приемах. Одно и то же средство может быть компонентом различных приемов (иронии, различные формы деформации и т.п.). Средства создания комического эффекта видимы в речевых актах персонажей, могут быть прочитаны или произнесены, а приемы в этом контексте носят опосредованный характер. Например, приемом является ситуация недоразумения, когда причиной комического эффекта становится употребление говорящим слова в одном смысле, а понимание слушающим – в другом. Однако, сам прием создания ситуации недоразумения вовсе не сводится лишь к разной интерпретации логико-семантической нагрузки слова. Также самыми разными языковыми средствами могут быть созданы эффекты внезапности и неожиданности.

Средства напоминают собой клетки живого организма, а уже на основе этих клеток в качестве различных тканей проявляют себя приемы, раскрывая весь пафос ситуации. Существенной характеристикой произведения является выбор средств и приемов, уместное использование и умелое введение их в текст, из чего проистекает формирование комического характера и конфликта. В сюжет постепенно вводятся средства комического эффекта, которые по ходу действия обуславливают развитие комических приемов (например, диалог между квартальным надзирателем и его слугой в сцене «У квартального надзирателя»).

В «Сценах ...» представлен своего рода лингвистический эксперимент автора, демонстрирующего возможности языковых единиц и раскрывающий игровой и творческий потенциал самого языка, что вызывает интерес не только среди литературоведов, но и лингвистов.

Традиционно выделяют две формы комического – юмор и сатиру. Что касается иронии, то ирония близка к сатире в силу своей критической направленности и интеллектуальной обусловленности, ирония рассматривается как переходный вариант между юмором и сатирой. В то время как сатира иллюстрирует нетерпимое отношение к объекту смеха, объектом иронии является невежество, подвергнутое невозмутимой холодной критике [9, с. 17]. «Сцены из народного быта» представляют собой тот случай, где наряду

с жанром юмора автор имплицитно выражает и ироничное отношение к происходящему.

Для **фонетико-графического уровня** творчества Горбунова-автора сцен характерны метатеза, метаграмма, эпентеза, ассимиляция, анаграмма, аллитерация, ассонанс, фонетическая омонимия, тавтограмма. Комический эффект достигается за счет обыгрывания фонем в обыкновенных оговорках, фонетической деформации слов и орфографических искажениях, реализация которых предполагает устную речь в сценических выступлениях (сцена «Воздухоплаватель»):

- *Портной нанялся лететь ... Купцы наняли ...*

- *Портной!*

- *Пьяной?*

- *Нет, черезвый, как следоват.*

Автор на письме точно передает все особенности устной речи своих сценических персонажей. Искажение написания слов служит прямым указанием к тому, как следует их произносить.

На **уровне лексического материала** в создании комического эффекта принимают эпитеты, антонимы и синонимы, которые могут быть лексическими, контекстуальными и стилистическими, в отдельных случаях имеет место явление гиперонимии или гипонимии.

Резко контрастирующие антонимические противопоставления используются И.Ф. Горбуновым не только для критики отрицательных качеств отдельных индивидов, но и обнаруживают общественные противоречия, придавая сюжету в целом юмористический фон, и прием контраста в данном случае усиливает комический эффект [10, с. 153]. Иногда использование антонимической антитезы проливает свет на тайные мысли и намерения героя или открывает зрителю мир его души (сцена «Лес»).

На **стилистическом уровне** наблюдается употребление стилистически окрашенной лексики: жаргонизмов, архаизмов, диалектизмов, сниженно-просторечных слов, разговорно-фамильярных элементов, пословиц, поговорок и использование изобразительно-выразительных средств. Так, в названии сцены «В деньгах счастье» мы видим наглядный пример антонимической трансформации известной поговорки.

В сцене «Жесткие нравы» новоиспеченный молодежен Васенька описывает своей жене бурно проведенный с друзьями вечер:

- *Так вчерашнего числа наша компания лики свои растушевала, такие на них колера навела,*

даже до невозможности. До саней-то насилу доползли.

Здесь автор употребляет выражения из области изобразительного искусства: *растущевать* и *навести колера*, метафоризируя речь персонажа.

