

ISSN 2223–2982



СОВРЕМЕННАЯ НАУКА:  
АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ  
ТЕОРИИ И ПРАКТИКИ

ГУМАНИТАРНЫЕ НАУКИ

№2–2 2022 (ФЕВРАЛЬ)

Учредитель журнала  
Общество с ограниченной ответственностью  
**«НАУЧНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ»**

Журнал издается с 2011 года.

**Редакция:**

Главный редактор  
В.Л. Степанов

Выпускающий редактор  
Ю.Б. Миндлин

Верстка  
Н.Н. Лаптева

Подписной индекс издания  
в каталоге агентства «Пресса России» — 80015  
В течение года можно произвести подписку  
на журнал непосредственно в редакции.

*Издатель:*

Общество с ограниченной ответственностью  
**«Научные технологии»**

*Адрес редакции и издателя:*  
109443, Москва, Волгоградский пр-т, 116-1-10  
Тел./факс: 8(495) 755-1913  
E-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru)  
<http://www.nauteh-journal.ru>

Журнал зарегистрирован Федеральной службой  
по надзору в сфере массовых коммуникаций,  
связи и охраны культурного наследия.

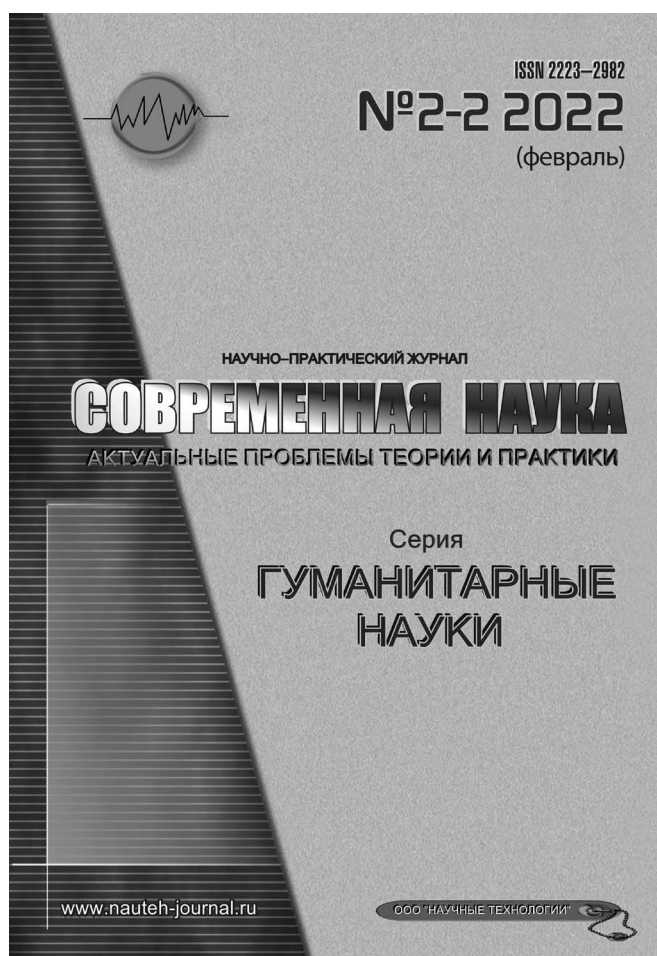
Свидетельство о регистрации  
ПИ № ФС 77-44913 от 04.05.2011 г.

Серия: Гуманитарные науки № 2-2 (февраль) 2022 г.

Научно-практический журнал

Scientific and practical journal

(BAK – 07.00.00, 10.00.00, 13.00.00)



**В НОМЕРЕ:**

ИСТОРИЯ, ПЕДАГОГИКА, ФИЛОЛОГИЯ

Авторы статей несут полную ответственность  
за точность приведенных сведений, данных и дат.

При перепечатке ссылка на журнал  
«Современная наука:  
Актуальные проблемы теории и практики» обязательна.

Журнал отпечатан в типографии  
ООО «КОПИ-ПРИНТ» тел./факс: (495) 973-8296  
Подписано в печать 25.02.2022 г. Формат 84x108 1/16  
Печать цифровая Заказ № 0000 Тираж 2000 экз.

ISSN 2223-2982



---

## Редакционный совет

**Степанов Валерий Леонидович** — д.и.н., профессор, Институт экономики РАН, в.н.с.

**Миндлин Юрий Борисович** — к.э.н., доцент, Московская государственная академия ветеринарной медицины и биотехнологии им. К.И. Скрябина

**Акульшин Петр Владимирович** — д.и.н., профессор, Рязанский государственный университет им. С.А. Есенина

**Алиева Эльвира Низамиевна** — д.филол.н, доцент, независимый эксперт

**Ватлин Александр Юрьевич** — д.и.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Воронина Галина Ивановна** — д.п.н., профессор, Центр Образования и Компетенций, Бремен (Германия)

**Вяземский Евгений Евгеньевич** — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

**Герасименко Наталья Аркадьевна** — д.филол.н., профессор, Московский государственный областной университет

**Евладова Елена Борисовна** — д.п.н., Институт изучения детства, семьи и воспитания Российской академии образования (ИИДСВ РАО)

**Котов Александр Эдуардович** — д.и.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный университет

**Лебедев Сергей Константинович** — д.и.н., Санкт-Петербургский институт истории РАН, в.н.с.

**Лизунов Павел Владимирович** — д.и.н., профессор, Северный (Арктический) Федеральный университет им. М.В. Ломоносова

**Миньяр-Белоручева Алла Петровна** — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Михайлова Мария Викторовна** — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Осипова Нина Осиповна** — д.филол.н., профессор, Московский гуманитарный университет

**Петрусинский Вячеслав Вячеславович** — д.п.н., профессор, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ

**Печенёва Татьяна Анатольевна** — д.п.н., Белорусский государственный университет

**Пушкарева Наталья Львовна** — д.и.н., профессор, Институт этнологии и антропологии РАН

**Рыжов Алексей Николаевич** — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

**Савостьянов Александр Иванович** — д.п.н., профессор, Московский педагогический государственный университет

**Сенявский Александр Спартакович** — д.и.н., Институт экономики РАН, г.н.с.

**Сидорова Марина Юрьевна** — д.филол.н., профессор, МГУ им. М.В. Ломоносова

**Сморчков Андрей Михайлович** — д.и.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

**Стрелова Ольга Юрьевна** — д.п.н., профессор, Хабаровский краевой институт развития образования

**Тюпа Валерий Игоревич** — д.филол.н., профессор, Российский государственный гуманитарный университет

**Ханбалаева Сабина Низамиевна** — д.филол.н., МГИМО МИД России, ст. преподаватель

**Щедрина Нэлли Михайловна** — д.филол.н., профессор, Московский Государственный Областной Университет

**Юдина Наталья Владимировна** — д.филол.н., профессор, Владимирский филиал Финансового университета при Правительстве РФ

# СОДЕРЖАНИЕ

# CONTENTS

## История

**Бондаренко С.Я.** – Гендерный подход в изучении провинциального чиновничества в 1940-е – начале 1950-х годов

*Bondarenko S.* – Gender approach in the study of provincial officialdom in the 1940s-early 1950s ..... 7

**Горохов В.М.** – Войны памяти в современном мире (на примере мемориала памяти жертв фашизма в Змиевской балке» Ростова на Дону)

*Gorokhov V.* – Wars of memory in the modern world (on the example of the memorial to the victims of fascism in the Zmievskaia beam of Rostov-on-Don) ..... 13

**Ибрагимов Р.Р., Саматова Ч.Х.** – Роль и место уполномоченных Совета по делам религий при Совете Министров СССР в реализации политики советского государства в отношении религии (на материалах по Татарской АССР)

*Ibragimov R., Samatova Ch.* – The role of the comissioners of the council for religious affairs under the council of ministers of the USSR in the implementation of the policy of the soviet state concerning religion (the Tatar ASSR case-study) .... 20

## Педагогика

**Венкович Д.А.** – Пути решения проблем сохранения репродуктивного здоровья обучающихся в учреждениях среднего и высшего образования

*Venskovich D.* – Ways to solve the problems of preserving the reproductive health of students in institutions of secondary and higher education .... 25

**Гарбузов С.П., Мацко А.И., Костенко А.А., Никифоров Ю.Б., Петина Н.Л.** – Система спортивного отбора и спортивной ориентации в спортивных играх, критерии и подходы к диагностике спортивной предрасположенности

*Garbuzov S., Matsko A., Kostenko A., Nikiforov Yu., Petina N.* – The system of sports selection and sports orientation in sports games, criteria and approaches to the diagnosis of sports predisposition. .... 29

**Гольдфайн Л.А.** – Подбор по слуху – музицирование на фортепиано без нот

*Goldfine L.* – Playing by ear - playing the piano without staff notation ..... 35

**Джафарова Гюнай Асиф кызы** – Содержание обучения устному иноязычному общению в контексте теории начального иноязычного образования

*Dzhafarova G.* – The content of teaching foreign language oral communication in the context of the theory of primary foreign language education ..... 39

**Домбровская М.А.** – Институционализация проектного управления в организации дополнительного профессионального образования

*Dombrovskaya M.* – Institutionalization of project management in the organization of additional professional education ..... 42

**Евсикова А.И.** – Формирование интегративного образовательного пространства технического вуза в современных условиях профессиональной подготовки специалиста

*Evsikova A.* – Formation of an integrative educational space of a technical university in modern conditions of professional training of a specialist ..... 48

**Жарова А.В.** – Изучение особенностей коммуникативных компетенций обучающихся с психическим недоразвитием

*Zharova A.* – Studying the features of the communicative competences of students with mental underdevelopment ..... 55

**Зарединова Э.Р.** – Диагностический инструментарий выявления уровня сформированности педагогического мастерства воспитателей дошкольных образовательных организаций

<i>Zaredinova E.</i> – The diagnostic tools for identifying the level of teachers' pedagogical skill formation of preschool educational institutions. .... 62	<i>Павлов И.М.</i> – Тактическая подготовка сотрудников полиции к участию в специальных операциях по пресечению деятельности преступных групп террористической направленности: общие организационно-тактические принципы
<b>Зыков А.В.</b> – Современные мировые тенденции совершенствования физической подготовки военнослужащих	<i>Pavlov I.</i> – Tactical training of police officers to participate in special operations to suppress the activities of terrorist criminal groups: general organizational and tactical principles ..... 94
<i>Zykov A.</i> – Modern world trends for improving the physical training of military services ..... 68	<b>Перцев В.В.</b> – Проблемы начального образования в Ельце до XIX века
<b>Карпова С.И., Борщевская А.Ю.</b> – Педагогическое сопровождение формирования читательского интереса старших дошкольников	<i>Pertsev V.</i> – Problems of primary education in Yelets before the XIX century ..... 98
<i>Karpova S., Borshevskaya A.</i> – Pedagogical support for the formation of the reading interest of senior preschoolers. .... 73	<b>Проботюк Л.О.</b> – Профориентационный психолого-педагогический консалтинг в деятельности педагога-психолога
<b>Лопарева А.А.</b> – Модель сетевого взаимодействия отделения МАН «Интеллект будущего» на базе МБОУ «Лицей №2» и образовательных учреждений по организации внеурочной деятельности при реализации образовательных программ ФГОС ООО	<i>Probotiuk L.</i> – Career guidance psychological and pedagogical consulting in activities of an educational psychologist ..... 105
<i>Lopareva A.</i> – The model of network interaction of the branch of the MAN "Intellect of the Future" on the basis of the MBOU "Lyceum No. 2" and educational institutions for the organization of extracurricular activities in the implementation of educational programs of the Federal State Educational Standards LLC ..... 79	<b>Самарец А.В., Кураев А.М., Карпусь Д.В., Гуркин Р.А.</b> – Технологический подход развития военно-профессиональной ориентации будущих военных специалистов
<b>Лысиченкова С.А.</b> – Теория и практика учебно-исследовательской деятельности как одной из форм организации внеурочной деятельности в школе	<i>Samarets A., Kuraev A., Karpus D., Gurkin R.</i> – Technological approach to the development of the military-professional orientation of future military specialists ..... 109
<i>Lysichenkova S.</i> – The theory and practical aspects of training and research activity as one of the organizational forms of extracurricular activity at school. .... 87	<b>Сигачева Н.А., Сигачев М.Ю.</b> – Диагностика уровня культуры взаимодействия студентов в цифровой образовательной среде
<b>Мальцева И.С., Наумова Е.В., Бушманова Т.С., Кашина А.В.</b> – Дифференцированный подход в проведении подвижных игр для детей с ограниченными возможностями здоровья	<i>Sigacheva N., Sigachev M.</i> – Diagnostics of the level of students' interaction culture in the digital educational environment. .... 114
<i>Maltseva I., Naumova E., Bushmanova T., Kashina A.</i> – Differentiated approach to outdoor games for children with disabilities ..... 91	<b>Чэнь Цянь</b> – Особенности интернет-текстов, значимые для преподавания русского языка как иностранного
	<i>Chen Qian</i> – Peculiarities of Internet Texts Relevant to Teaching Russian as a Foreign Language ..... 118
	<b>Шакирова Г.Р., Фатыхова Р.М.</b> – Классификация причин учебной неуспешности и неуспеваемости
	<i>Shakirova G., Fatykhova R.</i> – Classification of the causes of educational fail and fail ..... 124



- Шкитронов М.Е., Вирячев В.В.** – Востребованные на международном рынке труда общепрофессиональные компетенции (специалисты пожарной безопасности)  
*Shkitronov M., Viryachev V.* – General professional competencies in demand on the international labor market (fire safety specialists) .....129
- Ямалеева Ф.М.** – Формирование представления о профессии учителя начальных классов у старших школьников  
*Yamaleeva F.* – Formation of an idea about the profession of a primary school teacher among senior schoolchildren .....133
- Ярных В.И., Кудрина Е.Л.** – Корпоративный университет как формат корпоративного медиаобразования: теоретико-методологический аспект  
*Yarnykh V., Kudrina E.* – Corporate university as a format of corporate media education: theoretical and methodological aspect .....136
- Филология
- Анисимова Е.С.** – Особенности перевода английского герундия на русский язык в текстах авиационной тематики  
*Anisimova E.* – Specifics in translating the English GERUND into Russian in aviation-related texts ....142
- Балакин С.В., Москвина Ю.А.** – Глоссолалия в пятидесятническом движении  
*Balakin S., Moskvina Yu.* – Glossolalia in pentecostal congregations .....148
- Белошицкая Н.Н.** – Дискурсивная тональность как предмет лингвистического анализа (на примере научной статьи)  
*Beloshitskaya N.* – Discourse tonality as the subject of linguistic analysis (by the case of the academic paper) .....153
- Вавичкина Т.А.** – Интернациональные слова и их адаптация в арабском языке  
*Vavichkina T.* – International words and their adaptation in the Arabic language .....157
- Ван Цзя** – Особенности реализации симметричной оппозиции богатство / бедность в русскоязычном медиадискурсе  
*Wang Jia* – Features of the implementation of the symmetrical opposition wealth / poverty in the Russian-language media discourse .....161
- Диневич И.А.** – Слова категории состояния в пространстве русского фольклора  
*Dinevich I.* – Words of the category of state in the space of Russian folklore .....165
- Игумнова Т.В.** – Образность речи горнозаводского населения Забайкалья в документах эпохи Е.Е. Барбота де Марни (конец XVIII в.)  
*Igumnova T.* – The imagery of the speech of the mining population of Transbaikalia in the documents of the era of E. E. Barbot de Marny (the end of the XVIII century) .....170
- Козырева И.В.** – Манипулятивные стратегии в немецком публицистическом дискурсе  
*Kozyreva I.* – Manipulative strategies in the German publicistic discourse .....176
- Медведева Е.С.** – Межъязыковая интерференция как один из источников грамматических ошибок в ситуации учебного двуязычия  
*Medvedeva E.* – Inter-language interference as one of the sources of grammar errors in the situation of learning bilingualism .....178
- Михайлина Т.И.** – Дискурсивные особенности деклараций саммитов БРИКС  
*Mikhaylina T.* – Discourse Characteristics of BRICS Declarations .....181
- Морозова О.А.** – Русские эвфемизмы: особенности лексикографической фиксации  
*Morozova O.* – Russian euphemisms: features of lexicographic fixation .....186
- Рябкова Г.В., Овсянникова М.Н.** – История развития английского языка  
*Ryabkova G., Ovsyannikova M.* – The history of the development of the English language .....189
- Рябова Т.В., Тищенко Н.Г.** – Инвектива в политическом дискурсе как средство персуазивности  
*Ryabova T., Tishchenko N.* – Invective in political discourse as a means of persistence .....192

**УЦзини** – Влияние этнокультурных факторов на русские и китайские фразеологизмы  
*Wu Jingyi* – The influence of ethnocultural factors on Russian and Chinese phraseological expressions ..196

**Хухуни И.Г.** – Терминология беспилотных летательных аппаратов: способы формирования  
*Khukhuni I.* – Unmanned aerial vehicles terminology: the modes of formation .....200

**Чжан Цюньсинь** – Особенности перевода китайского фразеологизма как национально-культурной метафоры в художественном произведении

*Zhang Qiongxin* – Features of the translation of Chinese phraseology as a national-cultural metaphor in a work of fiction .....205

### Информация

Наши авторы. Our Authors.....209

Требования к оформлению рукописей и статей для публикации в журнале.....211

## ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ИЗУЧЕНИИ ПРОВИНЦИАЛЬНОГО ЧИНОВНИЧЕСТВА В 1940-Е – НАЧАЛЕ 1950-Х ГОДОВ

**Бондаренко Сергей Яковлевич**

К.и.н., доцент, Вологодский институт  
права и экономики ФЦИН России  
BONDSJA@yandex.ru

### GENDER APPROACH IN THE STUDY OF PROVINCIAL OFFICIALDOM IN THE 1940S-EARLY 1950S

*S. Bondarenko*

*Summary:* In the 1940s - early 1950s, the tendency to involve women in the sphere of government and their representation in the state and party apparatus increased. This tendency intensifies during the years of the Great Patriotic War. The share of women - leading employees of regional executive committees with the pre-war period in the Arkhangelsk region increased by 50%, and in the Vologda region - by 30%. During the war years, the representation of women in the executive committees of the middle level of power in the Arkhangelsk region increased by 1.8 times, and in the Vologda region by 2.6 times. At the same time, the key positions in the apparatuses of the regional, district and rural levels of government continued to belong to men.

*Keywords:* gender approach, nomenclature, regional power, state.

*Аннотация:* В 1940-х – начале 1950-х годов тенденция политики вовлечения женщин в сферу управления и их представительство в государственном и партийном аппаратах возросла. Данная тенденция усиливается в годы Великой Отечественной войны. Доля женщин – руководящих работников облисполкомов с довоенным периодом в Архангельской области возросла на 50%, а в Вологодской – на 30%. За годы войны представительство женщин в аппаратах исполкомов среднего уровня власти увеличилось в Архангельской области в 1,8 раза, а в Вологодской области в 2,6 раза. Вместе с тем ключевые должности в аппаратах областного, районного и сельского уровней местной власти продолжали принадлежать мужчинам.

*Ключевые слова:* гендерный подход, номенклатура, региональная власть, государство.

В научном дискурсе гендерный подход понимается с различных точек зрения: как исследование социологических, политических, психологических различий мужчин и женщин в обществе; как учет гендерного фактора, который продуцирует отличительные черты поведения полов; как практики воздействия на две социально-демографические группы для принятия управленческих и иных решений и т.д. На практике гендерный подход представляет собой процесс оценки любого мероприятия с точки зрения учета интересов, потребностей, особенностей полов. И его основной задачей является достижение гендерного равенства. Как равенства не только прав, свобод мужчин и женщин, но и равенства их возможностей для реализации личностных и профессиональных качеств. Как равенства в выражении интересов, взглядов, суждений, наличия равного доступа к определенным ресурсам: экономическим, социальным, властным [1]. Государственная гражданская служба, с точки зрения гендерного подхода, представляет собой четкую иерархическую систему с определенной социофессиональной средой, где происходит становление, формирование и совершенствование профессиональной деятельности мужчин и женщин – государственных служащих с учетом их статусно-ролевых, ценностно-ориентационных и личностных характеристик. Исследование отдельных групп населения в отечественной историографии традиционно включает анализ особенностей половозрастных характеристик. При из-

учении гендерного состава провинциального чиновничества в годы войны проблема присутствия женщин во власти представляется особенно важной. Она была обусловлена массовыми мобилизациями в большей части мужского населения, в том числе из властных структур, на фронт, вследствие чего доля женщин во всех сферах, в том числе и в управленческой деятельности, увеличивалась. На 1 января 1941 года в аппарате Архангельского облисполкома из 41 должности с властно-распорядительными функциями 8 (19,5 %) было укомплектовано женщинами, при этом 3 (15,7 %) из них исполняли обязанности заведующих отделов и управлений [2]. На этот же период в Вологодском облисполкоме в состав чиновников с властно-распорядительными функциями было 5 (12,2 %) женщин, из которых 3 (15,7 %) исполняли обязанности заведующих отделами облисполкома [3]. По состоянию на 1 января 1944 года в аппарате Архангельского облисполкома работало уже 11 (22,9 %) женщин, а 2 (8,0 %) из них в качестве заведующих отделами [4]. В аппарате Вологодского облисполкома на 1 января 1944 года работало 6 (13,9 %) женщин [5]. Анализ динамики изменения полового состава местного чиновничества в советских органах управления областного уровня в период войны показывает, что уровень максимального представительства женщин на руководящих постах облисполкомов двух северных областей относится к 1945 году. Так на 1 января 1945 года из 51 руководящего работника Архангельского облисполкома 15 (29,4 %) были

женщины [6], а в составе руководящих работников Вологодского облисполкома на этот период было 6 (13,3 %) женщин [7]. Важно отметить при этом, что, несмотря на происшедшее за годы войны некоторое увеличение доли женщин во властных структурах облисполкомов, и которое составило, по сравнению с довоенным периодом, в Архангельской области 150%, а в Вологодской области 130%, преобладающее большинство чиновников областного уровня было из числа мужчин. Им же принадлежала и прерогатива в принятии управленческих решений в годы войны.

В областных партаппаратах представительство женщин накануне войны было примерно таким же, как и в облисполкомах. Так на 1 января 1941 года в Архангельском обкоме ВКП(б) работало 11 женщин (10,5 %) [8], а в Вологодском обкоме ВКП(б) – 18,9 % [9]. При этом женщины занимали должности помощников секретарей, заведующих секторами, но наиболее массовым их представительство было в инструкторском корпусе. Как следует из статистического отчета о составе руководящих кадров Архангельского обкома ВКП(б) на 1 января 1941 года в инструкторской группе обкома партии было 11 (20 %) женщин [10], а по состоянию на 1 января 1943 года в инструкторском корпусе было 29 женщин (48,3 %) [11]. Таким образом, к началу 1943 года инструкторский корпус Архангельского обкома почти на половину состоял из женщин. В должностной группе заведующих отделами и секторами Архангельского обкома ВКП(б) на 1 января 1943 года работало 3 женщины (11,1%) [12]. По данным статистических отчетов об укомплектованности штатов Вологодского обкома ВКП(б) на 10 октября 1944 года женщины занимали 26,4 % руководящих должностей [13]. При этом в должностной группе заведующих отделами работала одна женщина (20,0 %), заведующих секторами – 4 женщины (40,0 %), а в должностной группе инструкторов обкома из 56 человек 24 были женщины (42,8 %) [14].

Среди чиновников среднего уровня местной власти перед войной доля женщин в исполкомах Советов депутатов трудящихся была несколько выше, чем в облисполкомах. Так, в составе Ненецкого окрисполкома, в исполкомах городских и районных Советов Архангельской области, по состоянию на 1 января 1941 года, руководящие должности занимала 61 женщина (20,7 %) [15]. При этом в должностной группе председателей и заместителей председателя исполнительных комитетов доля женщин составляла 1,8 %, среди ответственных секретарей исполкомов – 13,7 %, а среди заведующих отделами – 29,1 % [16]. В Вологодской области представительство женщин в советских органах власти на 1 января 1941 года включало 48 женщин (15%) [17]. При этом в должностной группе председателей и заместителей председателя горрайисполкомов доля женщин составляла 2,2 %, среди ответственных секретарей исполко-

мов – 18,1%, среди заведующих отделами – 13,9 % [18]. По состоянию на 1 января 1942 года в составе чиновников горрайисполкомов Вологодской области работало 80 женщин (30,8 %) [19]. Таким образом, количество женщин на руководящих должностях среднего уровня власти Вологодской области увеличилось в 2 раза. При этом отметим, что увеличение представительства женщин в годы войны на ключевых руководящих должностях было незначительным. Так, в должностной группе председателей и заместителей председателя городских и районных исполкомов Архангельской области на 1 января 1942 года доля женщин составляла 7,3 % [20], а на 1 января 1943 года – 2,3 % [21]. Преимущественно в советских органах власти женщины возглавляли райотделы образования, здравоохранения, работали в инструкторском корпусе. Так, в составе руководящих районных кадров здравоохранения Архангельской области по состоянию на 22 июня 1941 года было 20 женщин (48,7 %) [22], а на 1 июля 1944 года из 37 заведующих РОНО – 26 (70,2 %) были укомплектованы женщинами [23]. В годы войны среди трудоспособного населения Архангельской и Вологодской областей произошли значительные изменения. Так, в Вологодской области, по состоянию на сентябрь 1943 года, доля женщин в составе рабочих и служащих достигла 70,1% от общей численности [24]. По данным статистических отчетов о составе руководящих кадров городских и районных Советов депутатов трудящихся Вологодской области за 1943 год представительство женщин во властных структурах составляла 45,7% [25]. В Архангельской области в составе чиновников среднего уровня местной власти за 1943 год руководящего персонала было из числа женщин [26]. Анализ динамики изменений в половом составе чиновничества в военный период показывает, что наибольший процент представительства женщин во властных структурах городских и районных исполнительных комитетов приходится на конец 1943 – начало 1944 года. В последующие годы доля женщин в советских органах местной власти снижалась. Так, в Вологодской области по состоянию на 1 января 1945 года доля женщин составляла 42,8 % [27], а на 1 января 1946 года – 39,8 % [28]. В Архангельской области представительство женщин на среднем уровне местной власти включало 34,6 % по состоянию на 1 января 1945 года [29] и 32,8 % по состоянию на 1 января 1946 года [30]. Таким образом, за годы войны представительство женщин в аппаратах исполкомов среднего уровня власти Архангельской области увеличилось в 1,8 раза, а Вологодской области – 2,6 раза.

Изменения полового состава руководящих работников партаппаратов горкомов и райкомов партии в годы войны также были значительными. На 1 января 1941 года в составе руководящих кадров горкомов и райкомов ВКП(б) Архангельской области доля женщин была 10,7 % от общей численности партийных чиновников [31]. При этом в секретарском корпусе работало 11 жен-



щин (8,3%), в должностной группе заведующих отделами представительство женщин было многочисленным и составляло 1,5 %, а в инструкторской группе городских и районных комитетов партии работало 29 (11,6 %) женщин [32]. В Вологодской области накануне войны в составе секретарского корпуса работало 6 женщин, что составляло 4,3 % от общей численности секретарей парткомов [33]. Выдвижение женщин на руководящую работу в партийные и советские органы управления, в соответствии с политическими установками партии, осуществлялось и в довоенное время, но в годы войны это стало особенно актуальным. На 1 января 1943 года в составе ответственных работников горкомов и райкомов ВКП(б) Архангельской области было уже 38,8 % женщин [34]. При этом отделы райкомов и горкомов партии возглавляли 33 женщины, что составляло 26,8 %, в инструкторском корпусе из 162 человек – 130 (80,2 %) были женщины, а на должностях секретарей парткомов работало 7 женщин, что составляло 5,3 % [35]. В Вологодской области в 1944 году более половины чиновников партаппаратов райкомов и горкомов ВКП(б) составляли женщины. Так, по состоянию на 10 октября 1944 года из 683 руководящих работников 477 (57,6 %) были женщины [36]. При этом на должностях секретарей парткомов работало 15 (10,6 %) женщин, заведующих отделами – 56 (38,6 %) женщин, инструкторов – 149 (81,8 %) женщин [37]. Таким образом, в годы войны представительство женщин в аппаратах райкомов и горкомов партии двух областей значительно возросло. Однако в составе должностной группы секретарей райкомов и горкомов партии увеличение доли женщин было незначительным и поэтому в секретарском корпусе по-прежнему доминировали мужчины. Рост численности женщин в составе руководящих кадров происходил, главным образом, за счет выдвижения их на руководящую партийную работу в качестве инструкторов, пропагандистов, заведующих отделами и секторами горкомов и райкомов партии. В Вологодской области на 22 июня 1941 года в составе заведующих отделами пропаганды и агитации было 5 (10,6 %) женщин [38], а на 10 октября 1944 года – 25 (55,4 %) женщин [39]. В составе отделов пропаганды и агитации горкомов и райкомов партии Вологодской области на 22 июня 1941 года в качестве пропагандистов работало 3 (3,9 %) женщины [40], а по состоянию на 10 октября 1944 года – 64 (87,6 %) женщины [41].

Наиболее значительным, в абсолютном выражении, представительство женщин во власти было в сельских и поселковых Советах. Так, на 1 января 1941 года на должностях председателей и секретарей сельсоветов Архангельской области работало 238 женщин, что составляло 22,5 % от общей численности [42], а в Вологодской области – 281 женщина, что составляло 17,6 % [43]. При этом в составе вологодских сельских чиновников на должностях председателей сельских и поселковых Советов работало 48 (6,0 %) женщин, а секретарей Советов

– 233 (29,4 %) женщины [44]. Доля женщин в должностной группе председателей сельсоветов в годы войны увеличивалась, и это было связано, главным образом, с мобилизацией мужчин из числа председателей сельсоветов на фронт. Так, в период с июня 1941 года по 1 января 1942 года из 482 штатных должностей председателей сельсоветов Архангельской области сменилось 218 (45,2 %) человек [45]. При этом из числа сменившихся 146 (66,9 %) человек выбыло в РККА, 28 (12,8 %) человек снято с должности за необеспечение должного руководства, 14 (6,4 %) переведено на более высокую должность, 12 (5,5 %) переведено в другие сельские Советы, 18 (8,2 %) понижено в должности [46]. В течение 1942 года из состава председателей сельсоветов на фронт было мобилизовано 131 человек, что составляло 55,2 % от общей численности сменившихся. На 1 января 1942 года в составе председателей сельсоветов Архангельской области работало 109 (22,6 %) женщин по состоянию на 1 января 1943 года – 141 (29,2 %) женщина [47], а на 1 июля 1943 года – 150 (31,1 %) женщин [48]. Таким образом, доля женщин в должностной группе председателей сельсоветов Архангельской области, по сравнению с довоенным периодом, увеличилась в 3 раза.

Анализ динамики изменений в половом составе чиновников сельского уровня власти в военный период показывает, что к 1 января 1944 года представительство женщин достигло своего максимального значения и составляло более половины. Так, в должностной группе председателей и секретарей поселковых и сельских Советов Вологодской области доля женщин составляла 56,4 % [49], а Архангельской – 50,8 % [50].

В последующие годы численность женщин в составе чиновников сельского уровня власти снижалась, что обуславливалось возвращением мужской части населения с войны. На 1 января 1945 года в сельских и поселковых Советах Архангельской области работало 467 женщин (46,4 %) [51]. В Вологодской области на 1 января 1945 года в составе сельских чиновников было 830 женщин (54,1 %) [52], а на 1 января 1946 года – 768 женщин (49,8 %) [53]. Таким образом, за годы войны доля женщин в составе сельских чиновников двух северных областей существенно увеличилась. В Архангельской области увеличение численности женщин среди сельских чиновников за годы войны произошло в 2 раза, а в Вологодской – в 3 раза. При этом важно отметить, что представительство женщин в категории председателей сельсоветов на конец войны в обеих северных областях было выше, чем в целом по РСФСР. Так, на 1 января 1945 года из 23910 председателей сельских Советов республик 4642 были женщины, что составляло 19,4 % [54], а в Архангельской и Вологодской областях – соответственно 27,8 % и 21,3 % [55].

В послевоенные годы доля женщин на областном

уровне местной власти уменьшилась. Так, в составе руководящих работников Архангельского облисполкома на 1 января 1946 года работало 16 женщин, что составляло 27,5 % [56], а Вологодского облисполкома – 7 женщин, что составляло 15,5 % [57]. На 1 января 1947 года в Архангельском облисполкоме доля женщин составляла 21,6 % [58], а в Вологодском – 10,0 % [59]. Таким образом, за первые два послевоенных года доля женщин в составе руководящих кадров облисполкомов уменьшилась в 1,3 раза и примерно сравнялась с довоенным уровнем.

В составе должностной группы заведующих отделами и управлениями облисполкомов представительство женщин в послевоенные годы было малочисленным и составляло 3-4 %. Так, на 1 января 1949 года из 28 отделов Архангельского облисполкома только один возглавляла женщина, а это составляло 3,5 % [60]. В Вологодском облисполкоме в конце 1940-х – начале 1950-х годов представительство женщин в должностной группе заведующих отделами было также незначительным и на 1 января 1953 года составляло 3,3 % [61]. В целом же, на 1 января 1953 года на руководящих должностях Вологодского облисполкома работало 8 женщин, что составляло 17,0 %, из которых 5 работали в инструкторской группе, что, в свою очередь, составляло 62,5 % от общей численности инструкторского состава [62].

По итогам выборов в местные Советы депутатов трудящихся 1947 года в депутатском корпусе Архангельского облсовета доля женщин составляла 25,7% [63], после выборов 1950 года – 27,8% [64], а после выборов 1953 года – 27,2% [65]. Отметим при этом, что представительство женщин на руководящих должностях областного уровня власти было ниже, чем в депутатском корпусе, а реальные властные полномочия находились в руках мужчин, поскольку они занимали ключевые посты в системе местной власти.

В партийных аппаратах обкомов партии в послевоенные годы представительство женщин на руководящей работе не претерпело существенных изменений. Так, в аппарате Вологодского обкома ВКП(б) по состоянию на 1 января 1947 года работало 28 женщин, что составляло 25,2 % от общей численности руководящих работников [66], а на 1 января 1948 года – 26 женщин, что составляло 22,8 % [67]. В целом, эти данные сопоставимы со значением показателя доли женщин в составе руководящих работников Вологодского обкома ВКП(б) периода военного времени, когда в 1944 году он был равен 26,4 %. В послевоенные годы преимущественно женщины занимали должности инструкторов обкома, заведующих секторами. Так, на 1 января 1953 года в инструкторской группе Архангельского обкома ВКП(б) работало 23 женщины, что составляло 41,8 % [68], а в инструкторской группе Вологодского обкома ВКП(б) на 1 ноября 1947 года – 15 женщин, что составляло 29,4% [69]. В целом доля жен-

щин в аппаратах обкомов партии в начале 1950-х годов была на уровне 28-29 % [70].

В послевоенные годы доля женщин в составе исполкомов городских и районных Советов, по сравнению с военным периодом, существенно изменилась. Как было отмечено в отчетном докладе первого секретаря Архангельского обкома ВКП(б) на IV областной партконференции 27 марта 1948 года "... за последние два года допущено резкое сокращение количества женщин на руководящей работе" [71]. На 1 января 1946 года в составе руководящих работников городских и районных исполнительных комитетов Архангельской области работало 245 женщин, что составляло 32,8 % [72], а на 1 января 1948 года – 151 женщина, что составляло 22,5 % [73]. Таким образом, количество женщин в аппаратах исполкомов области за первые два послевоенных года уменьшилась в 1,6 раза и было обусловлено, главным образом, стремлением укрепления руководства в районном звене за счет мужской части населения, вернувшейся с фронта.

Анализ состава отдельных должностных групп исполкомов Советов среднего уровня местной власти показывает, что в послевоенные годы женщинам преимущественно предоставлялись должности заведующих отделами, ответственных секретарей РИКов, инструкторов. Так, на 1 января 1949 года в качестве заведующих отделами райисполкомов Архангельской области работала 101 женщина, что составляло 25,3 %, в должностях ответственных секретарей исполкомов – 8 женщин, что составляло 21,6 % [74]. На 1 января 1950 года в должностной группе заведующих отделами РИКов Архангельской области доля женщин составляла 23,4 %, а в составе секретарей РИКов – 26,8 % [75]. При этом обращает на себя внимание то обстоятельство, что в должностной группе председателей и заместителей председателя исполнительных комитетов представительство женщин было незначительным и в конце 1940-х годов составляло 5-6 % [76].

В начале 1950-х годов представительство женщин в составе руководящих работников среднего уровня местной власти двух областей находилось на уровне 23-25 %. Так, на 1 января 1952 года доля женщин в чиновничьем слое районных и городских исполкомов Вологодской области составляла 24,7 % [77], а на 1 января 1953 года – 22,9 % [78].

По итогам выборов в городские и районные Советы депутатов трудящихся Архангельской области в 1947 году доля женщин в депутатском корпусе составляла 35,7 % [79], после выборов в 1950 году – 38,1 % [80], а после выборов 1953 года – 37,0 % [81]. Таким образом, представительство женщин в депутатском корпусе городских и районных Советов было в 1,3 раза больше, чем среди

депутатов областного Совета.

Представительство женщин в сельских Советах в послевоенные годы существенным образом изменилось. Если на 1 января 1946 года в составе председателей и секретарей сельских Советов Архангельской области доля женщин была 50,8 % [82], то на 1 января 1948 года – 35,9 % [83]. Доля женщин в составе председателей и секретарей сельсоветов Вологодской области на 1 января 1946 года составляла 49,8 % [84], а на 1 января 1947 года – 42,2 % [85]. Таким образом, в течение первых двух послевоенных лет количество женщин в составе сельских чиновников уменьшилось в 1,4 раза. При этом наиболее существенные изменения происходили в должностной группе председателей сельских Советов. Так, в должностях председателей сельсоветов Архангельской области по состоянию на 1 января 1946 года работало 126 женщин, что составляло 25,8 % [86], а на 1 января 1948 года –

54 женщины, что составляло 10,8 % [87]. Из приведенных данных видно, что уменьшение количества женщин в должностной группе председателей сельских Советов произошло в 2,2 раза. В начале 1950-х годов доля женщин в составе председателей сельсоветов несколько увеличилась и была на уровне 12-14 % [88]. Таким образом в изучаемый период женщины были представлены во всех аппаратах советско-партийных органов, а наибольшим участие женщин во власти было в военный период. В послевоенные годы доля женщин во властных структурах местной власти, по сравнению с военным периодом снизилась, но оставалась выше довоенного уровня. Ключевые должности в аппаратах областного, районного и сельского уровней местной власти преимущественно принадлежали мужчинам, следовательно, и основные административные функции были сосредоточены в их руках.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Наталья Коростылёва. Гендерное распределение в системе государственной гражданской службы. // Государственная служба. 2005, №5 (97)
2. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 976 – Г. Л. 22
3. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 319. Л. 1
4. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 1677. Л. 83
5. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 11. Л. 13
6. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 13. Л. 14
7. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 13. Л. 16
8. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 813. Л. 3
9. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 3. Д. 138. Л. 5; Л. 9
10. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 813. Л. 3
11. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 1280. Л. 12об
12. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 1280. Л. 12об
13. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 320. Л. 56
14. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 320. Л. 56
15. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 976 – Г. Л. 22
16. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 976 – Г. Л. 22
17. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 319. Л. 1
18. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 319. Л. 1
19. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 433. Л. 1-2; Л. 6-23; Л. 28-42
20. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 976 – Д. Л. 74
21. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 1280. Л. 12об
22. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1032. Л. 24
23. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 1677. Л. 92
24. ГАВО. Ф. 1703. Оп. 11. Д. 2870. Л. 14
25. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 11. Л. 13
26. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 1677. Л. 83
27. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 13. Л. 16-17
28. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 19. Л. 17-18
29. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 13. Л. 14-15
30. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 19. Л. 4-5
31. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 813. Л. 1-1об; Л. 2-2об
32. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 813. Л. 1
33. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 324. Л. 35
34. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 1280. Л. 12об

35. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 1280. Л. 12об
36. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 320. Л. 56
37. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 320. Л. 56
38. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 324. Л. 35
39. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 320. Л. 56
40. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6. Д. 324. Л. 35
41. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 6.. Д. 320. Л. 56
42. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 976 – Г. Л. 22
43. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 319. Л. 1
44. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 319. Л. 1
45. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 1667. Л. 7-8
46. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 1667. Л. 7-8
47. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 1. Д. 1522. Л. 55
48. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 1667. Л. 75
49. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 11. Л. 13
50. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 1677. Л. 83
51. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1.. Д. 1854 – В. Л. 56; Л. 62об
52. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 13. Л. 16-17
53. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а Д. 19. Л. 17; Л. 19
54. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а Д. 21. Л. 62
55. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 21. Л. 62.
56. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 19. Л. 4
57. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Л. 17
58. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а Д. 27. Л. 3
59. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а Д. 27. Л. 13
60. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 2749. Л. 56
61. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 23. Д. 107. Л. 24
62. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 23. Д. 107. Л. 24
63. ГААО. Ф. 2063. Оп. 11. Д. 19. Л. 1
64. ГААО. Ф. 2063. Оп. 11.. Д. 32. Л. 2
65. ГААО. Ф. 2063. Оп. 11. Д. 41. Л. 13
66. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 9. Д. 153. Л. 49-49об
67. РГАСПИ. Ф. 17. Оп. 122. Д. 202. Л. 60
68. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 1492. Л. 92
69. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 9. Д. 153. Л. 49-49об
70. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 1492. Л. 92
71. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2.. Д. 477. Л. 84
72. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 2059. Л. 51-52
73. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1.. Д. 2489. Л. 52-53
74. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1.. Д. 2749. Л. 56
75. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1.. Д. 3309. Л. 1
76. ГАВО. Ф. 1300. Оп. 1. Д. 913. Л. 5-6; Л. 9; ГАОПДФ. Ф. 296. Оп. 2. Д. 1492. Л. 92
77. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 23. Д. 107. Л. 24
78. ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 23. Д. 107. Л. 24
79. ГААО. Ф. 2063. Оп. 11. Д. 19. Л. 2-5; Л. 7; Л. 9-12
80. ГААО. Ф. 2063. Оп. 11. Д. 32. Л. 4; Л. 6; Л. 14; Л. 16; Л. 26
81. ГААО. Ф. 2063. Оп. 11. Д. 41. Л. 13
82. ГААО. Ф. 2063. Оп. 11. Оп. 1. Д. 2059. Л. 52
83. ГААО. Ф. 2063. Оп. 11. Д. 2489. Л. 53
84. ГАРФ. Ф. 259. Оп. 6а. Д. 19. Л. 18
85. ГААО. Ф. 2063. Оп. 11. Д. 27. Л. 14
86. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 2059. Л. 52
87. ГАОПДФ АО. Ф. 296. Оп. 2. Д. 391. Л. 47
88. ГААО. Ф. 2063. Оп. 1. Д. 2059. Л. 52; ВОАНПИ. Ф. 2522. Оп. 23. Д. 107. Л. 24



# ВОЙНЫ ПАМЯТИ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ (НА ПРИМЕРЕ МЕМОРИАЛА ПАМЯТИ ЖЕРТВ ФАШИЗМА В ЗМИЕВСКОЙ БАЛКЕ» РОСТОВА НА ДОНУ)

**Горохов Владимир Михайлович**  
Независимый исследователь  
pletmash\_vm@mail.ru

## WARS OF MEMORY IN THE MODERN WORLD (ON THE EXAMPLE OF THE MEMORIAL TO THE VICTIMS OF FASCISM IN THE ZMIEVSKAYA BEAM OF ROSTOV-ON-DON)

**V. Gorokhov**

*Summary:* The article presents the results of a study, the main purpose of which was to study the problem of preserving historical memory of the events of the Great Patriotic War, which allows explaining the subsequent development of Soviet society. The passing away of witnesses of the events of the war and post-war actions exacerbates the importance of conducting such studies, the results of which allow us to give a new character to previously formed images of the war by presenting confirmations of some historical data and identifying ways to verify the prevailing ideas about past events. In general, the task of the study can be considered to be the search for a solution to the problem associated with the reflection of the events of military history, affecting the ways of forming historical memory, significant for society's awareness of the transformational processes of modernity, which have a significant impact on its institutionalization and verification.

*Keywords:* memory, the Great Patriotic War, institutionalization of memory, "memory wars", crimes of Nazism.

*Аннотация:* В статье представлены результаты исследования, основной целью которого стало изучение проблемы сохранения исторической памяти о событиях Великой Отечественной войны, позволяющей объяснить последующее развитие советского общества. Уход из жизни свидетелей событий военных и послевоенных действий обостряет значимость проведения подобных исследований, результаты которых позволяют придать новый характер ранее сформированным образам войны, представив подтверждения некоторых исторических данных и обозначив способы верификации сложившихся представлений о прошлых событиях. В целом задачей исследования можно считать поиск решения проблемы, связанной с отражением событий военной истории, затрагивающей способы формирования исторической памяти, значимой для осознания обществом трансформационных процессов современности, оказывающих существенное влияние на его институционализацию и верификацию.

*Ключевые слова:* память, Великая Отечественная война, институционализация памяти, «войны памяти», преступления нацизма.

Суровым испытанием для братских народов СССР стала Великая Отечественная Война. Целью нападения гитлеровских войск на СССР было захват земель славянских народов. Славянские народы по планам агрессоров подлежали уничтожению и порабощению. Это деяние является преступлением против человечности. В материалах Нюрнбергского трибунала указано: «Среди множества преступных войн, которые вёл германский фашизм в своих грабительских целях против свободолюбивых народов, нападение на Союз Советских Социалистических Республик занимает особое место. В войне фашистской Германии против Советского Союза с ужасающей полнотой нашла своё выражение зоологическая ненависть гитлеровцев к славянским народам» [1]. Советский народ внёс решающий вклад в победу над гитлеровскими агрессорами. Многие миллионы советских людей отдали свои жизни, защищая мир от нацистской чумы. Советский народ бережно хранил память о погибших защитниках Родины, прославлял

подвиг героев, павших в боях с врагом.

В День победы 9 мая 1945 года глава СССР, Верховный главнокомандующий ВС СССР Иосиф Виссарионович Сталин обратился к советскому народу со словами: «Великая борьба славянских народов за своё существование и свою независимость окончилась победой над немецкими захватчиками и немецкой тиранией... Вечная слава героям, павшим в боях с врагом и отдавшим свою жизнь за свободу и счастье народа!» [2].

В память о погибших защитниках Родины устанавливались памятники и возводились мемориалы. Значительное внимание уделялось и памяти жертв гитлеровской оккупации, что имеет огромное историческое и политическое значение.

Во время войны места воинских захоронений и захоронений жертв оккупации должны были регистриро-

ваться в первичных документах, описываться в актах с приложением схем местоположения захоронений, отмечаться на топографических картах, фиксироваться на фото таблицах. К сожалению, в военное время полный объем работ не всегда мог быть выполнен. Как следствие, местоположение многих массовых захоронений трудно определить на местности. Изменение ландшафта в связи с природными процессами и хозяйственной деятельностью человека, а также разночтения в первичных документах приводят к значительным ошибкам в определении местоположения массовых захоронений.

Город Ростов-на-Дону в годы Великой отечественной войны стал местом героического подвига и страшных трагедий. Во время гитлеровской оккупации в Ростове-на-Дону были зверски замучены и убиты десятки тысяч советских граждан - военнопленные, раненые в госпиталях, партизаны, подпольщики, мирные жители. Многие из них были захоронены в Бывшем песчаном карьере у Второго Змиевского посёлка. Народное название этого скорбного памятного места – «Змиевская балка».

Сразу после освобождения Ростова-на-Дону от гитлеровцев выполнялись работы по выявлению и постановке на учёт воинских захоронений и захоронений жертв оккупации. Исполком Ростовского Горсовета депутатов трудящихся 18 мая 1943 года принял Решение об обеспечении надлежащего ухода за памятниками, могилами и местами погребения павших в боях за Родину бойцов и командиров Красной Армии, а также жертв немецкой оккупации [3]. В 1943 году Похоронный трест Ростовского Горисполкома установил временный памятник в виде пирамидки вблизи массового захоронения в Бывшем песчаном карьере около Второго Змиевского посёлка.

9 мая 1958 года в Карьере на месте массовых захоронений был торжественно открыт тиражный памятник «Клятва товарищей». На пьедестале памятника была надпись: «1941 – 1945. Вечная слава героям, павшим в боях за свободу и независимость нашей Родины» [4]

9 мая 1975 году на этом месте был открыт Мемориал памяти жертв фашизма в Змиевской балке.

Мемориалы, наряду с музеями являются важнейшими институтами исторической памяти народа. Особое значение имеет расположение мемориала в местах героических событий или массовых захоронений военного времени. Установление точного местоположения массовых захоронений Мемориала памяти жертв фашизма в Змиевской балке представляет важную исследовательскую задачу на пути увековечения памяти жертв гитлеровской оккупации в период Великой Отечественной Войны, что в целом обуславливает выбор темы данной статьи, подтверждает ее актуальность, а также предо-

пределяет комплексность изыскательских работ. Автор имеет цель установления исторической истины и следует принципам научной строгости.

Комплексность проводимых автором изыскательских работ выражается в следующих направлениях исследования и основных принципах их реализации:

- точное местонахождение и границы захоронений жертв зоологической ненависти гитлеровцев к славянским народам в «Змиевской балке» определяются с помощью неинвазивных методов с целью соблюдения всех религиозных предписаний и сохранения покоя умерших;
- проведение работ предполагает ознакомление, сопоставление и критический анализ широкой базы источников, архивных документов, краеведческих записей;
- приобщение к работе представителей местных славянских общин, опрос старожилов, обследование местности и изучение результатов хозяйственной деятельности человека в местах предполагаемых массовых захоронений в районе бывшего Второго Змиевского посёлка.