Мотив речевого акта с комическим эффектом обусловлен желанием автора придать коммуникации игровой, условный характер. Употребление фразеологизмов: а) мотивируется взаимодействием их инвариантной семантической структуры с элементами речи разных уровней, с которыми фразеологизмы вступают в различного рода системные связи; б) обусловлено их двойственной природой, а также тем, что фразеологизмы содержат ироническую оценку или строятся как алогичное высказывание с целенаправленным нарушением норм использования, в результате чего возникает чувство противоречия и эффект неожиданности [4, с. 29]. В сцене «Затмение солнца» один из героев выражает свое отношение к ожидаемому падению кометы на близлежащей территории:

*- Бог милостив, говорю, от судьбы не уйдешь, давай лучше выпьем, а она, матушка (комета – прим. М.К.), может стороной пройдет. Хвост уж очень разителен! Такой хвост, я тебе доложу, что просто ...*

Как отмечает Л.А. Булаховский, народные слова, будучи фактами живой речи, не требовали признания и принимались с значениями, принадлежавшими им без того сопротивления, с которым сталкивались новообразования современных авторов [2, с. 258], поэтому просторечная лексика органично вписывается в диалоги героев И.Ф. Горбунова.

Автор «Сцен ...» оперирует фразеологическими единицами как специфическим разрядом языковых знаков, не только передающих информацию о сюжетной действительности, но и выражающих эмоциональное состояние, оценочную деятельность говорящего, а также его коммуникативные намерения. Данный прием позволяет И.Ф. Горбунову генерировать в рассказах систему ассоциативных образов, что способствует созданию композиционно и художественно-эстетически целого.

В рассказе «Медведь» автор искусно употребляет фразеологические единицы:

*- Ежели теперича наши ребята под выселками в овраг влопаются – там им и помирать, не вылезут. (речь старика)*

*- Тьфу! Тупун те на язык-от! – перебила его старуха.*

Фразеологизмы в «Сценах ...» наиболее сжато и в то же время ярко представляют

концептуальный план, иронию автора как определенный эмотивный аспект происходящего. Посредством фразеологических единиц выражается авторская модальность – комическое и ироничное отношение к персонажам и разворачивающимся событиям рассказа.

При воспроизведении комического текста игра реализуется в атмосфере непредсказуемости и условности действий, направленных на разрушение стереотипа. Комический эффект образуется при помощи тех стилистических фигур, которые способны реализовать противоречие, т.е., так называемые фигуры контраста: образное сравнение, метафора, литота, гипербола, повтор, перифраз, зевгма, аллюзия [14, с. 532]. Если рассматривать противоречие как нарушение или отклонение от нормы, употребляемое с целью порождения комического эффекта, то к этой категории относится не всякое отклонение от нормы, а лишь продуцирующее возникновение добавочного смысла, который резко контрастирует с первым [6, с. 34]. Под контрастом следует понимать композиционно-стилистический принцип развертывания речи, заключающийся в динамическом противопоставлении двух содержательно-логических, а также структурно-стилистических планов изложения.

В целях создания комического эффекта могут быть использованы лишь индивидуальные, авторские метафоры, которые приобретают комический, иронический, сатирический оттенок вследствие столкновения в парадигме метафоры понятий настолько разнородных, что контраст между ними вызывает эффект неожиданности [13, с. 339]. Образные сравнения также представляют собой продуктивные фигуры, реализующие комическую установку автора. В речи Акулины Андреевны из сцены «Просто случай» представлено сравнение человека с соколом, причем эффект иронии усугубляется коннотацией образа в данном контексте:

*- Уж молчи, коли тебя Бог обидел ... Потакай пьяницам-то! Твой такой же сокол был, вспомни-ка, сколько раз ...*

Как правило, в норме сравнение человека с соколом наводит на мысль о значимых успехах, но в данном случае это успехи со знаком «минус», что, определенно, служит цели произвести комический эффект на зрителя. Обобщая употребление в произведении как универсальных, так и индивидуальных стилистических приемов и средств выражения комичности сюжета, можно с определенной долей уверенности судить о параметре их уникальности применительно к тому или иному произведению или о совместном

употреблении с другими изобразительно-выразительными средствами.