Необходимо отметить, что в современной отечественной историографии очень редко встречаются труды о уточнении местоположений военных захоронений периода Великой Отечественной войны. Источниковая база, касающаяся поднятого вопроса достаточно разнообразна. Это материалы Нюрнбергского трибунала [1], государственных архивов, в частности, Центра документации новейшей истории Ростовской области [8,9,11,16], Государственного архива Ростовской области [3,6,7,15,19], Государственного архива Российской Федерации [10], Материалы Второй Всероссийской научной конференции «Великая отечественная война в истории и памяти народов Юга России: события судьбы символы» г. Ростов-на-Дону 2021 г. [5]. Также важен электронный ресурс, имеющий информацию «Меотида и окрестности» [22]. Отдельного внимания заслуживают периодические издания, к числу которых относится газета «Правда» [2,12], «Красная звезда» [13], «Вечерний Ростов» [14], «Молот» [4], «Новый журнал» [20]. Особую базу данных составляют официальные документы, разного рода постановления [21], докладные записки [19], топографические карты [17,18].

Следует отметить, что научных исследований, в которых рассматривались бы вопросы анализа исторического наследия и развития культуры памяти о жертвах гитлеровской оккупации крайне мало. В большинстве своем эта проблематика входит в круг интересов историков, политологов, философов. Можно отметить научную работу исследователя Еремеевой А.Н. [5], в которой рассматривается проблематика чествования и форми-

рования памяти о Великой Отечественной Войне в современном общественно-политическом мнении России, а также затрагивается тема мемориализации жертв фашизма на Юге России.

Учитывая, что поисковый процесс в данной предметной плоскости может варьироваться в зависимости от определенного запроса, автор предлагает ознакомиться с результатами работы на конкретном примере из общественной практики.

Цель проводимого исследования заключалась в следующем - на основе комплексного анализа широкой источниковой базы и научных публикаций, опроса местных жителей, обследования местности и изучения результатов хозяйственной деятельности человека уточнить места массовых захоронений «Мемориала памяти жертв фашизма в Змиевской балке» Ростова-на-Дону.

Основными документами, подтверждающими трагические события со 2 августа 1942 по 13 февраля 1943 гг. вблизи Второго Змиевского посёлка на Северо-западной окраине города Ростова-на-Дону и определяющими местоположение массовых захоронений являются три первичных документа: «Воззвание к еврейскому населению города Ростова от 09 августа 1942 года» [6] (далее по тексту «Воззвание от 09 августа 1942 года»), «Акт № 1 от 17 февраля 1943 года», [7,8,12,13] (далее по тексту «Акт № 1») и «Акт № 1231 о расстрелянных и зарытых в могилах в районе 2-го Змиевского посёлка Железнодорожного района гор. Ростова н/Д» (далее «Акт 1231») [9,10].

Также необходимо отметить, что существует еще несколько вторичных документов в виде докладных записок и сводных донесений, которые пересказывают информацию из первичных документов, однако прямых сведений о местоположении массовых захоронений не содержат. Есть несколько актов ущерба и злодеяний ЧГК города Ростова-на-Дону во Второй период оккупации, кроме того, имеются показания нескольких свидетелей событий, относящихся к трагедии в Змиевской балке. Акты злодеяний и свидетельские показания жителей города Ростова-на-Дону, относящиеся к событиям в Змиевской балке 11 - 12 августа 1942 года, содержат однотипную информацию: «...явились по приказу, по слухам расстреляны за городом...». [11]. Однако прямых указаний на местоположение массовых захоронений в районе Второго Змиевского посёлка в таких актах нет. Показания свидетелей из числа жителей Второго Змиевского посёлка прямо подтверждают наличие массового захоронения в Бывшем песчаном (глиняном) карьере, что восточнее от посёлка на 150 - 400 метров [9, 10]. Иные места массовых захоронений вблизи Второго Змиевского посёлка этими свидетелями прямо не подтверждаются.

Акт № 1 от 17 февраля 1943 года содержит первое упоминание о массовых захоронениях в районе Второго Змиевского посёлка. Он вошёл в исторический оборот под названием «Акт № 1 зверства немецко-фашистских людоедов в г. Ростове н/Д» от 17 февраля 1943 года. Основной вариант Акта № 1 был опубликован во Всесоюзной газете «Правда» №70 от 13 марта 1943 года [12] и в газете Наркомата обороны СССР «Красная звезда» № 60 от 13 марта 1943 года [13]. О местах массовых захоронений мирных жителей города Ростова-на-Дону указано в документе следующее: «В районе Ботанического Сада и Зоопарка, взрослых расстреливали, а детей отравляли, смазав им губы сильно действующими ядовитыми веществами. По неполным данным, немецкие палачи расстреляли и отравили 15 – 18 тысяч человек» [12,13].

К Акту № 1 были приложены многочисленные фотографии злодеяний, совершённых нацистами в Ростове-на-Дону, однако среди них нет фотографий захоронений в Змиевской балке. Схемы расположения на местности массовых захоронений в районе Второго Змиевского посёлка к Акту № 1 изготовлены не были.

Имеется также Поздний вариант Акта № 1, который не был опубликован в периодической печати и в открытом доступе отсутствовал [8]. В нём информация о трагедии в районе Второго Змиевского посёлка изложена иначе.

Житель Ростова-на-Дону В.Н. Садков указал: «... после освобождения Ростова в Змиевскую балку приезжала комиссия по расследованию преступлений, совершённых фашистами. Могилу красноармейцев раскопали, их останки были эксгумированы и увезены для перезахоронения в другом месте. Останки замученных евреев трогать не стали» [14].

Акт 1231 составлен с грубыми нарушениями закона, после подписания и первичной регистрации был незаконно извлечён из Дела актов ЧГК, в нем были незаконно заменены два средних листа. Кроме того, Акт 1231 был задним числом вписан в «Реестр актов, составленных на ущерб, причинённый немецко-фашистскими оккупантами гражданам Железнодорожного района г. Ростова н/Д.» [15]. Акт 1231 содержит значительные признаки фальсификации, дающие основания признать его юридически некорректным.

Таким образом, по причине указанных недоработок были допущены грубые ошибки определения местоположения массовых захоронений, которые впоследствии перешли в различные исторические работы, а также в государственные документы. Рассмотрим их более подробно.

Во-первых, в Акте 1231 искажено наименование од-

ного (первого) места массового захоронения. Карьер, расположенный 300 метров восточнее Второго Змиевского посёлка, где находятся массовые захоронения, в Акте 1231 называется «Песчано-каменным карьером». Наименование «Песчано-каменный карьер» ошибочно, оно не соответствует сути и общепринятому наименованию этого объекта. Фактически карьер разрабатывался как глиняный, что указано на карте РККА 1940 года. После выработки основных залежей глины в карьере появился песок невысокого качества. Промышленная разработка карьера была прекращена. Жители Второго Змиевского посёлка добывали в карьере песок для собственных нужд и поэтому они называли карьер песчаным. В показаниях свидетелей – жителей посёлка этот карьер указывается как «Бывший песчаный карьер» или «Песчаный карьер». Таким образом, следует считать правильным название карьера, где захоронены замученные военнопленные, подпольщики и мирные граждане Ростова-на-Дону «Бывший песчаный карьер». В настоящее время в нём находится «Мемориал памяти жертв фашизма».

Во-вторых, в Акте 1231 допущена ошибка указания двух мест массового захоронения. Составители акта ошибочно указали два места массовых расстрелов и захоронений. Фактически это не два места массовых расстрелов и захоронений мирного населения города Ростова, а два района ожидания перед погрузкой. В этих двух районах мирное население города Ростова-на-Дону находилось 11 и 12 августа 1942 года, ожидая разрешения немецких властей выходить на посадочные платформы станций Разъезд Темерник и Разъезд Западный для погрузки в эшелоны.

Западнее Ростова-на-Дону в годы войны находился посёлок «Западный». Он располагался 500 метров Южнее и 2000 метров Юго-западнее Второго Змиевского посёлка. Аналогичное название «Западный» носил и железнодорожный разъезд «Западный», который расположен 1500 метров Северо-западнее Второго Змиевского посёлка. Около Разъезда Западный расположен небольшой посёлок, который назывался «Посёлок при Разъезде Западный» [16]. Работники железной дороги называли этот посёлок при Разъезде Западный просто «западный». Отсюда и появилась ошибка, поскольку перепутаны ориентиры Посёлок Западный и Посёлок при Разъезде Западный.

Также следует иметь в виду, что в 1942 году около Второго Змиевского посёлка было три рощи. Эти три рощи появились накануне войны, когда производилась посадка деревьев по плану «Зелёного кольца» города: роща Змиевская, роща Темерницкая и роща Аккуратная.

Роща Змиевская располагалась между Вторым Змиевским посёлком и железнодорожным разъездом Запад-

ный. Западная опушка этой Змиевской рощи прилегал к посадочной платформе при железнодорожной станции разъезд Западный. Именно на этой Западной опушке рощи Змиевской многие свидетели видели мирных жителей города Ростова-на-Дону 11 августа 1942 года.

Роща Темерницкая находится у посадочной платформы Разъезд Темерник. При прокладке на топокарте РККА 1940 года от Второго Змиевского посёлка на Восток 500 метров точка местоположения попадает в Темерницкую рощу [17].

Роща Аккуратная расположена Восточнее Второго Змиевского посёлка у верхней балки Аккуратной, где в настоящее время улица Аккуратная.

После войны ещё одна, «новая роща», появилась Северо-восточнее Второго Змиевского посёлка в Низовьях Змиевской балки на участке от железной дороги до улицы Алейникова. В 1942 году на этом участке Змиевской Балки никаких зеленых насаждений не было, а были голые склоны и болотистое дно балки, на месте старого заброшенного глиняного карьера [17].

Первое место, выдаваемое за место массового расстрела и захоронения, а фактически это район ожидания перед погрузкой – «Роща 500 метров восточнее Второго Змиевского посёлка». Фактически это Темерницкая роща. По условиям местности расположение Района ожидания перед погрузкой для станции Разъезд Темерник возможно только в Темерницкой роще. Именно в ней сотрудники Зоопарка видели мирных жителей 11 августа 1942 года. По условиям местности, из-за высокой насыпи железной дороги никакой иной рощи, кроме Темерницкой от Зоопарка не видно. Таким образом, во время второй оккупации Ростова-на-Дону, восточнее 500 метров Второго Змиевского посёлка в Темерницкой роще располагался район ожидания перед погрузкой для станции разъезд Темерник, а не место массовых расстрелов и захоронений.

Второе место, выдаваемое в Акте 1231 за место массового расстрела и захоронения, а фактически район ожидания перед погрузкой, это «...на западной опушке рощи, что между Западным посёлком и 2-м Змиевским...». Фактически это Змиевская роща, которая расположена на северо-западной окраине Второго Змиевского посёлка в верховьях Змиевской балки вблизи посадочной платформы разъезд Западный.

Возможно, что при составлении Акта 1231 применялась карта Вермахта 1941 года, на которой посёлок «Западный» носил старое название «Зимовники» [18]. Составители Акта 1231 слабо ориентировались на местности, плохо понимали речь сельских жителей, использовали



карту Вермахта 1941 года и потому указали небольшое поселение при Разъезде Западный, как «Посёлок Западный».

Станция разъезд Западный, указана на топографической карте Вермахта 1941 года как станция разгрузки войск [18]. Следовательно, там разгружались воинские эшелоны, освобождались людские вагоны, и в них проходила погрузка перемещаемых лиц. По условиям местности единственно возможным местом для района ожидания перед погрузкой на станции разъезд Западный могла быть только Змиевская роща. Она располагалась в Балке Змиевской между Вторым Змиевским посёлком и железнодорожной платформой разъезд Западный, который составителями Акта 1231 ошибочно назван «Посёлком Западным».

Факт нахождения мирных жителей города Ростова-на-Дону 11 августа 1942 года в указанных районах ожидания перед погрузкой подтверждается свидетельскими показаниями. Так житель Второго Змиевского посёлка М.И. Дерганова видела, что «...евреев расстреливали в другом месте на опушке зелёного насаждения в балке» [9, 3]. По условиям местного рельефа М.И. Дерганова из своего подворья на улице Чайковского дом 19 могла видеть только верховья Змиевской балки у посадочной платформы Разъезда Западный.

Это же подтверждает житель Второго Змиевского посёлка И.С. Белодед. Он возвращался домой 11 августа 1942 года и «...дойдя до Змиевской балки, увидел на дороге, ведущей к роще, партию женщин и детей в 150-200 человек. По дороге также шли автомашины, гружённые людьми» [19.8]. Поскольку И.С. Белодед шёл со стороны посёлка Военвед, то с северного склона балки Змиевской он мог видеть только Змиевскую рощу.

Выехавший в США житель Ростова-на-Дону Н. Туров свидетельствовал: «Трудно забыть то ясное, ростовское утро, в которое происходил этот массовый исход еврейского населения. Евреев вывозили на грузовиках, но многие предпочитали идти пешком. Евреи шли посередине широкой улицы. Лица их были спокойны: нельзя было прочесть в них ни испуга, ни страха, ни отчаяния. По бокам стояли растерянные горожане. Нигде не было слышно разговоров – стояла напряжённая и тягостная тишина» [21.183].

По свидетельству старожилов, южнее Второго Змиевского посёлка вплоть до Ботанического Сада и Западного посёлка ни каких массовых захоронений не было. Накануне войны там были поселковые огороды, которые постоянно посещались многими людьми, поэтому скрыть массовые захоронения в этом месте было невозможно.

Никаких массовых и воинских захоронений на территории Ботанического сада, на участке местности, прилегающего ко Второму Змиевскому посёлку со стороны Ботанического сада, при обследовании сотрудниками исполкома Железнодорожного района в мае 1943 года не было выявлено.

Таким образом, указанные в Акте 1231 два места массовых расстрелов и захоронений «Роща 500 метров восточнее Второго Змиевского посёлка» и «...на западной опушке рощи, что между Западным посёлком и 2-м Змиевским...» следует считать ошибочными, так как это были не два места массовых расстрелов и захоронений мирного населения города Ростова, а два района ожидания перед погрузкой.

В-третьих, особый акцент необходимо сделать на технических ошибках в постановлении от 08.12.2020 г. № 20/01-01/5024 [21]. Место массового захоронения на участке № 2 (выявленный объект культурного наследия) следует признать неверным. Оно исключается ввиду не соответствия архивным документам, невозможности физического выполнения массовых захоронений из-за крутизны склонов балки Аккуратной и близости грунтовых вод к поверхности на дне балки, отсутствия в указанном месте следов захоронений при жилищном, промышленном и дорожном строительстве в послевоенный период.

В-четвертых, одно место массового захоронения в Акте 1231 указано дважды. Первый раз как карьер «... что восточнее 300 метров Второго Змиевского посёлка...» и второй раз оно же указано как «...могила в балке севернее просёлочной дороги, ведущей во 2-й Змиевский посёлок, западнее 250 метров полотна железной дороги ведущей на станцию Хапры – расстреляно и зарыто около 150 человек...». Фактически это одно и то же место - Бывший песчаный карьер, где сейчас находится Мемориал. Ошибка появилась из-за того, что на местности это захоронение указано относительно двух разных ориентиров. Первый раз это место массового захоронения определено от ориентира - Второй Змиевский посёлок. Второй раз это же место массового захоронения идентифицировано от другого ориентира - Просёлочной дороги.

Таким образом, место массового захоронения около 150 человек находится вместе с другими массовыми захоронениями в Бывшем Песчаном карьере, где в настоящее время расположен Мемориал памяти жертв фашизма.

В-пятых, ошибочная запись о 13 массовых захоронений размером 3x5x7 метров на окраине Змиевской рощи в районе Второго Змиевского посёлка. Первоначально гитлеровские палачи намеревались выполнить

захоронения замученных красноармейцев из ростовских госпиталей в противотанковом рву западнее Второго Змиевского посёлка. Размеры противотанкового рва: глубина 3 метра, ширина 5 метров по дну, 7 метров по верху. Ров имел 13 участков (изгибов) [22]. Информация о намерении использовать противотанковый ров в качестве места захоронения замученных красноармейцев стала известна органам НКВД через действующую агентуру. Донесение об этом было принято к сведению и затем попало в Докладную записку УНКГБ по Ростовской области [19.5]. Однако фактически массовые захоронения были выполнены не в противотанковом рву, как первоначально намеревались гитлеровцы, а в Бывшем песчаном карьере, что и привело к ошибке в местоположении массового захоронения. Эта ошибка возникла в результате наслоения информации и отсутствия должного её анализа с изучением обстановки на местности ввиду перегруженности сотрудников УНКГБ РО работой в военный период.

В 2012 году Кировский районный Суд г. Ростова-на-Дону рассматривал дело о надписи на Памятной доске Мемориала. К материалам Дела приобщён Ситуационный план, в котором предполагаемое местоположение массового захоронения 10 тысяч мирных жителей указано в Змиевской балке на участке, ограниченном ориентирами: на Севере и Юге склонами балки, на Востоке – полотном железной дороги на Хапры, на Западе – 225

метров западнее современной улицы Алейникова. Этот пункт экспертного заключения ошибочен: Район ожидания перед погрузкой для станции Темерник ошибочно указан как место массовых расстрелов и захоронений, что описано выше. К тому же ошибочно указано местоположение объекта - новая роща как место захоронения. Однако эта новая роща появилась в послевоенный период, что указано выше.

Таким образом, комплексное исследование архивных материалов, опрос местных старожилов, обследование местности и изучение результатов хозяйственной деятельности человека дают возможность обоснованно сделать вывод - в районе бывшего Второго Змиевского посёлка есть единственное место, где находятся массовые захоронения 1942 года. Это массовые захоронения в Бывшем песчаном карьере, где сейчас расположен Мемориал.

По результатам проведенного исследования автором составлен ситуационный План района Второго Змиевского посёлка на 11-12 августа 1942 года. В Плане также уточнено местоположение массовых захоронений Мемориала памяти жертв фашизма в Змиевской балке.

Подводя итоги, проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

1. Следует считать, что в районе Второго Змиевского посёлка находится одно место массовых расстре-

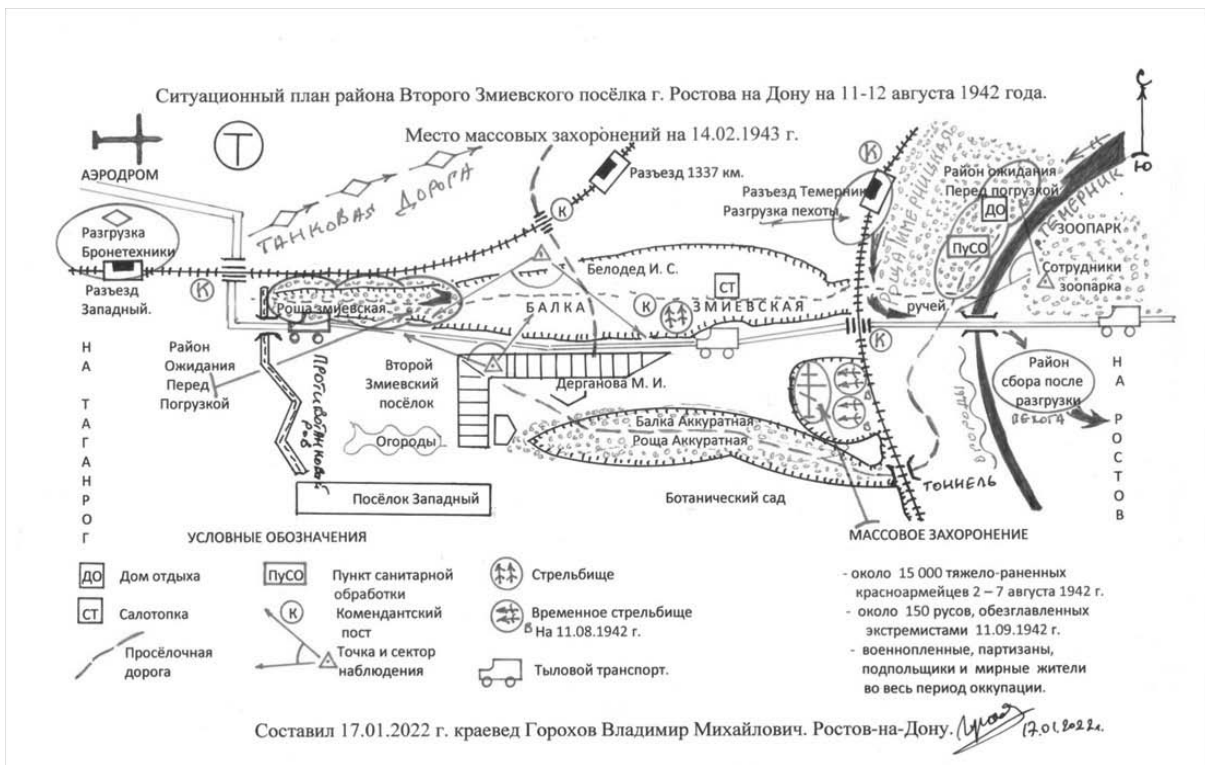


Рис. 1. Ситуационный план района Второго Змиевского посёлка на 11-12 августа 1942 года и местоположение массовых захоронений.

лов и захоронений пленных красноармейцев, партизан, подпольщиков и мирных жителей в период Второй оккупации Ростова на Дону. Это Бывший песчаный (глиняный) карьер, что начинается 150 метров восточнее Второго Змиевского посёлка, где в настоящее время находится Мемориал памяти жертв фашизма и горит Вечный огонь.

2. Постановление Комитета по охране объектов культурного наследия Ростовской области от 08.12.2020 г. № 20/01-01/5024 г. Ростов-на-Дону «О включении объекта, обладающего признаками объекта культурного наследия, расположенного

по адресу: Ростовская область, г. Ростов-на-Дону, между Змиевским проездом, ул. Доватора и ул. Заречной, в перечень выявленных объектов культурного наследия и об утверждении границ его территории» следует отменить по отношению к участку № 2 (выявленный объект культурного наследия).

3. Памятную плиту с указанием о месте расстрела красноармейцев и мирных жителей, установленную вблизи Автосервиса улица Лесная дом 11Д, следует перенести и установить у третьего (среднего) пилона Мемориала.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Выступление помощника Главного обвинителя от СССР Н.Д. Зори. // Нюрнбергский процесс. Сборник в 8-ми томах. Юр. Лит. 1989. Т.3. С.413.
2. Газета «Правда» от 10 мая 1945 года. № 111. С. 1.
3. Решение Ростовского Горисполкома. ГАРО.Ф.Р-1817.Д.3.Оп.4.Л.101.
4. Газета «Молот». (Город Ростов-на-Дону) 1958. 13 мая. №111.
5. Еремеева А.Н. У истоков монументального увековечения подвига советского народа в Великой Отечественной Войне.// Материалы Второй Всероссийской научной конференции «Великая отечественная война в истории и памяти народов Юга России: события, участники, символы». Г. Ростов-на-Дону, 23-24 сентября 2021. Часть 2. С.271-279.
6. ГАРО. Ф. Р-3613. Оп. 1. Д.19. Л.1.
7. ГАРО. Ф. Р-3613. Оп. 1. Д. 25. ЛЛ. 14 – 17.
8. ЦДНИРО Ф. 1886. Оп. 1. Д. 28. ЛЛ. 1 – 5. Акт № 1.
9. ЦДНИРО. Ф. 1886. Оп. 1. Д. 10а. Л.138 – 142. Акт 1231.
10. ГАРФ. Ф.7021. Оп. 40. Д.778. лл. 173 – 176. Акт 1231. Экз. 1.
11. ЦДНИРО. Ф. 1886. Оп. 1. Д. 11. Л. 5.
12. Газета «Правда» №70 от 13 марта 1943 года.
13. Газета «Красная Звезда» № 60 от 13 марта 1943 года.
14. Газета «Вечерний Ростов» 29.05.2007 г.
15. ГАРО. Ф. 3613. Оп. 1. Д. 69. ЛЛ. 3 – 7об.
16. ЦДНИРО. Ф. 1886. Оп. 1. Д. 10а. Л.129.
17. Топографическая карта РККА Ростова-на-Дону 1940 г. Л. L-37-32- А-В.
18. Топографическая карта Вермахта. 21.11.1941 г. Лист L-37-32А.
19. Докладная записка УНКВД РО от 18.02.1944 г. ГАРО. Р3613. Оп. 1. Д. 2. ЛЛ. 1 – 15.
20. Новый журнал. Г. Нью-Йорк. 1975 г. Кн. 105. С. 183.
21. Комитет по охране культурного наследия Ростовской области. Постановление от 08.12.2020 № 20/01-01/5024 г. Ростов-на-Дону.
22. Аэрофотоснимок Ростова-на-Дону 1942 года. <https://meotida.ru/node/878?page=1> Дата посещения 15.12.2021.

© Горохов Владимир Михайлович (pletmash\_vm@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# РОЛЬ И МЕСТО УПОЛНОМОЧЕННЫХ СОВЕТА ПО ДЕЛАМ РЕЛИГИЙ ПРИ СОВЕТЕ МИНИСТРОВ СССР В РЕАЛИЗАЦИИ ПОЛИТИКИ СОВЕТСКОГО ГОСУДАРСТВА В ОТНОШЕНИИ РЕЛИГИИ (НА МАТЕРИАЛАХ ПО ТАТАРСКОЙ АССР)

**Ибрагимов Руслан Рустамович**

К.и.н., доцент, в.н.с., Казанский (Приволжский) федеральный университет; Институт татарской энциклопедии и регионоведения Академии наук Татарстана (г. Казань)  
rus-ibr@inbox.ru

**Саматова Чулпан Хамитовна**

К.и.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет  
chulpan-samatova@mail.ru

**THE ROLE OF THE COMMISSIONERS OF THE COUNCIL FOR RELIGIOUS AFFAIRS UNDER THE COUNCIL OF MINISTERS OF THE USSR IN THE IMPLEMENTATION OF THE POLICY OF THE SOVIET STATE CONCERNING RELIGION (THE TATAR ASSR CASE-STUDY)**

**R. Ibragimov  
Ch. Samatova**

*Summary:* The article is devoted to the study of the activities of the authorized representatives of the Council for Religious Affairs under the Council of Ministers of the USSR, as representatives of the authority that carried out communication between the Soviet government and religious organizations in the USSR. The authors of the article, based on archival materials on the Tatar ASSR, identified the factors that caused the need for this institution of power, its goals and objectives, structure and functions. Much attention is paid to the principles and methods of work of the representatives of the Council for Religious Affairs under the Council of Ministers of the USSR for the Tatar ASSR at different stages of the history of the Soviet state.

*Keywords:* Soviet state, Russian Orthodox Church, Islam, believers, clergy, atheism.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению деятельности уполномоченных Совета по делам религий при Совете Министров СССР, как представителей органа власти, осуществлявшего связь между советским правительством и религиозными организациями в СССР. Авторы статьи основываясь на архивных материалах по Татарской АССР выявили факторы, вызвавшие необходимость в данном институте власти, его цели и задачи, структуру и функции. Большое внимание в статье уделено принципам и методам работы уполномоченных Совета по делам религий при Совете Министров СССР по Татарской АССР на разных этапах истории Советского государства.

*Ключевые слова:* Советское государство, Русская православная церковь, ислам, верующие, духовенство, атеизм.

Практически с начала формирования системы органов власти Советского государства возникла необходимость в создании специальной структуры, которая являлась бы связующим звеном между правительством и религиозными организациями и реализовывала партийные и государственные установки в отношении религии. До начала 1940-х гг. эти функции поочерёдно выполняли ряд ведомств. В 1918–1924 гг. таковым являлся 8-й отдел Наркомюста, основной задачей которого было проведение в жизнь Декрета 1918 г. «О свободе совести, церковных и религиозных обществах». В 1924 – 1929 гг. вопросами религиозной политики занимались ВЦИК и СНК РСФСР. Характерной чертой этого периода являлось постепенное усиление роли силовых ведомств в решении «религиозного вопроса». В 1929 г. была образована Постоянная комиссия по культовым вопросам при Президиуме ВЦИК (функционировала в

1929–1934 гг., а с 1934 г. действовала при Президиуме ЦИК СССР), призванная осуществлять «общее руководство и наблюдение за правильным проведением в жизнь политики партии и правительства в области применения законов о культурах на всей территории РСФСР» [5, с. 158]. В её деятельности М.И. Одинцов выделяет «правозащитное направление» [5, с. 158]. По его словам, «Комиссия в одиночку отстаивала права верующих и религиозных организаций» [5, с. 159]. Однако в 1938 г. эта структура была упразднена.

Вынужденная для советского правительства относительная нормализация государственно-конфессиональных отношений в годы Великой Отечественной войны вызвала необходимость создания нового органа власти, способного осуществлять связь между правительством и религиозными объединениями в новых условиях.



Первый шаг в процессе либерализации религиозной политики государство сделало в отношении Русской православной церкви – в сентябре 1943 года прошла встреча И.В. Сталина с её иерархами, было санкционировано проведение поместного Собора, издание патриархией своего журнала и т.д. В русле этих событий, вначале был образован Совет по делам Русской православной церкви при СНК СССР (председатель – Г.Г. Карпов), а позднее, в мае 1944 года, Совет по делам религиозных культов (председатель – И.В. Полянский). Оба совета (в 1965 году произошло их объединение в единый орган – Совет по делам религий при Совете министров СССР) вплоть до 1991 года находились под опекой идеологического отдела ЦК КПСС и отдела по делам религий КГБ.

Новые структуры власти были призваны осуществлять связь между правительством и религиозными объединениями. К примеру, непосредственные функции Совета по делам Русской православной церкви заключались в «...предварительном рассмотрении вопросов, возбуждаемых патриархом Московским и всея Руси и требующих разрешения Правительства СССР» [1, л. 7]. Значительное внимание в деятельности Совета уделялось также разработке проектов законодательных актов и постановлений по вопросам состояния религиозных организаций, а также различных инструкций и указаний [1, л. 7].

После того как были сформированы центральные аппараты Советов, были утверждены их уполномоченные в большинстве союзных, автономных республик, краёв и областей. Подбор кандидатур на эту должность осуществлял местный СНК, после выбора подходившего кандидата направлявший в Совет представление на его назначение. Окончательное утверждение кандидатуры проходило на заседании бюро Обкома той республики, области, края, куда назначался уполномоченный. Функции и сфера деятельности уполномоченных были утверждены в Положениях о советах. В частности, согласно Положению о Совете по делам Русской православной церкви его уполномоченные должны были осуществлять «...наблюдение за правильным и своевременным проведением в жизнь на всей территории СССР законов и постановлений Правительства СССР, относящихся к Русской православной церкви; представление Совнаркому СССР заключений по вопросам Русской православной церкви; общий учёт церквей и составление статистических сводок по данным, представляемым местными органами» [1, л. 8]. Таким образом, уполномоченным вменялось стать непосредственными исполнителями и проводниками религиозной политики Советского государства на местах.

По всем вопросам, имеющим отношение к сфере государственно-конфессиональных отношений, таким как регистрация религиозных общин и молитвенных зда-

ний, проведение религиозных праздников, верующие обращались к уполномоченному в конкретном регионе. Работа уполномоченных строилась по определённому плану, утверждаемому в Советах. Например, в плане уполномоченного Совета по делам религиозных культов при Совете министров СССР по Татарской АССР Багаева Х.С., на 2-е полугодие 1947 года, значилось обследование официально и не официально действовавших религиозных объединений, контроль за соблюдением советского законодательства о культах верующими и духовенством, посещение мечетей в дни мусульманских праздников, фиксация проявлений религиозной обрядности детьми и молодёжью [3, л. 63].

Уполномоченным Советов были даны широкие права в подборе и утверждении кадров духовенства. К примеру, согласно уставу духовных управлений мусульман, назначение на вакантные должности, лишение духовного сана и перемещение служителей культа входило в исключительное ведение духовных управлений. Но, перед тем как та или иная религиозная община представляла в религиозное управление своего кандидата на должность служителя культа, она была обязана согласовать его кандидатуру с уполномоченным, который в свою очередь должен был известить о принятом решении уполномоченного Совета по той республике, краю или области, где находился центр духовного управления.

Первые шаги Советского правительства, ознаменовавшие «оттепель» в отношениях между государством и конфессиями, были восприняты верующими с необыкновенным воодушевлением. В первую очередь, это выразилось в ходатайствах религиозных групп и общин об официальной регистрации. Поэтому, с момента образования института уполномоченных, едва ли не основной сферой их деятельности стало рассмотрение ходатайств верующих о регистрации религиозных обществ и молитвенных зданий. Так, с 1944 по 1947 гг. в Татарской АССР подверглись перерегистрации и регистрации 34 религиозных объединения (без учёта объединений Русской православной церкви городов Казани и Мензелинска) [4, л. 33]. Процедура принятия решения по данному вопросу была многоуровневой. Районные и городские Советы депутатов трудящихся, не вынося своего решения, направляли заявления верующих об открытии молитвенного здания, вместе с необходимыми сопроводительными документами уполномоченному Совету по делам религий соответствующей области, края или республики. Им осуществлялась вся работа по приему, учету и предварительному рассмотрению ходатайств, проведению проверки и составлению заключений по ним. При этом учитывалось мнение религиозного центра (в Татарской АССР – Епархиального управления Русской православной церкви) о возможности открытия молитвенного здания. Затем все документы по данному делу рассматривались в СНК (с 1946 г. – Совет министров) областей,

краев, союзных и автономных республик, где могло быть принято решение только об отклонении ходатайства. В том случае, если местные Совнаркомы считали возможным удовлетворить ходатайство, последнее, вместе с заключением СНК направлялось в соответствующий Совет (по делам Русской православной церкви или делам религиозных культов при СНК СССР) для окончательного решения.

В начале деятельности института уполномоченных, значительные трудности возникали в определении прав и обязанностей последних в структуре краевых, областных и республиканских органов власти. Нередко, уполномоченным приходилось выполнять функции, не имеющие никакого отношения к кругу их непосредственных обязанностей. В частности, республиканскими партийными органами Татарии в виду нехватки кадров практиковалось командирование уполномоченных в районы «...для исправления положения с ремонтом комбайнов...» [2, л. 7] и т.д.

В Татарской АССР имели место разногласия между партийными и правительственными органами с одной стороны и уполномоченными Советов с другой. Порой органы власти республики препятствовали принятию положительного решения по ходатайству той или иной религиозной общины, даже в тех случаях, когда уполномоченный считал возможным, а в некоторых случаях и необходимым зарегистрировать последнюю. К примеру, в период с 1945 по 1947 годы, значительные группы православных верующих настойчиво ходатайствовали об открытии церквей в городе Елабуге, а также в сёлах Верхняя Кармалка Первомайского района (ныне Черемшанский район); Кармалы Шереметьевского района (ныне Нижнекамский район); Чинчурино Тетюшского района. При этом, ходатайства верующих были поддержаны архиепископом Казанским Гермогеном и Патриархом Московским и всея Руси Алексием, мнения которых, в свою очередь были одобрены председателем Совета по делам Русской православной церкви при Совете министров СССР Г.Г. Карповым и заместителем председателя Совета министров СССР А.Н. Косыгиным. Тем не менее, в марте 1946 года уполномоченный Совета по делам Русской православной церкви при Совете министров СССР Ф.Ф. Горбачёв в служебной записке на имя Г.Г. Карпова писал: «... тов. Шарафеев (председатель Совета министров Татарской АССР – И.Р.) прямо заявил, что «... по этим вопросам ко мне не ходили, решать не буду до тех пор, пока не будет согласия тов. Муратова (1-й секретарь Обкома Татарской АССР – И.Р.)». Добившись приёма у тов. Муратова приходится уходить без решения вопросов по единственному мотиву, что «... этим увлекаться не будем и что до сих пор не было указаний на неправильное действие» [2, л. 7].

В конце 1940-х гг. завершается относительно либе-

ральный период в политике Советского государства в отношении религии. По словам А.Б. Юнусовой, «Подъём религиозных настроений был для властей, видимо, неожиданным и вызвал соответствующую реакцию партийно-правительственных органов в Москве» [16, с. 239]. Одним из следствий смены курса в религиозной политике в сторону её ужесточения, стал поиск виновных в «ошибках», допущенных в годы относительного потепления государственно-конфессиональных отношений. Таковыми в Татарской АССР оказались уполномоченные Советов по делам Русской православной церкви и по делам религиозных культов. Причиной для инициирования разбирательств, стал происшествие, случившееся в ночь с 7 на 8 июля 1949 года, когда православные верующие села Семиозёрки Юдинского района, после массового моления попытались осуществить крестный ход в Казань. По мнению Бюро Обкома Татарской АССР разбиравшего данный факт, главным виновником, допустившим этот «инцидент», был уполномоченный Совета по делам Русской православной церкви по ТАССР – Ф.Ф. Горбачёв. В вину ему также вменялось, что он «...в своей практической работе не обеспечивает проведение в жизнь директив партии и правительства по отношению к церкви и даже более того, своим бездействием и беспринципным подходом к решению конкретных вопросов, по существу, способствует усилению деятельности церковников» [7, л. 70]. Исходя из этого Бюро Обкома ВКП (б) постановило «... Ф.Ф. Горбачёва с работы снять и объявить ему выговор с занесением в учётную карточку» [7, л. 70].

Запущенный маховик проверок в отношении должностных лиц, призванных осуществлять «связь между правительством и религиозными организациями» в Татарской АССР, затронул и уполномоченного Совета по делам религиозных культов по ТАССР – Х.С. Багаева. В его работе были обнаружены следующие недочёты и ошибки: «... безразличие к действиям не зарегистрированных мулл и других служителей культов ... в разрешении ряда вопросов, определяющих наше отношение к религии и её служителям, проявлял аполитичность и в ряде случаев стал пособником мулл и руководителей других религиозных общин» [7, л. 165]. Подобные выводы по результатам проверки обусловили следующее постановление Бюро Обкома ВКП(б): «За притупление большевистской бдительности тов. Багаева с работы уполномоченного снять и объявить ему выговор, с занесением в учётную карточку» [7, л. 165].

Таким образом, колебания в религиозной политике государства отражались на судьбах непосредственных исполнителей этой политики. В частности, в отношении уполномоченных по Татарской АССР прослеживается отчётливая тенденция их смены на поворотных этапах государственно-религиозных отношений. К примеру, с 1949 по 1959 гг., в период медленного но неуклонного

отката к методам жёсткого администрирования, уполномоченным Советом по делам религиозных культов и исполняющим обязанности уполномоченного Совета по делам русской православной церкви по ТАССР был – Г.С. Сафин, до этого, в разные годы работавший заведующим земельным отделом исполкома Октябрьского райсовета депутатов трудящихся ТАССР (1930-1931), председателем контрольно-ревизионной комиссии Потребсоюза ТАССР (1934-1938), секретарём партколлегии при Татарском Обкоме КПСС (1944-1949) [12, л. 79]. В отличие от своих предшественников (Ф.Ф. Горбачёв – в 1940-1944 гг. возглавлял юридический институт [10, л. 320]; Х.С. Багаев – в ?-1936 гг. – директор Татрабфака г. Казани, в 1938-1942(?) гг. осуществлял функции председателя Республиканского Совета Воинствующих Безбожников) [9, л. 268-284], он не имел ни соответствующего образования, ни какого-либо опыта работы с духовенством и верующими.

На рубеже 1950–1960-х гг., ознаменованных началом нового этапа административного нажима на религиозные объединения, произошли новые назначения среди уполномоченных Советов по Татарской АССР. В 1959 г. уполномоченным Советом по делам Русской православной церкви был утверждён бывший заместитель председателя КГБ при Совете министров по Татарской АССР – А.С. Диульский, имевший более чем 20-летний стаж работы в «органах» [8, л. 215]. Годом позже, уполномоченным Советом по делам религиозных культов был назначен Ф.С. Мангуткин, в 1941-1956 гг. служивший в рядах Советской Армии, где в разные годы занимал должности лектора Дома офицеров и старшего инструктора отдела пропаганды и агитации Воронежского Военного округа [11, л. 70(об.)]. Как видно, ужесточение религиозной политики вызвало необходимость в таких её исполнителях, которые имели определённый навык борьбы с «внутренними врагами», к категории которых, были вновь причислены духовенство и верующие.

Следующая чистка кадров последовала в середине

1960-х годов, став отправной точкой эпохи относительно стабильных государственно-религиозных отношений, продлившийся около 20 лет. В этот период, уполномоченным Советом по делам религий был И.А. Михалёв, до этого работавший ассистентом кафедры философии Казанского авиационного института [13, л. 8]. Его отношения с религиозными объединениями можно характеризовать как достаточно ровные, при условии, что эти объединения безоговорочно признавали советское законодательство о религиозных культах.

Вторая половина 1980-х годов, характеризуется чередой смен уполномоченных. В течение 5 лет на этой должности сменилось 3 человека (И.Ш. Авхадиев – в 1984–1986 гг. [14, 12 (об.)], С.Г. Гарипов – в 1986–1988 [15, л. 40], И.Ш. Хабибуллин – в 1988-1997 [6, л. 70]), что является показателем состояния определённой растерянности в идеологической работе и системе атеистической пропаганды в условиях начинающихся демократических преобразований в стране.

На протяжении всего периода деятельности, институт уполномоченных Советом по делам религий не претерпел каких-либо изменений в целях и задачах своей работы. В то же время, методы и формы работы уполномоченных на протяжении более чем сорока лет подвергались некоторым коррективам, характер которых зависел от общеполитической конъюнктуры в стране.

В целом, говоря о деятельности Совета по делам религий и его уполномоченных, можно утверждать, что основанный формально для осуществления связи между правительством и религиозными объединениями, в 1940–1980-е годы он стал органом, осуществлявшим тотальный контроль за религиозной жизнью в стране, а его уполномоченные – непосредственными исполнителями политики жёсткого давления на религию и строгого дозирования всех форм проявления религиозной активности населения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 1. Дело 1.
2. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 1. Дело 2.
3. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 1. Дело 3.
4. Государственный архив Республики Татарстан. Фонд Р-873. Опись 1. Дело 4.
5. Одинцов М.И. Русская православная церковь в XX веке: история, взаимоотношения с государством и обществом. М.: ЦИНО, 2002. 312 с.
6. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 7. Дело 127л.
7. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 9. Дело 6.
8. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 61л. Дело 194.
9. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 61л. Дело 199.
10. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 61л. Дело 253.
11. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 63л. Дело 166.
12. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 63л. Дело 227.



13. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 65л. Дело 759.
14. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 66л. Дело 13.
15. Центральный государственный архив историко-политической документации Республики Татарстан. Фонд 15. Опись 63л. Дело 230.
16. Юнусова А.Б. Ислам в Башкортостане. Уфа: Уфимский полиграфкомбинат, 1999. 352 с.

© Ибрагимов Руслан Рустамович (rus-ibr@inbox.ru), Саматова Чулпан Хамитовна (chulpan-samatova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский (Приволжский) федеральный университет



# ПУТИ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ СОХРАНЕНИЯ РЕПРОДУКТИВНОГО ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УЧРЕЖДЕНИЯХ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Венскович Дина Александровна**

к.п.н., доцент, Витебский государственный университет имени П.М. Машерова; докторант, Белорусский государственный университет физической культуры  
Venskovich.Dina@mail.ru

## WAYS TO SOLVE THE PROBLEMS OF PRESERVING THE REPRODUCTIVE HEALTH OF STUDENTS IN INSTITUTIONS OF SECONDARY AND HIGHER EDUCATION

**D. Venskovich**

*Summary:* The article presents an analysis of the problem of preserving the reproductive health of the younger generation in the Republic of Belarus. Based on the State programs approved in our country for 2021-2025, the ways of solving and methodological recommendations of the identified issues on strengthening, preserving and improving the state of reproductive health of students in secondary and higher education institutions are given. It is shown that there is a further need to improve the work on strengthening and preserving the value attitude of the younger generation to life and reproductive positions, through the development and strengthening of family values, the formation of theoretical knowledge about the peculiarities of family planning, preparation for pregnancy, the course of pregnancy during three trimesters and further childbearing, as well as the acquisition of practical motor skills. The developed innovative pedagogical model of the formation of students' competencies to prepare them for childbirth is presented.

*Keywords:* institution of secondary education, institution of higher education, pedagogical model of the younger generation, reproductive health, demographic situation, gene pool.

*Аннотация:* В статье представлен анализ проблемы сохранения репродуктивного здоровья подрастающего поколения в Республике Беларусь. На основании Государственных программ, утвержденных в нашей стране на 2021-2025 годы приведены пути решения и методические рекомендации обозначенных вопросов по укреплению, сохранению и улучшению состояния репродуктивного здоровья обучающихся в учреждениях среднего и высшего образования.

Показана дальнейшая необходимость в усовершенствовании работы по укреплению и сохранению ценностного отношения подрастающего поколения к жизненным и репродуктивным позициям, через развитие и укрепление семейных ценностей, формирования теоретических знаний об особенностях планирования семьи, подготовки к беременности, течения беременности на протяжении трех триместров и дальнейшему деторождению, а также приобретению практического двигательного навыка. Представлена разработанная инновационная педагогическая модель формирования здоровьесбережения обучающихся для подготовки их к деторождению в учреждении высшего образования.

*Ключевые слова:* учреждение общего среднего образования, учреждение высшего образования, педагогическая модель, подрастающее поколение, репродуктивное здоровье, демографическая ситуация, генофонд.

### Введение

**П**роблема сохранения репродуктивного здоровья населения в Республике Беларусь и за ее пределами является одной из основных показателей социально-демографического развития в целом. В настоящее время в нашей стране уделяется пристальное внимание вопросам снижения демографического развития, старения населения и ухудшение репродуктивного здоровья [1]. Решение обозначенных вопросов прописано в Программе социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021-2025 годы утвержденной от 29 июня 2021 г. №292 [7]. В которой основное внимание уделяется вопросам укрепления здоровья нации, повышения ожидаемой продолжительности жизни до 76,5 года в 2025 году, повышению качества образования, формирования

компетенции здоровьесбережения.

Приоритетами развития поставленных вопросов является направление «счастливая семья» [7], направленная на укрепление традиционных семейных ценностей, основанных на физическом и духовном благополучии человека, при воспитании детей и молодежи, заботе о старшем поколении. Ядром выше представленного приоритета является семейная политика с обязательным укреплением института традиционной семьи.

Для улучшения демографического состояния в стране главным остается вопрос укрепления здоровья и снижения смертности населения через укрепление эпидемиологической безопасности и снижение уровня заболеваемости населения. Инструментом выполнения

перечисленных выше вопросов является реализация Государственной программы на 2021-2025 годы «Здоровье народа и демографическая безопасность» утвержденная 19 января 2021 года №28 [6]. Представленная Государственная программа подготовлена на основании положений Национальной стратегии устойчивого развития Республики Беларусь до 2035 года, а также демографического состояния в стране.

Данная Государственная программа направлена на укрепление репродуктивного здоровья, формирование культуры здорового образа жизни и здоровьесбережение подростков и молодежи, укрепление института семьи.

**Целью работы** является теоретико-экспериментальное обоснование необходимости приобретения знаний и навыков для улучшения репродуктивного здоровья подрастающего поколения в период обучения в учреждениях образования.

#### Материалы и методы исследования

В статье использовались конкретно-педагогические методы исследования. Теоретические методы включали анализ и обобщение научно-методической литературы, архивных материалов, документов, Государственных программ и проектов, прогнозирование и моделирование. Эмпирические методы, такие как: наблюдение, беседа, методы изучения продуктов деятельности обучающихся.

#### Результаты исследования и их обсуждение

По данным Национального статистического комитета Республики Беларусь за 2016-2019 годы численность населения уменьшилось на 96,3 тыс. чел. Тем самым, увеличился коэффициент снижения населения в Республике Беларусь, и в 2019 году он находился на уровне 3,5 на 1000 чел., тогда как в 2016 году он был отмечен на уровне 0,2 на 1000 чел. [4].

Также отмечено ежегодное снижение рождаемости в нашей стране. По статистическим данным в 2016 году рождаемость была зафиксирована на отметке 117,8 тыс. детей, что соответствует 12,4 на 1000 чел., тогда как в 2019 году количество рожденных детей составило 87,6 тыс., что соответствует 9,3 на 1000 чел. [4]

По официальным данным [4] ежегодное уменьшение рождаемости связано с такими причинами, как: уменьшение численности женщин репродуктивного возраста, увеличение возраста материнства, уменьшение количества зарегистрированных браков и увеличение уровня разводов.

Так в 2019 году было отмечено, что причинами смерти женщин репродуктивного возраста являются болезни системы кровообращения и новообразования [4].

Одной из подпрограмм Государственной программы «Здоровье народа и демографическая безопасность» является «Семья и детство» [6]. В основе представленной подпрограммы предусматривается решение таких задач, как: совершенствование службы планирования семьи; совершенствование духовно-нравственных ценностей института семьи; подготовка молодежи к семейной жизни.

Актуальным вопросом на начало 2022 года является неустойчивость заключенных браков. По статистическим данным [4], в 2020 году было зарегистрировано 50384 заключенных браков, а разводов – 35144. Хотя если провести параллели с 2010 годом, то тогда было зарегистрировано 76978 браков, а разводов – 36655. Следовательно, в 2020 году по сравнению с 2010 годом количество браков уменьшилось на 65,45%, а количество разводов сохранилось на уровне 2010 г.

Полученные статистические данные свидетельствуют о том, что разводов в Республике Беларусь с каждым годом становится все больше. Возможно, это связано с тем, что многие молодые люди стали безответственно относиться к браку и семейным ценностям. Учитывая вышесказанное, должное внимание необходимо уделить укреплению прочности брачных союзов, улучшению репродуктивного здоровья и здоровья детей, подготовке молодых людей к семейной жизни, повышению качества информационной работы по укреплению института семьи и семейных ценностей.