Искусству создания комического эффекта служат слова, выражающие одобрение и похвалу, проклятия, ругательства. Их употребление связано, с одной стороны, с тем фактом, что они могут произноситься с иронической интонацией и придавать речи определенный оттенок, а с другой, уже по своей языковой природе эти слова комичны, поэтому в условиях текста играют последнюю роль в создании комического эффекта (сцена «С широкой масленицей»):

*- То есть, так народ измельчал, хуже быть нельзя ...*

*- Под другие нации большие патрафляют ... От родителей-то какие порядки заведены, бросили, а в новых-то запутались. Форму-то, значит, потеряли: купец не купец, барин не барин, а так, примерно ...*

Важно отметить, что самые общеупотребительные слова, заимствования, имена и прозвища в зависимости от интонации могут звучать в насмешливом тоне, а слова похвалы могут приобретать прямо противоположное значение.

Вульгарные слова и выражения, как правило, имеют древнюю историю и обладают ярко выраженным национальным колоритом и обширными возможностями для создания комичности и используются для более объемного изображения персонажа, его жизненной позиции, для реального и естественного отображения отношений с окружающими, нередко острых и резких, однако, могут употребляться и с добродушным или с шутливым оттенком.

Для **синтаксического уровня** характерны эффект неожиданности или обманутого ожидания, что, в конечном счете, также способствует созданию комического эффекта. Наряду с ними И.Ф. Горбунов использует вводные предложения, повторы (как лексические, так и семантические и лексико-синтаксические), речь героев отличается индивидуальностью и экспрессивностью (сцена «Дьявольское наваждение»):

*- А куда мы завтра пойдём?*

*- Спервоначалу, Миколай Алексеич, на озеро. Там теперича этого бекасу!.. А опосля тетеревьев ...*

К синтаксическим средствам можно отнести эллипсис, императивы, вопросы, восклицания, инверсию, риторический вопрос.

Посредством вводных предложений автор привносит в действие сцены эмоциональные всплески, которые несут ярко выраженную в семантическом плане нагрузку, поскольку содержат дополнительную информацию, не

раскрытую в контексте повествования (рассказ «Медведь»):

*- Ты, кажись, рвань ты эдакая, еще не проснулся, – заметил Кузьма.*

Таким образом, в средствах и приемах создания комического эффекта И.Ф. Горбунов основывается на отклонении от нормы на разных уровнях языка, на которых эта норма существует. Характер таких отступлений для придания тексту определенного национального колорита и эмоционально-стилистической окраски предполагает восприятие зрителем не в строгом критическом ключе, а с позиции создаваемого таким образом комического эффекта [12, с. 252]. Драматург намеренно нарушает нормы языка с целью создания комического эффекта, но зритель оказывается готов к подобным «нарушениям» и не относит их к категории «ошибок по незнанию», а с интересом следит за сюжетом того или иного рассказа. В языковую игру включаются единицы от фонем до диалектных слов, стилистически окрашенной лексики, переосмысления фразеологизмов, окказионального образования имен собственных.

Средства и приемы, используемые для создания комического эффекта, главным образом представлены речевыми актами – сообщениями и побуждениями. Они направлены на то, чтобы охарактеризовать положение дел и дать им авторскую оценку через комическое представление предмета. В силу своей природы комический эффект достигается небольшими по объему текстовыми единицами.

И.Ф. Горбунов использует приемы саморазоблачения и взаиморазоблачения комических персонажей, сравнения их с животными и овеществления, контраста, комедийной характеристики, аллегии, и др.

Одним из самых активных способов деформации явлений и фактов является техника трансформации языковых единиц на фонетико-графическом и стилистическом уровнях, а разоблачение намерений персонажей непосредственно связано со структурой произведения и его сюжетом. Мы видим использование автором таких приемов как насмешка, иносказание, метафора, гипербола, комическая деталь, комическая интрига, характер героя, каламбур, контраст, интрига, аллегория и др.

На материале «Сцен из народного быта» можно выделить следующие приемы создания комического эффекта: видоизменение и деформация явлений; неожиданные эффекты; несоразмерность в отношениях между действующими лицами; объединение разнородных

явлений; создание явлений, которые по существу или по видимости отклоняются от нормы [11, с. 87].

Текстовые единицы, включенные автором в «языковую игру», помимо того, что принимают участие в формировании комической составляющей композиционно-художественного целого, выполняют текстообразующую функцию: участвуют в построении сюжета, композиции и организуют передачу речи в ее эмоционально окрашенном варианте с маркированием социальной принадлежности и психофизического состояния героя рассказа.