С учетом демографических проблем, таких как: изменение института семьи; снижение рождаемости; ухудшение репродуктивного здоровья; бесплодия молодых семейных пар, ухудшение мужского здоровья, утвержден проект *Национальной модели репродуктивного здоровья и планирования семьи в Республике Беларусь на 2021-2025 годы* [5].

В представленной модели осуществляется кластерный подход по взаимодействию органов здравоохранения с учреждениями образования и иными государственными органами, по укреплению репродуктивного здоровья начиная с подросткового возраста. С учетом выше представленных данных и кластерного подхода в учреждениях образования уделяется особое внимание воспитанию молодого поколения. С этой целью Министерством образования реализуется республиканский проект «*Родительский университет*» [8]. Данная программа разработана специалистами Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка. Программа предполагает психолого-

педагогическое сопровождение процесса семейного воспитания родителей на протяжении всего периода обучения ребенка в школе. Формирование готовности в будущем к вступлению в брак и созданию семьи. С целью формирования готовности подрастающего поколения в будущем к вступлению в брак и созданию семьи и их ценностного отношения для учащихся 9-11 классов учреждений общего среднего образования была разработана программа факультативных занятий «Основы семейной жизни». Содержание представленной программы направлено на изучение правовых и нравственных основ семейной жизни, на формирование позитивного образа семьи, уважительного отношения к семье, ее духовным ценностям и родительству. В программе особое внимание уделено формированию качеств личности учащихся, их умений и навыков, необходимые для будущей семейной жизни. При этом используются активные формы обучения, такие как: тренинги, дискуссии, круглые столы, творческие задания и проекты. В 2020/2021 учебном году программа факультативных занятий «Основы семейной жизни» реализовывалась в 465 учреждениях, в которых занимались около 35 тыс. учащихся.

В настоящее время необходимо усовершенствовать и внедрить подобные направления и в учреждения высшего образования. В качестве педагогического исследования и продолжения работы в рамках факультативных занятий «Основы семейной жизни» изучаемых в учреждениях общего среднего образования, нами предложена и разработана «Педагогическая модель формирования здоровьесбережения обучающихся в учреждении высшего образования для подготовки их к деторождению» реализуемая в качестве учебного модуля «Двигательная культура личности для подготовки к беременности» утвержденный от 23.07.2020 г. (регистрационный №УД-27-004/уч.). Данный модуль представлен в Витебском государственном университете имени П.М. Машерова. Для разработки модуля «Двигательная культура личности для подготовки к беременности» послужили экспериментальные данные, полученные в 2015 году в ходе проведения факультативных занятий по учебной дисциплине «Физическая культура» в рамках «Школы будущей мамы» утвержденный от 15.07.2015 г. (регистрационный № УД-38-001/уч.). «Школа будущей мамы» основывалась на проведении теоретических и практических занятий с беременными студентками, обучающихся в учреждениях высшего образования.

Программа факультативных занятий, была разработана Венскович Д.А. – доцентом кафедры физического воспитания и спорта Витебского государственного университета имени П.М. Машерова. Проводимый педагогический эксперимент показал, что необходимо усовершенствовать проведение факультативных занятий и осуществлять заблаговременную подготовку молодых людей к беременности и деторождению, включающую

теоретические знания и практический навык в выполнении физических упражнений двигательной направленности. Таким образом, благодаря длительным педагогическим исследованиям и наблюдениям, учитывая разработанные программы «Основы семейной жизни» для учащихся учреждений общего среднего образования и «Школы будущей мамы» для обучающихся студентов с учетом триместра беременности, нами разработан и внедрен учебный модуль «Двигательная культура личности для подготовки к беременности».

Поставленная задача для учреждений высшего образования разрешается тем, что в основе «Педагогической модели формирования здоровьесбережения обучающихся в учреждении высшего образования для подготовки их к деторождению» при изучении учебной дисциплины «Физическая культура» содержится модуль «Двигательная культура личности для подготовки к беременности», включающий практическую часть (18 разделов с комплексами физических упражнений), теоретическую часть (16 тем лекционного курса), раздел «Организация самостоятельной работы» (12 тем для самостоятельного изучения), а также формы контроля усвоения изучаемого материала по каждой из частей модуля.

Практический результат достигается тем, что при изучении обучающимися теоретической и практической частей модуля «Двигательная культура личности для подготовки к беременности» происходит формирование практических двигательных навыков и овладение теоретическими знаниями для подготовки организма к беременности, вынашиванию здоровых детей, благополучному родоразрешению и восстановлению организма после родов [2,3].

Педагогическая модель формирования компетенций обучающихся в учреждениях высшего образования для подготовки их к деторождению используется следующим образом. Студентки обучающиеся в учреждениях высшего образования и относящиеся по состоянию здоровья к основной, подготовительной и специальной медицинской группе при реализации модуля «Двигательная культура личности для подготовки к беременности» по учебной дисциплине «Физическая культура» формируют двигательные навыки при выполнении 18 разделов с комплексами физических упражнений практической части, овладевают знаниями при освоении 16 тем лекционного курса теоретической части. При этом, форма контроля практической части включает оценку уровня физической подготовленности при выполнении прыжка в длину с места, наклона в перед, сгибания и разгибания рук в упоре лежа, поднимания туловища из положения лежа на спине за 60с, челночного бега 4х9м, бега на 1500м; оценку уровня физического развития при диагностике антропометрических (длина тела, масса тела, окружность грудной клетки, жизненная емкость легких,

динамометрия) и физиометрических (артериальное давление, частота сердечных сокращений, частота дыхания) показателей; оценку уровня физического здоровья при выполнении упражнений, определяющих индекс Кетле, жизненный индекс, индекс Стенини, кистевой индекс, индекс Робинсона; оценку здоровья позвоночника при выполнении тестов на определение шейного и пояснично-крестцового остеохондроза; оценку индекса здоровья с использованием формулы:

$$K = \frac{a}{b} * 100\% ,$$

где  $K$  – индекс здоровья (в %),  $a$  – число студентов, ни разу не болевших в течение года,  $b$  – общий списочный состав группы; оценку уровня психофизического статуса при выполнении теста диагностики социально-психологической адаптации (К. Роджерса и Р. Даймонда), теста самооценки стрессоустойчивости (С. Коухена и Г. Виллиансона), теста на внимание по таблицам Шульте. Форма контроля теоретической части включает выполнение тестов в модульно-рейтинговой системе в виде тестовых заданий.

Представленный модуль «Двигательная культура

личности для подготовки к беременности» включающий практическую, теоретическую части и «Организация самостоятельной работы» позволяет оценить формирование практических двигательных навыков и овладение теоретическими знаниями для подготовки обучающихся к деторождению.

### Заключение

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование показало, что в настоящее время происходит ежегодное ухудшение репродуктивного здоровья населения, которое влечет за собой изменения представления о семейно-брачных отношениях, снижение рождаемости, бесплодия молодых семейных пар, ухудшение мужского здоровья.

Таким образом, осуществляя работу по формированию у подрастающего поколения бережного отношения к собственному здоровью, позитивному и уважительному отношению к материнству и семейным ценностям, то в последующем мы сможем наблюдать положительную тенденцию в сохранении репродуктивного здоровья подрастающего поколения, рождение здоровых детей, улучшение демографической ситуации и сохранение генофонда.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Венскович Д.А. Формирование отношения к здоровому образу жизни как основополагающей жизненной ценности / Д.А. Венскович // Донозология и здоровый образ жизни – СПб, МПЗ. – 2019. – №1. – С. 95–98.
2. Венскович Д.А. Репродуктивное здоровье студентов, обучающихся в высшей школе / Д.А. Венскович // Научно-медицинский вестник Центрального Черноземья – 2021. – №83 (I квартал). – С. 18–21.
3. Венскович Д.А. Актуальные вопросы состояния репродуктивного здоровья студенческой молодежи / Д.А. Венскович // Вестник Белгородского института развития образования – 2021. – Т.8. №1 (19). – С. 134–141.
4. Демографическая и социальная статистика в Республике Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://www.belstat.gov.by/ofitsialnaya-statistika/solialnaya-sfera/>. – Дата доступа: 02.11.2021.
5. Заседание Национального совета по гендерной политике при Совете Министров Республики Беларусь [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.mintrud.gov.by/ru/news\\_ru/view/-zasedanie-natsionalnogo-soveta-po-gendernoj-politike-pri-sovete-ministrov-respubliki-belarus\\_-3715/](https://www.mintrud.gov.by/ru/news_ru/view/-zasedanie-natsionalnogo-soveta-po-gendernoj-politike-pri-sovete-ministrov-respubliki-belarus_-3715/). – Дата доступа: 16.10.2021.
6. О Государственной программе «Здоровье народа и демографическая безопасность» на 2021 – 2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/novosti/novosti-pravo-by/2021/january/58616/>. – Дата доступа: 22.10.2021.
7. Об утверждении Программы социально-экономического развития Республики Беларусь на 2021–2025 годы [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://pravo.by/document/?guid=3871&p0=P32100292>. – Дата доступа: 06.11.2021.
8. Родительский университет [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://fspt.bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B0\\_%20%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%82%D1%8B%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0\\_%D0%92.%D0%92.\\_%D0%9F%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20\\_%D0%95.%D0%9A..pdf](https://fspt.bspu.by/admin-panel/vendor/kcfinder/upload/files/%D0%9F%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%BC%D0%B0%20%D1%80%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D1%82%D0%B5%D0%BB%D1%8C%D1%81%D0%BA%D0%BE%D0%B3%D0%BE%20%D1%83%D0%BD%D0%B8%D0%B2%D0%B5%D1%80%D1%81%D0%B8%D1%82%D0%B5%D1%82%D0%B0_%20%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%82%D1%8B%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%B0_%D0%92.%D0%92._%D0%9F%D0%BE%D0%B3%D0%BE%D0%B4%D0%B8%D0%BD%D0%B0%20_%D0%95.%D0%9A..pdf). – Дата доступа: 14.11.2021.

© Венскович Дина Александровна (Venskovich.Dina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# СИСТЕМА СПОРТИВНОГО ОТБОРА И СПОРТИВНОЙ ОРИЕНТАЦИИ В СПОРТИВНЫХ ИГРАХ, КРИТЕРИИ И ПОДХОДЫ К ДИАГНОСТИКЕ СПОРТИВНОЙ ПРЕДРАСПОЛОЖЕННОСТИ

## THE SYSTEM OF SPORTS SELECTION AND SPORTS ORIENTATION IN SPORTS GAMES, CRITERIA AND APPROACHES TO THE DIAGNOSIS OF SPORTS PREDISPOSITION

**S. Garbuzov**  
**A. Matsko**  
**A. Kostenko**  
**Yu. Nikiforov**  
**N. Petina**

*Summary:* The article examines the principles of domestic, American, European and Asian approaches used in selection activities in the field of sports and specialized orientation of training athletes. The study determined that the program and test indicators used in the process of selective selection and orientation in the preparation of athletes in different countries have similar general characteristics, but at the same time they also have significant differences in the proposed approaches. The main problematic of the issue of sports selection and orientation is that the tests and the indicators recorded with their help, which make up the content of the systems for assessing the predispositions of athletes in different countries, for the most part, are incompatible with each other. This difficulty in the exchange of information causes a significant constraint on the development of the selection system in each country in particular, and at the international level in general. When forming a complex of indicators, rating scales, integral assessments of prospects, various methodological approaches often do not take into account the specificity of sports, the significant influence of factors of biological age, growth rates of sports achievements, the nature of previous training. The article also discusses the issues of using functional diagnostics methods in the educational and training process, which are the main criteria for determining the level of predisposition and fitness of athletes at the present stage.

*Keywords:* sports selection and orientation, predisposition, systematic approach to training athletes, psychodiagnostics, tests, diagnostics.

**Гарбузов Сергей Петрович**

*К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет  
Garbuzow.sergey2017@yandex*

**Мацко Андрей Иванович**

*К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет  
andrmaz@mail.ru*

**Костенко Анаида Арсеновна**

*К.псх.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет  
anna-psiholog@mil.ru*

**Никифоров Юрий Борисович**

*К.п.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет  
nfagu@yandex.ru*

**Петина Наталья Леонидовна**

*К.б.н., доцент, Армавирский государственный педагогический университет  
natalis-74@yandex.ru*

*Аннотация:* В статье исследуются принципы отечественного, американского, европейского и азиатского подходов, используемых при отборочной деятельности в сфере спорта и специализированной ориентации подготовки спортсменов. Исследованием определено, что программные и тестовые показатели, применяемые в процессе селективного отбора и ориентации при подготовке спортсменов в различных странах, имеют схожие общие характеристики, однако одновременно обладают и существенными различиями в предлагаемых подходах. Основная проблематика вопроса спортивного отбора и ориентации состоит в том, что тесты и регистрируемые с их помощью показатели, составляющие содержание систем оценки предрасположенностей спортсменов в различных странах в большей части, являются несовместимыми между собой. Данное затруднение обмена информацией вызывает существенное сдерживание развития системы отбора в каждой стране в частности, и на международном уровне в целом. При формировании комплекса показателей, оценочных шкал, интегральных оценок перспективности различными методологическими подходами зачастую не берется во внимание специфика видов спорта, существенное влияние факторов биологического возраста, темпов роста спортивных достижений, характера предшествующей подготовки.

В статье также рассматриваются вопросы использования в учебно-тренировочном процессе методов функциональной диагностики, которые являются основными критериями для определения уровня предрасположенности и подготовленности спортсменов на современном этапе.

*Ключевые слова:* спортивные отбор и ориентация, предрасположенность, системный подход подготовки спортсменов, психодиагностика, тесты, диагностика.

## Актуальность проблематики

Достаточно изучив проблематику вопроса построения системы спортивного отбора и спортивной ориентации, нами определены недостатки, которые возникают в практике и замедляют процесс становления спортсмена в соответствии с данной дисциплиной. Нами было замечено, что на сегодняшний день принципы первичного отбора, который применяли в советское и постсоветское время и имел четкую структуру определения спортсменов по определенным критериям, прописанным в программе для детско-юношеских спортивных школ, понемногу объективно уходит в прошлое. Поэтому в системе спортивного отбора и ориентации необходимо рассмотреть понятие «спортивный набор», которое можно рассматривать как активный процесс поощрения неограниченного количества юных спортсменов, предоставляя им возможность попробовать себя в избранном виде спорта, раскрывая свой спортивный потенциал. Выделив важность понятия «спортивной предрасположенности» и учитывая отечественный и зарубежный практический опыт по данной проблематике, нами выполнена попытка выделить основные факторы и раскрыть их сущность, придав весомое представление, почему данный аспект должен не только существовать в системе спортивного отбора, но и занимать главенствующее место в данном процессе.

Все вышеперечисленное обусловило выбор темы исследования по данной проблематике.

**Цель статьи** – определить общие особенности раннего спортивного отбора, ориентации и спортивной одаренности; исследовать особенности и определить закономерности отбора и ориентации подготовки спортсменов на примере отечественного подхода и опыта зарубежных стран.

## Результаты исследований и их обсуждение

В широком определении спортивный отбор – это система организационно-методических мероприятий, с помощью которых осуществляется определение задатков и способностей детей для более глубокой специализации наиболее перспективных в определенном виде спорта [3]. Одаренность же (предрасположенность) трактуется как совокупность способностей, которые способны обусловить достижение наивысшего уровня деятельности. При этом большинство исследователей сходятся во мнении, что разнообразие и противоречивость существующих подходов к проблематике спортивного отбора и методов ее изучения обусловлена, по сути, разным пониманием предмета исследования [2].

Тренировочными и соревновательными действиями развиваются задатки в двигательных, физических и

психических способностях. Такой подход к пониманию значения задатков обусловлен, прежде всего, требованиями современного спорта. В условиях соревнований можно изучить двигательный, физический и психический потенциал человека. Следовательно, существует необходимость в сборе и наличии информации о тех признаках, которые определяют присутствие предрасположенности к определенным специфическим задаткам, являясь, по существу, ядром спортивной одаренности. Такая информация включает возрастной диапазон от начального этапа занятий спортом до этапа высших спортивных достижений [8].

В спортивных играх, особенно в футболе, баскетболе, гандболе, характерными показателями способностей является общая и скоростная выносливость, ловкость, точность реакций и быстрота.

На сегодня сложилось несколько своеобразных подходов к решению проблемы отбора и ориентации лиц, способных к занятиям спортом, таких как - европейский и северо-американский, также активные исследования проводят в Китае [4].

К примеру, отличительная черта системы спортивной селекции, которая разработана учёными и тренерами США, заключается в широком применении комплексной оценки, заключающейся на принципе начисления оценки в баллах по каждому из исследуемых показателей, в соответствии с оценочными таблицами. При этом сумма оценок (баллов) является показателем, значение которого свидетельствует о возможностях спортсменов для заслуги больших результатов.

Специалисты в циклических видах спорта предлагают использовать однотипные тесты и отражающие характеристики:

- а) двигательная способность (с помощью оценки «длины шага»;
- б) возможности сердца и легких путем оценки значений  $VO_2\text{-max}$  и объема легких,  $VO_2\text{-max}$  при этом определяется косвенным методом по результатам 12-минутного бега (тест Купера);
- в) строение тела - в этом разделе использованы показатели соотношения различных размеров тела, подвижности в суставах, содержания жира в теле (%), а также характеристики взрывной силы (по результатам теста - прыжка вверх), мощности гребка (в плавании, например, сила тяги во время плавания на привязи и т.п.).

Дифференцировка значимости отдельных показателей в общей оценке возможностей спортсменов обеспечивается в процессе перевода результатов теста в баллы (очки) по оценочным таблицам — по более «значимым» показателям начисляется соответственно большее коли-

чество баллов. Следует отметить простоту и доступность предлагаемой системы оценки возможностей для любого тренера, потому что не нужно использовать дорогостоящую аппаратуру [12].

Можно предположить, что информативность или надежность этой системы для оценки потенциальных возможностей спортсменов немного снижена, поскольку здесь не предусмотрен дифференцированный подход к спортсменам в зависимости от возраста и уровня квалификации — нет в процессе подбора тестов и показателей, а также при разработке таблиц -перевода результатов тестов в баллы. Следует остановиться и на ряде других дискуссионных положений.

Для спортсменов, занимающихся разными видами спорта, эта система предполагает определение максимального потребления кислорода ( $VO_2$ -max) с помощью косвенных (расчетных) методов – тест Купера (12-минутный бег) или тест Астранда. Известно, что для квалифицированных спортсменов косвенные методы определения  $VO_2$ -max мало информативны из-за значительной погрешности вычислений и неспецифического характера мышечной нагрузки в ходе тестирования.

В таблицах перевода результатов тестирования в баллы (очки) по всем показателям используется равномерный принцип начисления оценок. Для некоторых показателей наиболее приемлемыми были бы неравномерные, например сигмовидные шкалы или таблицы.

Следует подчеркнуть, что по результатам комплексного тестирования с использованием подобной методики нет возможности получить данные для ориентации спортсмена на выступление в конкретной состязательной дисциплине (на дистанции конкретной длины), охарактеризовать разные стороны функциональной подготовленности с целью рационального планирования процесса тренировки. Система не предполагает оценку состояния психических процессов спортсменов. К сожалению, авторы рассматриваемой системы спортивной селекции не приводят данных, доказывающих ее информативность, если обследовать не взрослых, уже сформировавшихся как в биологическом, так и в спортивном плане, а юных спортсменов. Информативность в процессе тестирования взрослых спортсменов находится также на уровне деклараций (90 очков – национальная сборная и т.п.).

Очевидно, вероятный контингент для успешного применения данной системы селекции - это взрослые любители вида спорта, желающие относительно простым способом получить оценку своего состояния на сегодняшний день или информацию об изменении своего состояния под влиянием серии тренировочных занятий.

Более сложный комплекс тестов был использован отечественными специалистами для выявления способных спортсменов в целях комплектования центров олимпийской подготовки. Программа тестирования реализовывалась в два этапа – на местах тренировки и в центре отбора. На местах тренировки и проживания по результатам тестирования, проведенного тренером, спортсменов причисляли к специализированным спортивным школам и группам высшего спортивного мастерства. За критерий отбора при этом используются показатели специальной подготовленности и массовые показатели.

Согласно указанным требованиям первичного отбора спортсмены в лабораторных условиях проходили специальное обследование, в процессе которого определяли морфологический статус, функциональные возможности, специальную и общую физическую подготовленность, некоторые другие показатели. В каждой группе показателей спортсмен получает оценку в баллах, которая формировалась в соответствии с оценочными таблицами по определенной методике расчета.

В частности, к примеру, оценка телосложения относительно гребли на байдарках и каноэ дается в баллах на основании результатов измерения длины тела, размаха рук, длины туловища и массы тела, с учетом возраста, пола и вида специализации спортсменов.

Комплексная оценка состояния спортсменов выражается суммой баллов, благодаря которой определялся ранг (уровень) спортсмена. К примеру: первый уровень – кандидаты в сборную команду страны; второй уровень – сборные команды спортивных обществ [7].

Следует отметить, что применение подобной комплексной методики за несколько лет позволяет не только определить перспективных спортсменов, но и проследить за становлением их спортивного мастерства в многолетней динамике.

К оригинальным можно отнести методологические подходы, которые использовались в Латвийском центре спортивного отбора, где обследование проводилось по комплексу, включающему семь блоков показателей.

Преимущество этой системы заключается в использовании показателей состояния здоровья, морфологического и биологического развития, состояния психики проходящих обследования спортсменов наравне с показателями общего и специального физического развития, технического мастерства и т.д. Всего было определено около ста показателей, многие из которых регистрируются с помощью метода анкетирования и оцениваются субъективно (например, дисциплинированность, желание тренироваться и т.д.), а затем их переводят в баллы.

В то же время, большинство этих показателей не использовались в других лабораториях, что затрудняло сопоставление результатов исследований [10].

Организационные и методические базы спортивного отбора в СССР, и сейчас в РФ, предусматривают несколько этапов отбора в процессе долголетней подготовки спортсменов [1].

Первый этап. Массовый осмотр детей 2–4 классов средней школы в возрасте 7–10 лет с целью создания банка данных о физическом состоянии и привлечении наиболее одаренных детей в детские спортивные школы по видам спорта. Используются сравнительно простые тесты и показатели, чтобы их можно было выполнить на уроке средней школы.

Второй этап заключается в программе отбора наиболее перспективных спортсменов с целью комплектования учебных тренировочных групп и групп спортивного совершенствования в системе подготовки высшего спортивного мастерства.

Третий этап заключается в просмотре и объективном отборе наиболее перспективных спортсменов во время юношеских и юниорских соревнований. Поиск талантливых спортсменов и привлечение их в центры олимпийской подготовки и школы-интернаты спортивного профиля проходит путем изучения соревновательной деятельности и тестирования участников соревнований.

Тестирование проводит судейская коллегия. Программа тестирования включает два-три теста по общей физической подготовке и три-четыре теста по специальной физической подготовке, которая основана на прогностической значимости достижений высоких спортивных результатов в конкретном виде спорта.

Четвертый этап состоит из отбора молодых спортсменов для прохождения централизованной подготовки в составе сборных команд и для прохождения плановой централизованной подготовки к Олимпийским играм и другим международным соревнованиям. В состав команды на сбор включаются молодые спортсмены на основе результатов оценки соревновательной деятельности и тестирования [5].

Особенность отечественной комплексной системы состоит в ее более узкой направленности на выявление из числа контингента спортсменов резерва (спортсменов училищ олимпийского резерва, воспитанников школ-интернатов спортивного профиля) наиболее талантливых, предрасположенных, в перспективе, к объективному достижению более эффективных результатов международного уровня. Таким образом, задачами современных эффективных программ тестирования осу-

ществляется жесткая адаптация к специфике каждого вида спорта в отдельности. При этом особое внимание уделяется изучению состояний таких факторов как: показатели двигательной функции; настоящие и перспективные к развитию психические процессы детей и юношей; индивидуальные морфологические, физиологические, психофизиологические и педагогические показатели и предрасположенности [6].

Используемые оценочные шкалы, реализуемые в компьютерной программе, позволяют переводить количественные показатели, представленные в разных единицах измерения, в баллы. Специфические показатели, которые имеют более высокую и характерную связь со спортивными результатами, дополнительно получают «премиальные баллы» на основании соответствующих коэффициентов. С учетом значений интегральных оценок, полученных по педагогическому и физиологическому блокам, рассчитывают индекс перспективности — нормированный показатель, отражающий возможности спортсмена впоследствии продемонстрировать результаты высокого класса.

Таким образом, комплексный метод оценки предрасположенностей, перспективных возможностей спортсменов и ориентации тренировки позволяет определить индекс перспективности спортсмена; охарактеризовать возможности спортсмена по интегральному педагогическому показателю; по интегральному физиологическому показателю; определить слабые стороны подготовленности; выбрать вариант тренировки или его коррекции, оптимальный для данного спортсмена; сравнить нескольких спортсменов и сгруппировать их по одному или совокупности признаков.

Типичными для европейской системы селекции можно назвать методологические подходы, используемые в 1970–1980-е годы в ГДР [11]. С этой целью использовали комплексную программу, включавшую тесты и показатели, позволявшие всесторонне охарактеризовать состояние двигательной функции спортсменов. В то же время, эта программа была направлена на преимущественное выявление состояния скоростно-силовых компонентов двигательной функции спортсменов, поэтому ее информативность в процессе оценки систем организма, лимитирующих уровень выносливости, не может быть одинаково высокой. Ориентация тренировочного процесса по результатам обследования данной системы не предусмотрена.

Показательной для Азии является система отбора в Китае, которая включает несколько групп показателей, отражающих (на примере плавания) особенности роста костей; морфологические показатели (рост, длина конечностей, ширина плеч, бедер, массо-возрастной индекс, мышечная масса, процент жира и т.п.); психологические



характеристики (амбиции и желание соперничать, психологическая устоявшаяся, сильная воля); уровень развития двигательных качеств – гибкости, силы и т.д. В качестве тестов используются специальные упражнения. К примеру, результаты в плавании — спортивные дистанции 50, 100, 400, 800 м, оценивают с учетом возраста скелета спортсменов. Понятно, что на всех дистанциях спортсмену трудно добиться стандартных значений результата, но пловец должен стремиться показать такой результат хотя бы в одном или двух видах [13].

Отличительная особенность системы отбора, применяемой в Китае, является широкое использование показателей, способных характеризовать природно-биологические физиологические и психические особенности развития организма детей, подростков и юношей, с учетом возраста, в котором отмечается наиболее активное формирование и развитие скелета, и непосредственная продолжительность периода активного роста [9].

Среди подростков, у которых период активного формирования начинается в период 12,5–14-ти лет (у мальчиков), и 10,5–12-ти лет (у девушек) и составляет продолжительность в среднем четыре года, отмечен более высокий процент детей, впоследствии добивающихся наиболее высокой результативности в спорте. Именно эта категория детей и подростков, которых отличает соответствующие особенности развития в онтогенезе, в первую очередь интересует спортивных специалистов Китая при селективном спортивном отборе. В то время

как китайскими специалистами поддерживается точка зрения относительно того, что у молодых спортсменов, у которых отмечается более раннее начало стремительного роста, но при короткой или обычной его продолжительности, меньше перспектив стать олимпийскими чемпионами, так как они, скорее всего, могут стать чемпионами только в юношеской возрастной группе.

### Выводы

Исходя из выше изложенного, с целью достижения высокой эффективности в раннем спортивном отборе и выявлении у юных спортсменов одаренности к избранному виду спорта, существует необходимость в многогранном и всестороннем изучении характеристик и параметров юных спортсменов, полностью отражающих специфику их морфофункциональных, биомеханических, медицинских и психологических особенностей, а также их соответствие избранному виду спорта.

Последующие исследования предполагается провести в направлении изучения других проблем спортивного отбора ориентации и спортивной одаренности потенциальных спортсменов.

Следует обозначить, что на сегодня во многих видах спорта отсутствует эффективная и объективная система специфических тестов и информативных критериев, способных выявить кандидатуры перспективных спортсменов, путем определения их склонности к разной направленности и помочь в разработке рекомендаций по ориентации тренировочного процесса.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы формирования системы подготовки спортивного резерва в Российской Федерации / Вырупаев В.К., Антонов Д.П. // Наука и спорт: современные тенденции. 2018. Т.20. № 3. С. 47-52.
2. Васин В.Н. Диагностика спортивной одаренности. Основы спортивного отбора // Colloquium-journal. 2018. № 9. С. 61-64.
3. Дроздовский А.К. Психфизиологический подход к проблеме одаренности и качественного спортивного отбора // Актуальные вопросы спортивной психологии и педагогики. №1. 2021. С. 100-114.
4. Кузнецов А.О. Теоретико-методологические основы отбора в спорте // Материалы ежегодной отчетной научной конференции аспирантов и соискателей Кубанского государственного университета физической культуры, спорта и туризма. 2019. № 1. С. 41-47.
5. Павлов В.А. Экспериментальная и инновационная деятельность в области физической культуры и спорта - ресурсный потенциал развития отрасли // Экспериментальная и инновационная деятельность - потенциал развития отрасли физической культуры и спорта: материалы Всероссийской научно-практической конференции : в 2 т., Чайковский, 18–19 сентября 2020 года. Чайковский государственный институт физической культуры, 2020. С. 108-116.
6. Перспективный подход реализации современных биометрических технологий в физической культуре и спорте // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2021. № 8. С. 232-237.
7. Петрова В.В. Прогноз физической работоспособности по показателям комплексной оценки состояния спортсменов // Медицинская наука и образование Урала. 2019. Т.20. № 1. С. 155-159.
8. Ржанов А.А. Методика спортивного отбора подростков с учетом их способности к решению двигательных задач // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. № 1. 2021. С. 133-143.
9. Ушакова Н.А. Зарубежный опыт управления физической культурой и спортом на примере Китая // Путеводитель предпринимателя. № 14. 2021. С. 213-222.

10. Чалышева А.А. Комплексная оценка функционального состояния спортсменов // Молодежь и наука на Севере: Материалы докладов III Всероссийской (XVIII) молодежной научной конференции (с элементами научной школы). В 2-х томах, Сыктывкар, 12–16 марта 2018 года. – Сыктывкар: Федеральное государственное бюджетное учреждение науки Федеральный исследовательский центр «Коми научный центр Уральского отделения Российской академии наук», 2018. С. 130-131.
11. Черкашин А.В. О современных национальных системах подготовки спортсменов к Олимпийским играм // Подготовка олимпийского резерва: спортивно-педагогические, медицинские и управленческие аспекты: материалы международной научно-практической конференции, Волгоград, 31 марта 2021 года. ООО «ПРИНТ», 2021. С. 13-21.
12. Шибкова Д.З., Байгужин П.А., Эрлих В.В. Отбор и медико-биологическое сопровождение одаренных обучающихся, реализующих образовательную и спортивную деятельность // Science for Education Today. 2020. Т.10. № 5. С. 196-210.
13. Юсковец Е.И. Отбор и подготовка спортсменов в развитых зарубежных странах // Перспективные направления в области физической культуры, спорта и туризма: Материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, Нижневартовск, 22–23 марта 2019 года / Ответственный редактор Л.Г. Пащенко. – Нижневартовск: Нижневартовский государственный университет, 2019. С. 495-500.

© Гарбузов Сергей Петрович (Garbuzow.sergey2017@yandex), Мацко Андрей Иванович (andrmaz@mail.ru), Костенко Анаида Арсеновна (anna-psiholog@mil.ru), Никифоров Юрий Борисович (nfagu@yandex.ru), Петина Наталья Леонидовна (natalis-74@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Армарский государственный педагогический университет

## ПОДБОР ПО СЛУХУ – МУЗИЦИРОВАНИЕ НА ФОРТЕПИАНО БЕЗ НОТ

**Гольдфайн Леонид Аркадьевич**

Доцент, ФГБОУ ВО «Московский Педагогический  
Государственный Университет»  
Goldfine@list.ru

### PLAYING BY EAR – PLAYING THE PIANO WITHOUT STAFF NOTATION

**L. Goldfine**

*Summary:* The ability to play by ear is one of the major goals of learning to play piano for students of any age. The Stimulating method is an auditory method. The main criteria of choosing the musical material for playing by ear is its availability for perception. Recreational practice is enhancing the development of musical memory. Playing by ear develops creativity. The primary skill for the process is having musical ear which is categorized into several groups. Playing by ear is a learning activity that requires certain abilities and skills that allow to play without staff notation. During the practice students conceive rhythm, mode, keys and harmony by ear. The significance of playing by ear is defined by the necessity for a music teacher to create a relevant and interesting accompaniment for a song and improvise an opening to it.

*Keywords:* playing by ear, teaching, piano, musical culture, artistic taste, popular music, musical development, music lessons, musical-auditory perception.

*Аннотация:* Подбор по слуху – одна из важнейших задач обучения игре на фортепиано в любом возрасте. «Стимулирующий» метод – это слуховой метод. Основным требованием к отбору музыкального материала для игры по слуху является доступность восприятия. Развлекательное музицирование будет способствовать развитию музыкальной памяти. Занятия подбором по слуху развивают творческие способности. Большую роль в подборе играет музыкальный слух, который имеет множество подвидов. Подбор по слуху – это учебный процесс, требующий определенных умений и навыков, при этом не используя нот. В процессе подбора учащиеся постигают слухом ритм, элементы лада, тональности, гармонические средства. Значимость подбора по слуху определяется необходимостью для учителя музыки подобрать грамотный интересный аккомпанемент к песне и симпровизировать вступление к ней.

*Ключевые слова:* подбор по слуху, обучение, фортепиано, музыкальная культура, художественный вкус, популярные мелодии, музыкальное развитие, уроки музицирования, музыкально-слуховые представления.

**П**одбор по слуху, на наш взгляд, является одной из важнейших задач обучения игре на фортепиано в любом возрасте и начинать заниматься им желательно с самых первых шагов обучения на инструменте. Приучая учеников к самостоятельной работе, а также развивая их творческую инициативу, мы, педагоги, должны заботиться о развитии музыкальной культуры и воспитании художественного вкуса учащихся, содействовать пробуждению у них активного интереса к музыке.

Одним из "стимулирующих" методов приобщения учащегося к музыке является слуховой метод. И в систему развития учеников слуховым методом должны быть широко внедрены приемы подбора музыки на слух.

Времени на подбор по слуху, увы, остается совсем немного (как в ДМШ, так и в ВУЗе), т.к. большая часть его уходит на разбор и разучивание произведений в классе специальности. Но польза от этих минут неоценима.

Великий педагог начала XX века С.И. Савшинский писал: "Еще в недавние времена педагоги считали игру по слуху проявлением дилетантизма...Приходится сожалеть о том, что дело сводится лишь к кратковременным и несистематизированным занятиям...».Если игра по слуху

является одним из постоянных методов занятий и доведения до умения «подбирать» не только песенки, но и относительно сложные музыкальные произведения или хотя бы отрывки из них «то этим систематически воспитываются способности и умение, необходимые для уверенной игры наизусть сложных произведений» [4,с.31].

Основным же требованием к отбору музыкального материала для игры по слуху является их художественная ценность и доступность для восприятия. И, если ученику понравится та или иная мелодия, то дома он сам попытается ее подобрать хотя бы одним пальцем. Эту инициативу надо всячески развивать и поощрять. Не надо бояться и развлекательного музицирования - играть популярные мелодии и песни. И в этом случае, подбор по слуху только будет способствовать как общему музыкальному развитию, так и развитию музыкально-го мышления, музыкальной памяти, внимания...

Так какая же ситуация часто складывается после окончания музыкальной школы? Даже те дети, которые успешно учились, нередко не могут подобрать простую мелодию или аккомпанемент к знакомой песне, чувствуют себя беспомощными в разборе нотного текста. Их не научили музицировать, играть для души, подбирать на слух любимые мелодии и песни. Всем известно, что за-



нения музыкой могут развить творческие способности человека. Вспомним Баха, Гайдна, Моцарта. В их семьях было принято заниматься домашним музицированием, и это, конечно же, привило с детства будущим композиторам тягу к творчеству.

**Уроки музицирования**, которые нужно вводить во всех музыкальных школах и школах искусств, как раз и должны включать в себя умение читать с листа, транспонирование, игру в ансамбле, и, конечно же, подбор по слуху.

Вопросам важности включения музицирования в учебный процесс посвящены исследования Л. Баренбойма, К Орфа, которые считали, что привитые в детстве желание и умение творить, обязательно скажутся на дальнейшей деятельности человека, кем бы он ни стал в будущем.

«...методика формирования и стимулирования музыкального творчества на любом уровне развития ребенка или подростка должна опираться на две диалектически взаимосвязанные и одновременно проводимые установки; одна из них – усвоение каких-то норм, типов творчества, музыкальных структур и их вариантов, другая – организация обстановки для преодоления инерции и пассивности, для творческих неожиданностей» [1, с.38]

Как мы знаем, большую роль в подборе по слуху играет такое многогранное понятие как **музыкальный слух**, который включает в себя целый ряд важнейших компонентов, в т.ч

1. звуковысотный
2. мелодический,
3. гармонический,
4. ладовый,
5. тембровый,
6. полифонический,
7. интонационный и ряд других.

По способу и характеру восприятия музыки различают слух *абсолютный* и *относительный*.

Из всего сказанного следует сделать **вывод**, что **подбор по слуху** – это такой же учебный процесс, как и любой другой, требующий определенных умений и навыков. **Под игрой по слуху** мы прежде всего понимаем исполнение на инструменте музыкального материала, усвоенного и непосредственно воспроизводимого на основе музыкально-слуховых представлений без помощи нот.

О соотношении теории и практики на занятиях музыкой замечательно сказал Н.А. Римский-Корсаков: «Я уверовал, что практика (музыкальная) есть лучшее средство научиться и что в искусстве никакой теории нет, а есть

только практика, результаты которой, будучи собраны в учебник, именуется теорией» [3, с.189]

**Успешность** игры по слуху, на наш взгляд, зависит от прочности и степени слухо-двигательной взаимосвязи. Нужно выявить у обучаемого наличие слуховых представлений, систематизировать их, всячески способствовать дальнейшему их формированию. Здесь же заметим, что **подбор по слуху** имеет 2 формы:

1. усвоение музыки в первоначальной тональности;
2. усвоение музыки в новой тональности, т.е. в виде транспонирования.

В процессе подбора развивается музыкальная память, воспитывается музыкальный вкус, вырабатывается слухо-двигательная взаимосвязь; учащиеся постигают слухом ритм, элементы лада, тональности, гармонические средства (интервалы, аккорды), закономерности развития мелодии и гармонии обособленно и в комплексе, и, наконец, приобщаются к ощущению музыкальной формы.

Прекрасный педагог ДМШ В.И. Макарова дает несколько важных советов при обучении игре по слуху:

- а) знать название произведения и вытекающие отсюда характер и содержание музыки (при наличии литературного текста – внимательное его изучение),
- б) определить размер и темп,
- в) выбрать тональность (в идеале ту, в которой произведение написано),
- г) обсудить форму произведения (сколько частей, меняется ли настроение в различных частях),
- д) придумать вид аккомпанемента (фортепианная фактура),
- е) определить характер звукоизвлечения.» [2, с.33].

Итак, **подбор по слуху** является одним из разделов такого интересного предмета, как основы аккомпанемента (концертмейстерский класс), который включает в себя такие важнейшие моменты, как чисто аккомпанемент вокальных и инструментальных произведений, т.е. работа непосредственно с солистом, чтение нот с листа, транспонирование, исполнение вокальных произведений под собственный аккомпанемент и уже упомянутый **подбор по слуху**.

Многолетняя практика показывает, что выпускники музыкальных колледжей и ВУЗов, сталкиваясь в своей профессиональной деятельности с подбором и гармонизацией мелодии и аккомпанемента по слуху, зачастую оказываются бессильными даже перед простейшими музыкальными темами, и музыкально-теоретические предметы подчас не могут изменить ситуацию. Именно поэтому навык подбора по слуху востребован не только в работе учителя, но может оказаться очень полезным



во всех областях музыкального творчества. Здесь же отметим, что подбор по слуху одинаково нужен не только инструменталистам, но и вокалистам, дирижерам и теоретикам.

В связи с вышесказанным, хочется вспомнить имена некоторых выдающихся российских пианистов-аккомпаниаторов, которые без нот, великолепно импровизируя, сопровождали выступления известнейших эстрадных исполнителей. Среди них М. Брехес, выступавший с великим русским шансонье XX века А. Вертинским, Б. Мандрус, Д. Ашкенази, которого автору этой статьи довелось слышать вживую (в дуэте с В. Толкуновой). В наши дни эстраду украшают такие мэтры, как Л. Оганезов и А. Евсюков (к сожалению, недавно ушедший из жизни!).

А теперь коснемся более серьезных вещей. Итак, **значимость навыка подбора по слуху** определяется необходимостью для учителя музыки быстро "схватить" мелодию и ее гармонический склад, подобрать грамотный и интересный аккомпанемент к песне, симпровизировать инструментальное вступление для настройки к пению в нужной тональности, необходимом темпе и характере.

**Процесс освоения подбора по слуху** (на песенном материале) обычно проходит в **три** этапа.

**На первом** из них проводится аналитическая работа, связанная с постижением эмоционально-образного плана песни, ее жанрово-стилистических особенностей и вычлениением основных элементов инструментального сопровождения. Это позволяет обучающемуся без особых затруднений, без нот исполнить мелодию и простейшее гармоническое сопровождение к ней.

**На втором** этапе происходит фактурное оформление исполнительского материала:

1. определяется **вступление**, жанрово, интонационно и гармонически соответствующее характеру песни;
2. **мелодия** обогащается путем добавления к ней подголосков, двойных нот;
3. простая **гармоническая поддержка** в партии левой руки может делиться на бас и аккорды соответствующей гармонической функции (или раскладываться на гармонические фигурации);
4. Определяется **короткое заключение** (например, кадансовый оборот с задержанием).

**Третий** этап характеризуется наличием у обучающегося умений самостоятельно подобрать мелодию песни и развернутый аккомпанемент к ней, чему должны способствовать систематические занятия в классе сольфеджио и гармонии, и регулярная работа в концертмейстерском классе по развитию соответствующих навыков.

Опять же, практика показывает, что даже сильные студенты, исполняющие сложный репертуар, в подборе по слуху резко отстают, не дотягивая, порою, до элементарного уровня.

Надо еще заметить, что подбор по слуху мы практикуем в *следующих направлениях*: (мы приводим в качестве примера названия песен для подбора по слуху):

1. **Песни военных лет:**

**Н. Богословский** "Темная ночь"

**Б. Мокроусов** "Огонек"

**К. Листов** "В землянке"

**М. Блантер** «Катюша», "В лесу прифронтовом"

**М. Фрадкин** "Случайный вальс"

2. **Детские песни:**

**В. Шаинский** ("Чебурашка", "Голубой вагон", "Чунга-Чанга", «Пусть бегут неуклюже...»; "В траве сидел кузнечик")

**Б. Савельев**. Песенка из мультфильма "Приключения кота Леопольда;

**И. Дунаевский** "Жил отважный капитан"

**А. Островский** "Пусть всегда будет солнце"

3. **Ретро-шлягеры российской(советской) эстрады и песни из кинофильмов**

**В. Соловьев-Седой:** "Подмосковные вечера"

**Т. Хренников:** "Московские окна", колыбельная Светлане (из к/ф "Гусарская баллада"); "Что так сердце растревожено" из к/ф "Верные друзья").

**И. Дунаевский:** песня из к/ф "Моя любовь"

**Ю. Милютин:** песня из к/ф "Сердца четырех"

**А. Пахмутова:** "Надежда", "Нежность", "Старый клен" (из к/ф "Девчата")

**Б. Мокроусов:** "Одинокая гармонь"

4. **Городские романсы:**

**Н. Шишкин:** "Слушайте, если хотите"

**Л. Малашкин:** "Я встретил вас"

**Б. Фомин:** "Только раз бывают в жизни встречи"

**В. Бакалейников:** "Темновишневая шаль"

5. **Мелодии зарубежной эстрады:**

**М. Легран:** тема из к/ф « Шергбургские зонтики»

**Н. Рота:** тема из к/ф "Крестный отец"

**Джером Кер :** "Дым"

**Чезаре Биксио:** "Parlami d'amore, Mariu"(как ты прекрасна, Мариу)

**Л. Панцери:** "Come prima" (Как прежде)

**Н. Бродский:** "Be my love" (стань моей любовью) из к/ф "Любимец нового Орлеана".

Подводя итог вышесказанному, хочется надеяться, что данный материал хотя бы в какой-то степени поможет преподавателям и студентам лучше узнать и полюбить этот раздел музыкального творчества и использовать его в своей профессиональной деятельности.

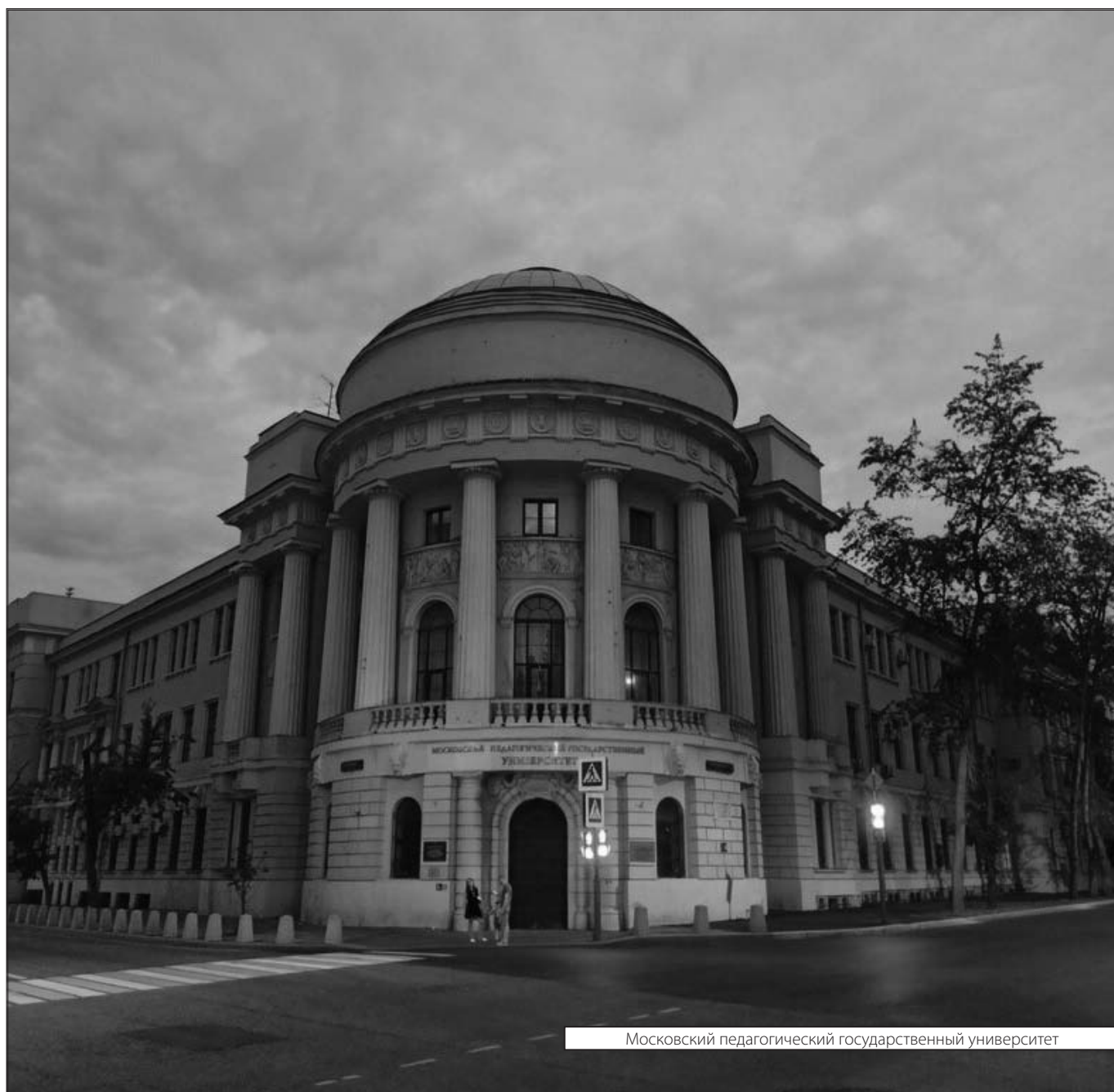
ЛИТЕРАТУРА

1. Баренбойм Л.А. Путь к музицированию. Исследование. Изд.2-е доп. Л.: Советский композитор, 1979. – 352с.
2. Макарова В.И. «Учимся аккомпанировать по слуху»//журнал «Музыкант», №6-7 -2003, июнь-июль, ООО «Агентство научной и технологической информации АТИ», М.,2003, 44с.
3. Римский-Корсаков Н.А. О музыкальном образовании в России. Полн. собр. соч. Литературные произведения и переписка. Т.2. – М., 1963, 280с.
4. Савшинский С.И. «Пианист и его работа», Сов.композитор, Л., 1961.,271с.

---

© Гольдфайн Леонид Аркадьевич (Goldfine@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## СОДЕРЖАНИЕ ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В КОНТЕКСТЕ ТЕОРИИ НАЧАЛЬНОГО ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Джафарова Гюнай Асиф кызы**

Аспирант, Московский государственный  
областной университет  
dzhafarovaga@gmail.com

### THE CONTENT OF TEACHING FOREIGN LANGUAGE ORAL COMMUNICATION IN THE CONTEXT OF THE THEORY OF PRIMARY FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

**G. Dzhaferova**

*Summary:* This article raises the issue of designing the process of mastering foreign language oral speech by younger pupils. The author turns to the theory of primary foreign language education and, according to them, suggests enriching the content of teaching oral dialogic communication in primary school through components that provide an ideal and material basis for mastering the desired communication and create an environment for the personal development of younger pupils in order to form their ability to independent foreign language speech. The scientific novelty of the research reflected in the article lies in the theoretical substantiation of the components of the content of teaching schoolchildren oral dialogic communication, focused on the realization of the developing potential of the subject "Foreign language".