Необходимо признать, что использование средств и приемов И.Ф. Горбуновым напрямую связано с сюжетной реализацией и развитием авторской идеи. Автора отличает чувство меры, поскольку избыток средств и приемов неминуемо превращает произведение в поле для бессмысленной игры слов. Комические контрасты в «Сценах ...» образованы путем совместного употребления слов, иногда никаким образом не связанных и не соотносящихся между собой и даже совершенно разных и противоположных, производя эффект неожиданности [1, с. 201]. Речевая игра рассказов-сцен Горбунова основана на том факте, что единицы языка вступают в различные синтагматические и парадигматические отношения со своим контекстуальным окружением, мотивирующих смысловое содержание речевых актов персонажей произведения наряду с понятийным элементом значения данных единиц, их внутренней формой и экспрессивно-коннотативными наслоениями.

И.Ф. Горбунов свободно оперирует изображаемым временем и пространством. Монологи и диалоги протекают в то же время, что и описываемые события, воссоздавая его в реальных формах. Правда, в некоторых сценах (например, «Медведь») в пределы одного явления вмещается более длительный промежуток времени. Но если подобные диспропорции не оговорены автором, то зритель воспринимает минуты, занятые исполнением сценического эпизода, как те же минуты в жизни действующих лиц. Благодаря такому стилю изложения зрителю наряду с широтой предлагаются оперативность и компактность информации о событиях. Монологи и диалоги, составляя неотъемлемую часть описываемых событий, самым непосредственным образом воздействуют на дальнейшее развитие сюжета. Воспринимая образы персонажей рассказов-сцен, зритель знакомится не с чьими-нибудь сообщениями о жизненных фактах, а с самими фактами, погружаясь в изображенный мир.

Сосредоточение действия в одном явлении или сравнительно немногих эпизодах, с одной стороны, ограничивает писателя, но с другой, такое построение делает действие более детализированным: зрителю полнее представлены мысли и чувства персонажей. Концентрация действия в пространстве и времени придает игре колорит достоверности: она вызывает иллюзию реальности изображаемого, важную для рецепиента. Единство сюжета и преобладание в нем взаимообусловленных событий позволяет объемно представить ту или иную жизненную ситуацию, поскольку концентрические (в которых преобладают причинно-следственные связи) сюжеты гораздо в большей степени, чем хроникальные (в них доминируют чисто временные связи между событиями) стимулируют цельность и завершенность художественной формы произведения.

Эффект комического у Горбунова подкрепляется эмоционально-смысловыми параллелями между отдельными репликами персонажей, и изображением этого одновременного пребывания на сцене героев, каждый из которых живет своей судьбой, только его касающимися чувствами и думами, достигается своеобразный комический эффект. Высказывания действующих лиц, подчас кажущиеся хаотично разбросанными, сюжетно сопоставляются друг с другом, и в этом угадывается иронично отношение автора к происходящему. Те или иные сцены окрашиваются определенным настроением, которое создается из реплик, сказанных героями, эмоционально-смысловыми параллелями между судьбами, характерами, событиями, деталями.

Языковые средства комического аналогичны средствам лирических, эпических и драматических произведений, в основе своей не имеют отличий от них и используются всеми писателями. Признаком мастерского использования языковых средств в комическом плане является умение придавать применяемым средствам юмористическую окраску, употреблять языковые единицы, обладающие комическим качеством, окрашивать произведение при помощи интонации и комических речевых средств. Языковые единицы либо сами становятся объектом стилистической метаморфозы, либо вовлекаются во взаимодействие с другими единицами, с действующими лицами или с описываемой реальностью. В рамках «Сцен ...» И.Ф. Горбунова функционирование языковых единиц создает своеобразный мини-жанр словесного юмора.

В «Сценах ...» употребляются слова, выражения, сравнения, уподобления, поговорки, которые в силу своих семантических особенностей придают разворачивающейся ситуации ироничность и шутливость, вызывая у зрителя улыбку.