*Keywords:* primary foreign language education, the content, oral dialogic communication, personal development of primary school children.

*Аннотация:* В данной статье поднимается вопрос проектирования процесса овладения младшими школьниками иноязычной устной речью. Автор обращается к теории начального иноязычного образования и, базируясь на ее положениях, предлагает обогатить содержание обучения устному диалогическому общению в начальной школе за счёт компонентов, обеспечивающих идеальную и материальную основу овладения искомым общением и создающих среду для личностного развития младших школьников в целях формирования у них способности к самостоятельной иноязычной речи. Научная новизна отраженного в статье исследования заключается в теоретическом обосновании компонентов содержания обучения школьников устному диалогическому общению, ориентированных на реализацию развивающего потенциала предмета «Иностранный язык».

*Ключевые слова:* начальное иноязычное образование, содержание, устное диалогическое общение, личностное развитие младшего школьника.

**П**роблема обучения устному иноязычному общению является одной из самых важных в начальной школе, поскольку дети младшего школьного возраста стремятся к общению, благодаря своей природной открытости и восприимчивости. Кроме того, процесс обучения устному иноязычному общению выступает как процесс социализации личности младшего школьника и средство приобретения опыта общения с окружающим миром и с другими людьми. Известно, что педагоги сталкиваются с трудностями при проектировании процесса обучения устной речи, одну из причин которых мы усматриваем в содержательной составляющей обучения иностранному языку. Предметом данной статьи является обоснование компонентов содержания обучения устному диалогическому общению в целях реализации развивающего потенциала предмета «Иностранный язык», что согласуется с целями современной начальной школы и ее ценностными ориентациями.

При выделении компонентов содержания обучения младших школьников диалогическому общению мы основываемся на теории начального иноязычного образо-

вания, разработанной З.Н. Никитенко [2].

Согласно данной теории, процесс овладения иностранным языком направлен на развитие личности младшего школьника и его способности к иноязычному общению. При этом в содержании начального иноязычного образования справедливо выделяются три аспекта - аксиологический, мотивационно-когнитивный и социально-культуроведческий - создающие материальную и идеальную основу для реализации данной цели и трех ее составляющих: воспитательной, развивающей и учебно-культуроведческой целей [4]. Есть все основания утверждать, что для формирования способности младших школьников к самостоятельной иноязычной речи, сопряженного с их личностным развитием, необходимо такое содержание обучения устному иноязычному общению, которое будет включать компоненты, реализующие аспекты содержания начального иноязычного образования.

Аксиологический аспект начального иноязычного образования, согласно З.Н. Никитенко, включает лич-

ностные качества и нравственные ценности, которые составляют основу для развития нравственной способности младших школьников – то есть способности делать правильный моральный выбор между «хорошим» и «плохим» и способности к добродетельным поступкам.

Это означает, что в аксиологический компонент содержания обучения устному диалогическому общению необходимо включить такие личностные качества и такие нравственные ценности, которые будут способствовать успешности взаимодействия детей друг с другом на ИЯ, в том числе и с носителями языка. К таким личностным качествам, в первом приближении, можно отнести: дружелюбность, коммуникабельность, открытость, доброжелательность. Мы полагаем, что для устного общения важно формирование таких ценностей, как: поддержка, согласие, терпимость, выдержка, сочувствие. В аксиологический компонент содержания устного диалогического общения необходимо включить такие ситуации общения, на основе которых ученики могли бы выражать свои эмоции, свое отношение к поступкам героев и делать правильный моральный выбор. Наполнение аксиологического аспекта содержания обучения диалогическому общению позволит создать основу для нравственного становления младших школьников в процессе овладения данным видом общения и будет способствовать формированию их нравственной культуры.

Мотивационно-когнитивный аспект содержания начального иноязычного образования связан с опытом заинтересованного и рефлексивного овладения школьником иноязычной речью. На основе экстраполяции данного аспекта на содержание обучения диалогическому общению, мы полагаем, что мотивационный компонент такого общения должен включать внутреннюю мотивацию, когда сам процесс диалогического взаимодействия интересен детям. Для этого, необходимы такие речемыслительные задачи, которые включают мотив (ради чего дети будут говорить) и цель (что они будут говорить: убеждать кого-то, приглашать в гости, извиняться и т.д.). Известно, что овладение детьми иноязычной речью в целом, и диалогической речью, в частности, базируется на когнитивных процессах: фонематический слух, оперативная память, слуховое внимание, вероятностное прогнозирование [1]. Это означает, что в мотивационно-когнитивный компонент содержания об-

учения устному диалогическому общению необходимо включить данные когнитивные способности, технология развития и диагностики которых при овладении детьми ИЯ разработана в докторском исследовании З.Н. Никитенко [3].

Кроме того, диалогическая речь на ИЯ основывается на:

- иноязычной языковой способности, связанной с овладением фонетическими, лексическими и грамматическими языковыми средствами, и их использованием как средства речевой деятельности;
- иноязычной речевой способности, обеспечивающей понимание и самостоятельное порождение иноязычной речи.

Данные способности также необходимо включить в содержание обучения диалогическому общению, как и совокупность коммуникативных задач, а также выразительные средства речи. Так, например, мы предлагаем включить такие выразительные средства диалогической речи как: вербальные (тропы, фразеологизмы, риторические фигуры), невербальные (мимика, жесты, позы, интонация).

Социально-культуроведческий компонент обучения диалогическому общению младших школьников призван включать, на наш взгляд, все то, что включает в себя традиционное содержание обучения устному общению, а именно: совокупность умений диалогической речи и совокупность умений диалогического общения. Вместе с тем в целях реализации культуроведческой составляющей начального иноязычного образования в содержание обучения диалогическому общению важно включить и культуроведческие умения и лингвокультуроведческие умения в трактовке В.В. Сафоновой [5].

В заключении, отметим, что трактовка содержания обучения диалогическому общению в русле теории начального иноязычного образования и предлагаемое нами обогащение содержания обучения устному диалогическому общению выделенными выше компонентами не только обеспечивают надежную основу овладения искомым общением, но, и что ценно, создают среду для личностного развития младшего школьника, то есть для его нравственного, когнитивного, коммуникативного развития.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Зимняя И.А. Лингвopsихология речевой деятельности / И. А. Зимняя. - Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.
2. Никитенко З.Н. Личностно-развивающее иноязычное образование в начальной школе. Монография. М.: Прометей, 2019; З.Н. Никитенко. Иностранный язык в начальной школе: теория и практика, М.: Флинта, 2020.



3. Никитенко З.Н. Методическая система овладения иностранным языком на начальной ступени школьного образования: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.02 / Никитенко Зинаида Николаевна; [Место защиты: Московский педагогический государственный университет].- Москва, 2014.- 427 с.
4. Никитенко З.Н. Содержание начального иноязычного образования: концептуальные основы // Преподаватель XXI век. 2015. №1.
5. Сафонова В.В. «Детское культуроведение как неотъемлемая часть современного начального языкового образования в России». // Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение. – 2017. - № 12. – С. 2-16.

© Джафарова Гюнай Асиф кызы (dzhafarovaga@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский государственный областной университет

# ИНСТИТУЦИОНАЛИЗАЦИЯ ПРОЕКТНОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Домбровская Марина Анатольевна**

к.п.н., доцент, ГАУ ДПО «Институт развития образования  
Иркутской области»  
marina\_dombr@mail.ru

## INSTITUTIONALIZATION OF PROJECT MANAGEMENT IN THE ORGANIZATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

*M. Dombrovskaya*

*Summary:* The relevance and significance of the article lies in the description of the development and implementation of a project management system in the organization of additional professional education. The article provides basic concepts and describes the components of project management, directions of its improvement using the automation procedure.

*Keywords:* project, project management, project approach, stakeholder, project management team, project management office.

*Аннотация:* Актуальность и значимость статьи заключается в описании разработки и внедрения системы управления проектами в организации дополнительного профессионального образования. В статье даны основные понятия и описаны составляющие проектного менеджмента, направления его совершенствования с использованием процедуры автоматизации.

*Ключевые слова:* проект, управления проектами, проектный подход, заинтересованная сторона, команда управления проектом, офис управления проектами.

### Введение

**А**ктивное развитие современного общества характеризуется высокими темпами научно – технического прогресса, что обуславливает высокий уровень требований к управлению качеством образования. Процесс управления качеством образования требует развития новых подходов, форм и способов управления образовательной организацией. Наиболее актуальным и перспективным подходом в управлении образовательной организацией является проектный подход. По мнению Е.В. Савенковой и О.А. Шклярской, «проектный подход – фактор позитивной динамики качества управления образовательными системами» [6, с.6].

Руководство образовательной организацией направлено на достижение сотрудниками определенных целей и решения поставленных задач, причем делать это нужно поэтапно, последовательно. В условиях рыночной экономики проектный подход наиболее приемлем, так как этот подход обеспечивает эффективную деятельность образовательной организации. Важно отметить, что «поскольку проекты влияют на общество, то требуется соблюдение высоких этических норм и стремление вносить свой вклад в благосостояние людей» [12, с.2].

Менеджмент проектов развивается на основе стандартов. В России стандартизацией управления проек-

тами занимается организация «Росстандарт», которая изучает западные стандарты, переводит их в государственные стандарты (далее – ГОСТы). Базовыми стандартами в области проектного менеджмента считают:

- ГОСТ Р 54869-2011: «Требования к управлению проектом»,
- ГОСТ Р 54871-2011: «Требования к управлению программой»,
- ГОСТ Р 54870-2011: «Требования к управлению портфелем проектов».

Одним из первых международных стандартов был ISO 21500:2014 (ГОСТ Р ИСО 21500 - 2014).

Изучением особенностей управления проектами занимались такие зарубежные ученые, как Г. Кунц, Э. Ларсон, П. Мартин, К. Тейт, Т. Хауг и другие. Среди отечественных ученых можно отметить работы таких ученых, как А.А. Авдеева, Г.М. Адельсона-Вельского, Р.А. Алавердова, А.Д. Баженова, А.В. Борисова, А.В. Боровкова, А.М. Брехмана, В.Н. Буркова, В.И. Воропаева, Д.И. Голенко, И.И. Мазура, В.В. Познякова, В.В. Овчинников, М.Л. Разу, В. Д. Шапиро, М.В. Шейнберга, В.М. Шершнева и других. Исследования вышеназванных ученых в сфере проектного управления представляют огромный интерес. Однако, выводы и положения, содержащиеся в их трудах, нуждаются в более детальной проработке.

Прежде всего, это касается вопросов проектного

управления в сфере образования, а также автоматизации управления проектами в контексте институционализации проектного управления.

Под институционализацией управления проектами будем считать процедуру создания системы проектного менеджмента в виде института с определенными требованиями, а также специальных практик. Управление проектами в нашей стране как профессиональная сфера, в том числе в дополнительном профессиональном образовании (далее – ДПО), находится на этапе институционализации.

Необходимо отметить, что «в каждой организации приняты свои определенные требования к управлению проектами» [4, с.78]. Многие организации ДПО разрабатывают и внедряют одновременно несколько проектов (портфель проектов). В требованиях ГОСТ Р 54870-2011 портфелем проектов считается «набор компонентов, которые группируются вместе с целью эффективного управления» [1, с.3]. При этом система управления проектами образовательной организации должна стать частью системы менеджмента качества (далее – СМК) организации, так как управление проектами в организации направлено также на повышение качества образования. Важно «иметь четкое представление о том, что подразумевается под управлением и организацией» [10, с.9]. В данном случае процесс «Управление проектами» является поддерживающим процессом СМК организации ДПО.

Из вышесказанного следует, что исследования, связанные с внедрением проектного подхода через создание системы управления проектами в рамках СМК образовательной организации ДПО, актуальны. Поэтому целью данного исследования является разработка и развитие системы управления проектами в рамках СМК организации ДПО.

Для достижения поставленной цели было сделано следующее:

1. Определена основа построения системы управления проектами (перечень основных стандартов проектного управления).
2. Разработан алгоритм и порядок управления проектами в системе менеджмента качества организации ДПО.
3. Разработана автоматизированная система управления проектами.

#### Объект и предмет исследования

СМК организации ДПО в данной статье стала объектом исследования. Предметом данного исследования является система управления проектами.

#### Методы исследования

В ходе исследования использовались следующие методы:

- анкетный опрос (анализировались материалы итоговых опросов внутренних и внешних потребителей, всего приняли участие 256 респондентов);
- экспертный опрос (в качестве экспертов выступали внутренние, а также внешние (международные аккредитованные аудиторы), всего 20 экспертов);
- интервью в фокус-группах (интервьюировались 60 человек, членов педагогического сообщества по проектному управлению).

#### Научная новизна

Научная новизна работы состоит в следующем:

1. В рамках СМК организации ДПО был разработан процесс «Управление проектами».
2. Разработан алгоритм управления проектами при решении задач СМК организации ДПО.
3. Разработана и автоматизирована система управления проектами в СМК организации ДПО (на примере Института развития образования Иркутской области) (далее – ИРО).

#### Практическая ценность

Практическая ценность работы заключается в следующем:

1. На основе созданного алгоритма выстроена система управления проектами, позволяющая эффективно управлять проектами организации ДПО.
2. На основе стандартов по проектному управлению и управлению качеством разработана и внедрена система управления проектами в рамках СМК ИРО, позволяющая распространять опыт проектного управления института, как в Иркутской области, так и в других регионах через проведение конференций, семинаров, представление проектов института на его сайте.
3. Осуществлена институционализация проектной сферы деятельности организации.

Результатом внедрения разработанной системы управления проектами, а также автоматизированной системы управления стало улучшение показателей эффективности процессов системы менеджмента качества, в том числе и менеджмента проектов.

#### Описание процесса управления проектами

Согласно ГОСТ Р ИСО 54869-2011 «проект – комплекс взаимосвязанных мероприятий, направленный на создание уникального продукта или услуги в условиях вре-

менных и ресурсных ограничений» [8, с. 4]. Необходимо подчеркнуть, что в образовательной организации нужно управлять не только отдельным конкретным проектом, но и всеми проектами организации. Таким образом, в организации нужно разработать, внедрить и развивать единую систему управления проектами. В ГОСТ Р ИСО 21500-2014 определено, что «проектный менеджмент заключается в использовании соответствующих методов, инструментов, приемов и компетенций при реализации проекта» [2, с. 4].

Первостепенной задачей организации, внедряющей проектное управление, является создание корпоративной системы управления проектами. Каждая система является особенной, так как состоит из ряда компонентов, определенных стандартами по управлению проектами. Все компоненты можно реализовать разными способами в разных организациях. По мнению В.В. Богданова, «в основе корпоративной системы управления проектами лежат определения основных понятий управления проектами, организационная структура и мотивация» [5, с. 16].

Проблемы моделирования автоматизированной системы управления (далее – АСУ) проектами рассматривались в работах Норенкова И.П., Николаенко В.С., Макашова П.Л., Романенко Н.А. Вопросы разработки автоматизированных систем управления проектами в образовательных организациях являются востребованными, так как созданные информационные системы специализированы для проектных организаций и требуют достаточно большого времени для их адаптации в сфере образования. Необходимо отметить, что основная задача АСУ – документировать процесс управления проектами и унифицировать их через четкие требования и шаблоны в автоматизированном режиме. Кроме того, необходимо обучить персонал организации ДПО по проектному управлению и работе в АСУ «Управление проектами», т.е. необходима профессионализация проектной сферы деятельности организации. Каждый проект реализует команда проекта, которая «формируется в зависимости от потребностей проекта, опыта и квалификации персонала» [9, с. 8]. Для централизации управления проектами необходима специальная структура. Такой структурой является «проектный офис, который отвечает за управление проектами». [6, с. 74]. Управление проектами в организации ДПО состоит из пяти процессов. Для эффективного управления проектами разработан алгоритм (Рис1.).

Инициацией проекта являются действия, совершаемые на этапе принятия решения о начале проекта. При инициации проекта определяются менеджер проекта, администратор проекта, стейкхолеры и т.д. Стейкхолдерами являются лица, заинтересованные в реализации проекта.

Планирование проекта – совокупность действий для уточнения целей проекта и разработки плана достижения этих целей. В том случае, если план проекта устраивает участников проекта, то он утверждается.

Исполнение работ - это действия руководителя проекта, направленные на набор в команду проекта исполнителей. Обязателен контроль проекта, который предполагает участие независимых специалистов. Важен этап завершения проекта. На этом этапе проводится анализ результатов проекта в соответствии с заданными критериями, а также осуществляется сбор отчетности об исполнении проекта. Затем может быть обновлен порядок управления проектами. Для эффективного управления информацией по проектному управлению применяются автоматизированные системы управления проектами.

### Основные процессы управления проектами в ИРО

Рассмотрим роль системы управления проектами в организации ДПО на примере ИРО. В 2019 году высшее руководство института приняло решение о переходе на проектное управление. В результате этого решения в институте был создан проектный офис. В институте более десяти лет успешно развивается система менеджмента качества (СМК). Необходимо отметить, что внедрение СМК — это сложный, длительный, многогранный и трудоемкий процесс, включающий в себя целый комплекс работ. При этом комплекс работ затрагивает различные аспекты деятельности организации. В настоящее время требования к качеству дополнительного профессионального образования определяются, прежде всего, стандартами ISO 9001:2015. В развитии СМК ИРО основной акцент ставился на удовлетворение требований потребителей. В этом направлении в институте достигнуты существенные результаты. Об этом свидетельствуют итоги внешних международных аудитов и награды международного конкурса качества «ГЕММА» и всероссийского конкурса программы «100 лучших товаров России» Правительства РФ.

Итак, в институте созданы необходимые условия для институционализации проектного управления. Проектное управление в институте имеет высокий уровень качества, так как сертифицировано в соответствии с ISO 9000:2015. Следует заметить, что «качество – это ответственность всех участников проекта» [11, с. 6].

Необходимо отметить, что результативность СМК будет высокой, когда «работники применяют на практике навыки, подготовку, образование и опыт» [3, с. 8], а также «используют программное обеспечение» [7, с. 58]. Поэтому 60% сотрудников института обучены проектному менеджменту. Оценивая процесс институционализации проектного менеджмента в организации, следует отметить наличие определенного опыта по проектной дея-



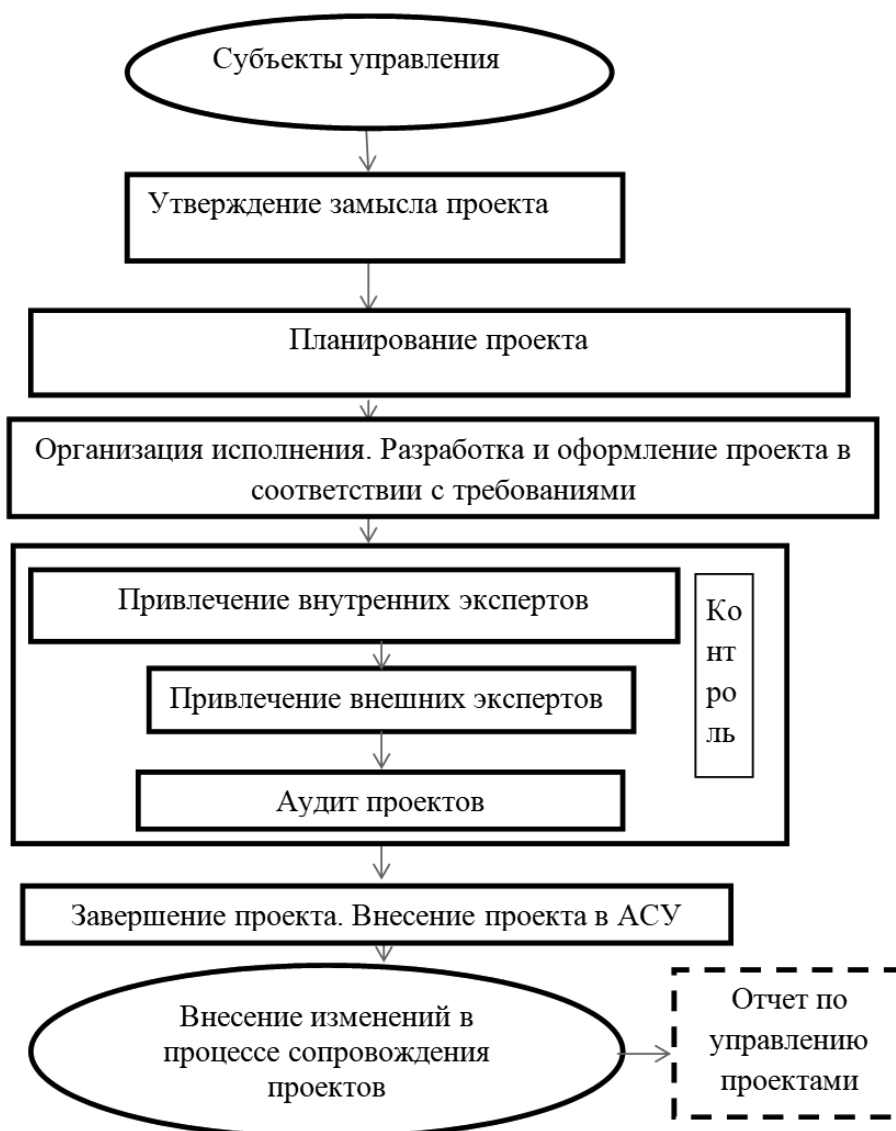


Рис. 1. Алгоритм процесса «Управление проектами в организации ДПО»

тельности как в региональных организациях ДПО, так и в ИРО.

В институте каждое структурное подразделение (в институте 28 структурных подразделений) определяло собственную институциональную модель проектного управления. При этом отсутствовала единая система управления проектами. Так 85 % структурных подразделений не использовали стандарты по проектному управлению. Поэтому так важно было разработать и внедрить единую систему проектного менеджмента и далее автоматизировать ее.

Достоинство менеджмента проектов на современном этапе заключается не только в использовании современных IT-технологий, но и в профессионализации проектной сферы деятельности, организации сообществ профессионалов, специализирующихся в сфере проек-

ного управления. В связи с этим, сотрудниками института создано педагогическое сообщество по проектной деятельности для педагогов и руководителей образовательных организаций Иркутской области с целью трансляции имеющихся достижений в проектном управлении и повышения уровня компетенций участников сообщества по проектному управлению. Также сотрудниками института реализуется дополнительная профессиональная программа «Проектный менеджмент как основа эффективной деятельности управленческой команды» (обучено 78 человек, что составляет 10% от контингента, выразившего желание обучаться по данной программе).

Разработанная в ИРО автоматизированная система управления проектами является продолжением автоматизации процессов и процедур системы менеджмента качества института. АСУ проектами обеспечивает сопровождение проектов и повышает эффективность

управления проектами. Важно понимать, что «процессы управления проектом во многом определяют структуру информационной системы» [7, с. 56].

Для управления проектами в институте используется как традиционный проектный менеджмент, так и семейство гибких подходов Agile. Также данный проектный метод использовался для постановки задачи по разработке АСУ «Управление проектами». «Процесс разработки начинается с выявления проблемы и разработки исследовательского предложения» [11, с. 8]. Разработчиками АСУ института были созданы шаблоны протоколов и актов. Это позволило разбить АСУ на несколько модулей, которые прорабатывались отдельно. Одним из важных преимуществ разработанной АСУ является то, что система обладает интуитивно понятным интерфейсом и ориентирована на обычного пользователя, не являющегося профессиональным программистом.

Итак, рассмотрим применение проектного подхода к управлению организацией ДПО, а именно Институтом развития образования Иркутской области, с использованием АСУ «Управление проектами». Управление проектами в институте включает совокупность следующих процессов:

1. Инициация проекта. Для разработки проекта структурным подразделением либо рабочей группой института разрабатывается письменное обоснование необходимости данного проекта. Обсуждение идеи проекта осуществляется на координационном совете по качеству (далее – КСК) (2 раза в месяц). Обоснование проектной идеи затем представляется директору ИРО в форме служебной записки.
2. Планирование проекта. При принятии директором ИРО положительного решения о создании проекта менеджером проекта в течение 10 дней составляется паспорт проекта и этапы реализации проекта, определяется команда проекта и роли каждого члена команды, разрабатывается расписание, риски и бюджет проекта. Далее в течение 30 дней разрабатывается и оформляется проект и в течение 15 дней проводится независимая экспертиза (не менее трёх экспертов).
3. Организация исполнения проекта. Менеджер проекта организует взаимодействие и координацию работ членов рабочей группы. По завершению каждого этапа проводится приемка работ менеджером проекта, членами рабочей группы и заказчиком проекта.
4. Контроль исполнения проекта. На основании протокола КСК о соответствии проекта установленным требованиям КСК принимает решение о внесении проекта в АСУ «Управление проектами», администратор системы проверяет наличие требуемых документов (заявки, протокола КСК,

утвержденного проекта). В случае решения КСК о внесении проекта в АСУ:

- 1) инициатор проекта (менеджер проекта) отправляет пакет документов администратору АСУ «Управление проектами» (заявку с визой директора, протокол решения КСК, утвержденный проект);
- 2) администратор АСУ «Управление проектами» (сотрудник проектного офиса) заполняет реквизиты: название проекта, инициатор, исполнитель, дата начала, планируемая дата окончания, Ф.И.О. менеджера;
- 3) менеджер проекта:
  - заполняет в шаблоне реквизиты (общая информация, основные этапы, участники, бюджет, расписание, риски, проблемы, версии проекта) и заносит в систему;
  - вносит изменения в процессе внедрения и сопровождения проекта;
- 4) эксперты заполняют оценочные листы в АСУ «Управление проектами».