Автор вводит комический эффект неожиданно обнаруживаемыми противоречиями между персонажами, источником ясно выраженного и легко осознаваемого комизма являются отклонения от нормы, деформирующие смысловое и стилистическое содержание речи и придающие речевым актам дополнительные оттенки курьезного характера. Искажения такого рода, которые отступают от литературной нормы и влекут за собой смысловое искажение речевого акта (или определенного фрагмента высказывания) можно квалифицировать как семантизированные (к таким мы относим лексические, фразеологические, синтаксические, стилистические), в то время как не влияющие на содержание текстов в соответствующих его объемах можно назвать несемантизированными (к этому типу мы причисляем фонетико-графические). Мини-высказывания и мини-тексты с речевыми ошибками семантизированного типа, как правило, обладают самодостаточностью производимого на публику комического эффекта: при их сценической реализации как средства комизма не требуется дополнительных речевых условий или широкого контекста.

Широкая сценическая актуализация речевых отклонений от норм в постановках художественных произведений свидетельствует о том, что высказывания с неправильностями, представляющие собой недостатки реальной речи в ее коммуникативной функции, на уровне их эстетической эксплуатации как средства комизма становятся самостоятельным направлением художественно-словесного искусства. И.Ф. Горбунов для большей естественности в воссоздании социального колорита в игре того или иного персонажа употребляет функциональную трансформацию языковых фактов: недостаток реальной речи в ее коммуникативной функции на уровне актерского исполнения превращается в свою противоположность – становится эстетически значимым достоинством [3, с. 24].

При анализе представленного в статье «Сборника юмористических рассказов» определено, что комический эффект, созданный И.Ф. Горбуновым по преимуществу формируется трансформацией знаков и словесных комплексов, представляет собой особый эстетический феномен: их семантика и форма в своем единстве служат основными элементами образно-

композиционной структуры и идейно-эстетического содержания произведения. Языковые единицы, служащие «материалом» для средств и приемов комического, одновременно маркируют пространственно-временные структуры сюжетной линии (например, в рассказе «Медведь» при описании сперва ожидания барина со свитой, затем вьюги, во время которой персонажи заблудились и повествовании о собственно охоте на медведя автор, помимо всего прочего, использует сниженно-просторечную лексику в совокупности с описанием продолжительности того или иного события, объединяя прошлое и настоящее).

Исследование «Сцен...» показало, что И.Ф. Горбунов достигает комического эффекта помимо ситуационного уровня (забавного положения, в котором оказываются герои) мастерским использованием языковых средств на всех уровнях текста: фонетико-графическом, лексическом, синтаксическом и стилистическом. Их разнообразие иллюстрирует естественность и эмоциональность авторского языка и речи действующих лиц, создает комический фон и предлагает вниманию зрителя комические детали, что не только обогащает литературный язык, но и подчеркивает индивидуальность авторского стиля. Значение средств и приемов создания комического эффекта заключается в том, что они характеризуют культурный контекст разыгрываемого произведения, что побуждает зрителя давать нравственную оценку игре актера и его поведению в рамках ценностей, сформированных культурой общества, в котором разворачивается сюжет сцены.

### Литература

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Советская энциклопедия, 1966. 607 с.
2. Булаховский Л.А. Русский литературный язык первой половины XIX века: Фонетика, морфология, ударение, синтаксис. Leipzig: Zentralantiquariat der DDR, 1976. 467 с.
3. Бороденко М.В.: Два лица Януса-смеха. Ростов н/Д: Цветная печать, 1995. 86 с.
4. Гвоздев А.Н. Очерки по стилистике русского языка. М.: Просвещение, 1965. 408 с.
5. Горбунов И.Ф. Юмористические рассказы и очерки. М.: Московский рабочий, 1962. 258 с.
6. Дземидок Б. О комическом. М.: Прогресс, 1974. 223 с.



7. Курова М.М. Водевиль И.Ф. Горбунова «Охота пуше неволи или хочу быть актёром»: подражание жанру [Электронный ресурс] // Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук. 2020. № 4. С. 244 – 249. Режим доступа: <http://mhs-journal.ru> (дата обращения: 12.04.2020).

8. Курова М.М. Творчество И.Ф. Горбунова в оценке С.В. Максимова [Электронный ресурс] // Modern Humanities Success / Успехи гуманитарных наук. 2020. № 3. С. 253 – 257. Режим доступа: <http://mhs-journal.ru> (дата обращения: 12.04.2020).

9. Лук А.Н. Юмор, остроумие, творчество. М.: Искусство, 1977. 184 с.

10. Пави П. Словарь театра. М.: Прогресс, 1991. 504 с.

11. Рюмина М.Т. Эстетика смеха: Смех как виртуальная реальность. М.: Либроком, 2003. 311 с.

12. Столович И.Н. Философия. Эстетика. Смех. СПб.-Тарту, 1999. 384 с.

13. Шестаков В.П. Эстетические категории. М.: Искусство, 1983. 358 с.

14. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.

#### References

1. Ahmanova O.S. Slovar' lingvisticheskikh terminov. M.: Sovetskaja jenciklopedija, 1966. 607 s.

2. Bulahovskij L.A. Russkij literaturnyj jazyk pervoj poloviny XIX veka: Fonetika, morfologija, udarenie, sintaksis. Leipzig: Zentralantiquariat der DDR, 1976. 467 s.

3. Borodenko M.V.: Dva lica Janusa-smeha. Rostov n/D: Cvetnaja pechat', 1995. 86 s.

4. Gvozdev A.N. Oчерki po stilistike russkogo jazyka. M.: Prosveshhenie, 1965. 408 s.

5. Gorbunov I.F. Jumoristicheskie rasskazy i oчерki. M.: Moskovskij rabochij, 1962. 258 s.

6. Dzemidok B. O komicheskom. M.: Progress, 1974. 223 s.

7. Kurova M.M. Vodevil' I.F. Gorbunova «Ohota pushhe nevoli ili hochu byt' aktjorom»: podrazhanie zhanru [Jelektronnyj resurs] // Modern Humanities Success / Uspehi gumanitarnyh nauk. 2020. № 4. S. 244 – 249. Rezhim dostupa: <http://mhs-journal.ru> (data obrashhenija: 12.04.2020).

8. Kurova M.M. Tvorchestvo I.F. Gorbunova v ocenke S.V. Maksimova [Jelektronnyj resurs] // Modern Humanities Success / Uspehi gumanitarnyh nauk. 2020. № 3. S. 253 – 257. Rezhim dostupa: <http://mhs-journal.ru> (data obrashhenija: 12.04.2020).

9. Luk A.N. Jumor, ostroumie, tvorchestvo. M.: Iskusstvo, 1977. 184 s.

10. Pavi P. Slovar' teatra. M.: Progress, 1991. 504 s.

11. Rjumina M.T. Jestetika smeha: Smeh kak virtual'naja real'nost'. M.: Librokom, 2003. 311 s.

12. Stolovich I.I.H. Filosofija. Jestetika. Smeh. SPb.-Tartu, 1999. 384 s.

13. Shestakov V.P. Jesteticheskie kategorii. M.: Iskusstvo, 1983. 358 s.

14. Jazykoznanie. Bol'shoj jenciklopedicheskij slovar' / Gl. red. V.N. Jarceva. M.: Bol'shaja Rossijskaja jenciklopedija, 1998. 685 s.

\*\*\*

#### “SCENES FROM THE PEOPLE'S LIFE” BY I.F. GORBUNOV: MEANS AND ACTIONS FOR CREATING A COMIC EFFECT

*Kurova M.M., Postgraduate,  
Moscow City Pedagogical University*

**Abstract:** the article deals with the technique of creating a comic effect in the collection of humorous stories "Scenes from the People's Life" by the playwright of the second half of the 19th century I.F. Gorbunov. The purpose of this research is to establish the means and techniques of realization and development of comic effect on the material of the aforementioned collection and a reasoned explanation of the use of essential features of this literary phenomenon, which, in our opinion, are used by the author with the purpose not to confuse the people as much as to present the viewer with the weaknesses of human nature with humor and irony. The tasks are determined by the main purpose and are to determine the peculiarities of the author's language and to describe the linguostylistic tools of I.F. Gorbunov. The study of humorous stories used a descriptive method, a method of contextual analysis, a method of component analysis of linguistic units, a linguistic approach to the understanding of comic texts, and a semantic-stylistic analysis of linguistic units that produce a comic effect at the phonetic-graphic, lexical, stylistic, and syntactic levels.

**Keywords:** I.F. Gorbunov, language play, features of speech, comic effect, comic, stylistic figures, humorous stories, improvisation