Получение доступа менеджеру проекта (личного пароля и логина) для работы в АСУ предоставляется администратором. Получение доступа осуществляется через составление служебной записки от заинтересованной структуры. Менеджер проекта осуществляет контроль хода выполнения работ каждого этапа в соответствии с планом реализации проекта (этапы проекта).

5. Завершение проекта. Выходным документом процесса является отчет о завершении проекта. Итоговые документы о результатах управления проектами направляются заказчиком. Отчеты хранятся в АСУ «Управление проектами» в течение срока, определенного менеджером проекта.

### Заключение

Анализируя практику деятельности ИРО по управлению качеством образования, резюмируем, что внедрение проектного управления позволило в значительной степени улучшить процессы института и, прежде всего, процесс «Управление проектами». Так, сравнительный анализ показателей СМК института по процессу «Анализ удовлетворенности требований потребителей» продемонстрировал, что при внедрении системы управления проектами в институте удовлетворенность требований потребителей качеством выросла на 10% (было 85% – стало 95%), а количество незначительных несоответствий по результатам внутренних аудитов уменьшилось на 25%.

Что же касается эффективности процесса «Управление проектами», то в связи с работой и внедрением АСУ в институте в 2021 году (относительно к 2020 году), по

Таблица 1.

Результаты работы ИРО по управлению проектами за 2020–2021 гг.

№ п/п	Показатели эффективности	2020 год		2021 год	
		Норматив	Результат	Норматив	Результат
1.	Доля проектов, прошедших экспертизу	Не менее 80 %	70 %	Не менее 80 %	90 %
2.	Доля проектов, внесенных в АИС	Не менее 70 %	75 %	Не менее 70 %	80 %
3.	Доля реализуемых проектов	Не менее 90 %	85 %	Не менее 90 %	96 %

всем показателям эффективности данного процесса отмечена положительная динамика (таблица 1):

- доля проектов, прошедших экспертизу, возросла на 20 %;
- доля проектов, внесенных в АИС, возросла на 5 %;
- доля реализуемых проектов увеличилась на 11 %.

Итак, проведенное исследование, показало, что сегодня повышение эффективности деятельности организации ДПО возможно за счет внедрения и модернизации

систем руководства проектами.

Необходима институционализация проектной деятельности в организации ДПО на основе разработанного алгоритма управления проектами, международных и национальных стандартов, а также автоматизации проектного управления. При этом управление проектами в организации должно быть направлено на повышение качества образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. ГОСТ Р 54870-2011 Проектный менеджмент. Требования к управлению портфелем проектов. – М.: Стандартиформ, 2011. 10 с.
2. ГОСТ Р ИСО 21500-2014 Руководство по проектному менеджменту. – М.: Стандартиформ, 2015. 46 с.
3. ГОСТ Р ИСО 9001-2015 Системы менеджмента качества. Требования – М.: Стандартиформ, 2015. 23 с.
4. Аньшин В.М., Багратиони К.А. и др.; под ред. В.М. Аньшина, О.Н. Ильиной; Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2013. – 620 с.
5. Богданов, В.В. Управление проектами. Корпоративная система – шаг за шагом / Вадим Богданов. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2012. – 248 с.
6. Проектный менеджмент в образовательной организации: учебно – методическое пособие / Е.В. Савенкова, О.А. Шклярова. – Москва: МПГУ, 2019. – 204 с.
7. Управление проектами [Текст]: учеб. пособие / А.Г. Ивасенко, Я.И. Никонова, А.О. Сизова. – Новосибирск: СГТА, 2007. – 202 с.
8. Управление проектами: учебник для бакалавров / А.И. Балашов, Е.М. Рогова, М.В. Тихонова, Е.А. Ткаченко; под ред. Е.М. Роговой. – М.: Издательство Юрай, 2013. – 383 с. – Серия: Бакалавр. Базовый курс.
9. Управление проектом. Основы проектного управления: учебник / коллектив авторов; под ред. проф. М.Л. Разу. – 3-е изд., перераб. и доп. – М.: КНОРУС, 2010. – 760 с.
10. Frohm J., Stahre Jo, Winroth M.P. Levels of Automation in Manufacturing // International Journal of Ergonomics and Human Factors, Vol. 30 Issue 3, 2008.
11. Oberlender Garold D. Project management for engineering and construction / 2nd ed. New York: McGrawHill, 2000. 368 p.
12. P2M. A Guidebook of Project and Program Management for Enterprise Innovation, Revision 3. Project Management Association of Japan, 2005. 90 p.

© Домбровская Марина Анатольевна (marina\_dombr@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ФОРМИРОВАНИЕ ИНТЕГРАТИВНОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТА

**Евсикова Альмира Исламовна**

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский  
Государственный университет гражданской авиации  
17rassvet@bk.ru

## FORMATION OF AN INTEGRATIVE EDUCATIONAL SPACE OF A TECHNICAL UNIVERSITY IN MODERN CONDITIONS OF PROFESSIONAL TRAINING OF A SPECIALIST

**A. Evsikova**

*Summary:* The article reveals the current state and features of the development of a technical university in modern conditions of professional training of a specialist. The author dwells in detail on the weakening of the position of higher engineering education in the Russian Federation in the last two decades. Special attention is paid to the formation of an integrative educational space for the professional training of specialists in technical specialties in modern higher education. In the context of his research, the author describes the designed model of the integrative educational space of a technical university based on the integration of the target settings of all subject areas within the framework of the main professional educational program for the training of a technical specialist.

*Keywords:* professional education, higher education, educational space, graduate of engineering specialty, integration, concept, educational space model, integrative educational space.

*Аннотация:* В статье раскрыто современное состояние и особенности развития технического ВУЗА в современных условиях профессиональной подготовки специалиста. Особое внимание уделено вопросам формирования интегративного образовательного пространства для профессиональной подготовки специалистов технических специальностей в современной высшей школе. В контексте своего исследования, автор описывает спроектированную модель интегративного образовательного пространства технического ВУЗА на основании интеграции целевых установок всех предметных областей в рамках основной профессиональной образовательной программы подготовки технического специалиста.

*Ключевые слова:* профессиональное образование, высшее образование, выпускник инженерной специальности, образовательное пространство, интеграция, концепция, модель образовательного пространства, интегративное образовательное пространство.

Последние десятилетия характеризуются повышенным вниманием общества к состоянию и проблемам в системе высшего профессионального образования. Это можно объяснить тем, что все самые значимые достижения связаны с научно-техническим прогрессом, а высшее профессиональное образование в технических ВУЗах дает перспективы успешного трудоустройства.

На основании проведенного анализа состояния и особенностей развития технического ВУЗА в современных условия профессионального образования, было установлено, что система профессиональной подготовки в технических ВУЗах не ориентируется на конечный результат профессиональной подготовки специалиста. В связи с этим уровень профессиональной подготовки выпускников не соответствует требованиям ФГОС, квалификационным стандартам и запросам работодателей. Как указано в нормативных документах, регламентирующих деятельность системы образования (Закон "Об

образовании в Российской Федерации", «Национальная доктрина образования в Российской Федерации и др.), для научно-технического развития современного общества требуются такие технические кадры, способные выполнять профессиональные задачи в соответствии со специализацией и с Федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС).

Как показал анализ организации подготовки инженерно-технических кадров в условиях современной Болонской системы образования, выпускники оказались не востребованы на производстве, поэтому среди выпускников инженерных специальностей проблемы с трудоустройством испытывает каждый десятый [1].

Были проанализированы статистические данные Росстата и других авторов [2 - 8], в которых обозначены основные причины проблем в современном высшем профессиональном образовании:



- разрушена традиционная, хорошо продуманная логика подготовки специалистов [2].
- двухуровневая подготовка (бакалавриат-магистратура) подходит лишь для гуманитарных специальностей, для технических ВУЗов должно быть восстановлено инженерное образование [3].
- реформирование необходимо осуществлять в трех основных аспектах системы профессионального образования: методологический, экономический и социокультурный [4].
- в современном управлении системой профессионального образования должно уделяться внимание управлению персоналом: структуризация целей, задач, функций, структур, стратегий, направлений развития персонала [5].
- в российской экономике существует неудовлетворенный спрос на инженерно-технические кадры [6].
- сохраняющийся глубокий разрыв между профессиональными и личностными ресурсами выпускников и требованиями внешней среды приводит к несогласованности систем образования и рынка труда [7].
- низкая практическая направленность высшего профессионального образования, невозможность сопоставления имеющихся теоретических знаний с их практическим применением [8].

Все это привело к ухудшению качества инженерно-технического образования и снижению степени его соответствия современному научно-техническому прогрессу.

Как считает ряд авторов, для системного решения названных выше проблем современного учебно-воспитательного процесса технического ВУЗа, необходимо формирование образовательного процесса на основе системного подхода. Системный подход позволяет обозначить его структуру, взаимосвязи в ней, внешние связи и зависимости с другими явлениями, имеющими влияние на него для того, чтобы понять и его состояние, трудности, недостатки и резервы совершенствования [9].

Модернизация образовательного процесса на основе системного подхода обеспечит единство узкой задачи компонента профессиональной подготовки специалиста (знания предметных областей) с учетом его места в крупном и сложном целом (формирование компетентного специалиста), а также взаимодействие с другими элементами образовательного процесса. Такой подход опирается на целостность процессов развития личности, в котором формируемые качества человека взаимосвязаны между собой и находятся в постоянном взаимодействии. Таким же целостным должен быть весь образовательный процесс в техническом ВУЗе.

Как обозначено в нормативных документах, образовательный процесс в системе высшего профессионального технического образования – особая форма организации образовательной деятельности по освоению основной профессиональной образовательной программы включающую практическую подготовку. Практическая подготовка при освоении образовательной программы происходит в условиях выполнения обучающимися определенных видов работ, связанных с будущей профессиональной деятельностью [10]. Такая организация направлена на формирование, закрепление, развитие знаний, практических навыков и компетенций по определенной специализации.

Термин «компетенция» понимается как результат образования, выражающийся в готовности субъекта эффективно организовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели [11]. В качестве внутренних ресурсов могут выступать знания, предметные умения, навыки, над-предметные умения, способы деятельности, психологические особенности, ценности и т.д.

Научные поиски ученых привели к выявлению феномена ключевых компетенций, которые рассматриваются как интегральный результат образования, содержащий в себе комплекс знаний, умений, навыков, ценностей, личностный опыт и готовность реализовать себя в ключевой жизненной роли (гражданская компетентность, социальная компетентность, профессиональная компетентность и др.) и в ситуации осуществления профессиональной деятельности. Для эффективной реализации основных положений компетентностного подхода, прежде всего необходимо выявить сферы профессиональной деятельности, которые в большей степени должны быть освоены обучающимся в образовательном пространстве технического ВУЗа. В этой связи возникает необходимость определения профессиональных компетенций (ПК), эффективное освоение которых способно обеспечить высокий уровень подготовки обучающихся к самостоятельному решению круга профессиональных проблем на основании знаний, умений и способов выполнения профессиональной деятельности.

Анализ применения компетентностного подхода в подготовке технических кадров позволил сделать вывод: при организации профессиональной подготовки с ориентацией на результат, необходимо использовать компетентностный подход и выстраивать образовательное пространство, отвечая на вопросы «что?» (содержательное наполнение деятельности обучающихся), «как?» (формы учебной деятельности), и «кто?» (личностные особенности обучающихся).

Мы определили, что компетентностный подход позволяет:

1. выстраивать целостную систему целеполагания процесса обучения и воспитания;
2. образование должно быть воспитывающим;
3. три компонента образования; обучение, воспитание и развитие основаны на современных технологиях информационного общества.

Опираясь на исследования ряд авторов [12-19] для системного решения названных выше проблем современного учебно-воспитательного процесса в техническом ВУЗе необходимо формирование образовательного пространства технического ВУЗА. Одним из оснований введения данного термина в оборот научных исследований является отказ от представления о линейности образовательного процесса. Образовательное пространство должно стать системой, обеспечивающей личностное индивидуальное развитие каждого участника современного образовательного процесса.

С точки зрения исследователей, на настоящем этапе развития педагогической науки происходит отождествление образовательного пространства, среды и образовательной системы. Так, по мнению А.Я. Данилюка, «образовательное пространство — это образовательная система (законченная часть учебного процесса), так как оно располагается в пределах пространственно-предметных границ образовательного процесса, реализуется по заранее согласованному расписанию, выполняя конкретные дидактические задачи, обладая рядом признаков, которые характерны для образовательной системы» [20].

Мы считаем, что образовательным пространством должно стать множество объектов (образовательных систем), объединенных в единое целое посредством отношений и связей между ними. Каждому объекту отводится конкретное место, определяемое на основании их состава, выполняемых функций и рядом других причин. Образовательное пространство является системой, обеспечивающей личностное индивидуальное развитие каждого участника современного образовательного процесса.

Опираясь на исследования методологии системного подхода, мы можем говорить о двух наиболее значимых аспектах образовательного пространства, а именно: 1) образовательное пространство рассматривается как целостная система; 2) все составляющие его элементы рассматриваются как подсистемы, взаимодействующие для достижения единой цели – конечного результата по профессиональной подготовке специалиста, соответствующего требованиям ФГОС и квалификационных стандартов.

Выявление целевых установок всех предметных областей привело нас к необходимости интеграции ре-

зультатов и целей всех предметных областей в рамках одной образовательной программы. Интеграция целей всех предметных областей возможна в образовательном пространстве.

Как показал анализ исследований, образовательное пространство определяется как «форма бытия» [21], как социальное пространство [22], как система [23], как сфера взаимодействия компонентов системы [24] и др. Творцом образовательного пространства является человек (субъект образовательной практики), который взаимодействует с другими субъектами в интересах развития и становления личности.

Образовательное пространство формируется как система, среда и процесс, что позволяет нам сформировать свое видение интегративного образовательного пространства технического ВУЗа с точки зрения системного подхода. Поэтому наш анализ определений образовательного пространства позволяет с новых системных позиций рассмотреть интегративные результаты всех подсистем его составляющих в профессиональной подготовке и мировоззрении личности, получающей образование в техническом ВУЗе. Интегративные результаты профессиональной подготовки могут быть достигнуты на основе процессов всесторонней интеграции.

Интеграция (от лат. целое; лат. восстановление, восполнение) - процесс «объединения частей в целое» [25]. Интеграция в общем случае означает объединение, взаимопроникновение; процесс развития устойчивых взаимосвязей элементов, ведущий к их постепенному слиянию, основанный на проведении этими элементами согласованной деятельности, объединенной единой целью [26].

В ходе исследования мы пришли к выводу, что интегративный подход в современном профессиональном техническом образовании означает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса профессиональной подготовки специалиста, обеспечивает целостность и системность образовательного пространства.

В нашем случае интегративное образовательное пространство технического ВУЗа выступает в качестве системы освоения человеком специальности (профессиональных знаний, умений, навыков) в условиях организованного специфического учебного и практического взаимодействия за счет интеграции ведущих компонентов педагогического процесса (освоения предметных областей), результатом которого становится готовность к профессиональной деятельности на основе приобретенных индивидуальных знаний, умений и навыков обучающихся.

Считаем, что интеграция в образовательном пространстве технического ВУЗа основана на интеграции целей и результатов предметных областей или деятельностей, в рамках одной образовательной профессиональной программы. При этом работают все принципы интеграции: горизонтальный, вертикальный и диагональный.

Мы в своем исследовании раскрываем инновационную подготовку специалистов, которая заключается в объединении или интеграции результатов предметных областей при подготовке по определенным специальностям. При этом мы не можем использовать подход изменения структуры образовательной организации в целом.

Проведенный анализ нашего исследования позволяет автору ввести собственное определение понятия «интегративное образовательное пространство».

Интегративное образовательное пространство технического ВУЗа - это сложная многоуровневая система, включающая такие взаимодействующие элементы (подсистемы), как: субъекты образовательной практики (преподаватели, обучающиеся, учебно-вспомогательный состав), материальное оснащение и обеспечение учебного процесса (здания, ресурсы, информационное обеспечение и др.), организация учебно-воспитательного процесса (многоуровневые предметные области профессиональных знаний), научно - методическое обеспечение образовательного процесса (выявленные результаты всех предметных областей, их соответствие требованиям ФГОС), финансовое обеспечение и др., взаимодействующие в определенных условиях для достижения единой цели профессиональной подготовки специалиста технического профиля.

Задачей подсистемы управления интегративного образовательного пространства технического ВУЗа в современных условиях является процесс развития устойчивых взаимосвязей всех элементов (подсистем) - руководители, педагоги, обучающиеся, научно-методическое обеспечение, материальная научно - технической база и др., взаимодействующих в интересах достижения поставленных целей - результатов по подготовке квалифицированных специалистов, соответствующих требованиям ФГОС и квалификационных стандартов.

Интегративное образовательное пространство технического ВУЗа профессиональной подготовки специалиста - это современная система высшего образования, состоящая из нескольких подсистем (субъектов образовательного процесса, материально - технической, финансовой, научно - методической базы и организации учебного процесса), объединенных единой целью для достижения высокого результата профессиональной

подготовки специалиста в техническом ВУЗе, на основе интеграции и взаимопроникновения результатов освоения предметных областей на каждом этапе формирования специалиста, соответствующего требованиям ФГОС и квалификационным стандартам.

Мы считаем, что интегративное образовательное пространство технического ВУЗа выступает в качестве всеобщего стимулятора процесса обучения, осмысление которого позволяет трансформировать межпредметное содержание образования, устанавливая тем самым рефлексивную взаимосвязь между формой и содержанием всех изучаемых предметов.

Опираясь на вышеизложенное, мы обозначили концепцию и модель интегративного образовательного пространства технического ВУЗа.

Если концепт - это формулировка, умственный образ, общая мысль, понятие (27), то концепция формирования интегративного образовательного пространства технического ВУЗа - это системное описание определенных явлений, способствующих его пониманию, трактовке, выявлению руководящих идей его построения и функционирования. А также факторы и условия, в которых формируется специалист и личность человека - т.е. как система социальных, педагогических и учебно-организационных позиций, которыми руководствуется автор по формированию системы интегративного образовательного пространства технического ВУЗа в современных условиях профессиональной подготовки специалиста. (28).

В концепции формирования интегративного образовательного пространства технического ВУЗа мы опираемся на принципы системного подхода, применительно к специфике технического ВУЗа, а также требований ФГОС и квалификационных стандартов к специалисту - выпускнику. К этим принципам относятся: 1) интеграция результатов образовательных областей и их взаимодействие в едином интегративном образовательном пространстве технического ВУЗа; 2) взаимодействие образовательного пространства технического ВУЗа с другими ВУЗами в стране; 3) формирование направлений взаимодействия образовательного пространства технического ВУЗа с общим образовательным пространством государства и отраслевыми предприятиями, опираясь на образовательные потребности основных «заказчиков» образования, т.е. государства и работодателя; 4) совершенствование педагогической системы технического ВУЗа на основе формирования его интегративного образовательного пространства.

Мы считаем, что системообразующим фактором формирования интегративного образовательного пространства технического ВУЗа является результат учебно-

образовательного процесса, обеспечивающий единство взаимодействия таких элементов (подсистем) как содержание, формы, методы, технологии обучения и воспитания в пределах пространственно-предметных границ совокупности предметных областей подготовки специалистов.

Стержнем нашей концепции формирования интегративного образовательного пространства технического ВУЗа выступает 1) его структура (организация) - совокупность наиболее устойчивых связей объекта, которые обеспечивают его целостность и идентичность самому себе при различных как внешних, так и внутренних изменениях; 2) целевые установки всех подсистем, ориентированные на единую (интегративную) цель технического ВУЗа - профессиональное формирование специалиста, соответствующего требованиям ФГОС и квалификационных стандартов.

Изложенные нами выше характеристики интегративного образовательного пространства дают возможность построить модель формирования интегративного образовательного пространства технического ВУЗа, в частности, Санкт-Петербургского Государственного университета гражданской авиации.

Анализ термина «модель» показал, что его связывают с формированием объекта, моделированием целостной системы на основе взаимодействия её подсистем, т.е. с выяснением или воспроизведением свойств какого-либо объекта, процесса или явления с помощью другого объекта, процесса или явления.

Исследование научных работ ряда авторов показало, что ученые предлагали разнообразные модели построения интегративного образовательного пространства ВУЗа [29]. Как показал анализ этих моделей, организация образовательного пространства ВУЗа, обладающего определенными, изначально заданными качествами, это процесс вполне осознанный и обладающий векторной направленностью, целью которого является постепенное интегративное преобразование образовательного пространства, которое уже существует.

На основании этого формирование (моделирование) интегративного образовательного пространства технического ВУЗа рассматривается нами как системный процесс, отображающий наиболее существенные свойства и характерные признаки образовательного пространства ВУЗа в современных условиях, в ходе которого осуществляется постепенная трансформация уже существующей внутривузовской среды. В качестве структурирующего компонента рассматриваемой системы мы обозначили цель образования, а именно - формирование специалиста, соответствующего требованиям ФГОС и работодателя, т.е. в виде целостного образа про-

фессионала и развивающейся личности. Обозначаемая цель обуславливает состав, характер взаимоотношений элементов системы, т.е. оптимальных способов взаимодействия всей совокупности субъектов образовательного процесса, включая среду, содержание образования, технологию обучения, критерии результативности образования и способы его оценки.

Наиболее важным свойством интегративного образовательного пространства технического ВУЗа мы считаем его целостность, характеризующая внутренним единством всех его составляющих элементов, среди которых: 1) материально-технические ресурсы; 2) кадровый ресурс; 3) финансовые ресурсы; 4) учебно-методическое обеспечение; 5) организация учебно-воспитательного процесса, а также их гармоничное взаимодействие.

На наш взгляд системообразующим фактором формирования интегративного образовательного пространства технического ВУЗа является учебно-воспитательный процесс, в котором результат – профессиональная подготовка специалиста. В учебно-воспитательный процесс интегративного образовательного пространства ВУЗа включены в качестве подсистем субъекты образовательного процесса и организация учебно-методического обеспечения обучения.

В качестве характерной особенности предлагаемой нами модели выступают подвижные прямые и обратные связи, существующие между элементами (подсистемами), каждый из которых реализует определенную учебно-воспитательную задачу и обеспечивает деятельность для достижения цели интегративного образовательного пространства технического ВУЗа. Решение этих задач обеспечивается соответствующей современной квалификацией преподавателей и возрастанием мотивации обучающихся на овладение компетенциями.

В качестве примера формирования интегративного образовательного пространства технического ВУЗа был использован один из Учебных планов основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) специалитета Санкт-Петербургского Государственного университета гражданской авиации, сформированный в соответствии с ФГОС [30]. Учебный план состоит из 67 дисциплин гуманитарного, математического и профессионального цикла. Все предметные дисциплины имеют определенные задачи и показатели достижения результатов. Однако они существуют сами по себе, не взаимосвязаны между собой, не ориентированы на единую цель. Учитывая, что целью подготовки технического специалиста является формирование его мировоззрения и готовности осуществить профессиональные действия, для ее достижения необходима интеграция результатов изучаемых дисциплин, объединение предметных областей на уровне целевых установок.



В разработанной модели интегративного образовательного пространства технического ВУЗа, при обучении по всем предметным дисциплинам каждого цикла учебного плана (гуманитарный, математический, профессиональный) происходит взаимодействие всех субъектов учебно-воспитательного процесса (преподавателей, студентов, учебно-вспомогательного состава, кафедр и деканатов и других подсистем ВУЗа). Взаимодействие организуется таким образом, чтобы обеспечить постепенное (с 1 по 5 курс) приобретение обучающимися необходимых компетенций (знаний, умений и навыков): универсальных компетенций (УК), общепрофессиональных (ОПК) и профессиональных компетенций (ПК), согласно требований ФГОС, и профессиональных стандартов. Совокупный результат концентрируется на уровне областей каждой из дисциплин учебного плана каждым преподавателем для каждой специальности, ее основной профессиональной образовательной программы (ОПОП), т.е. как предмет работает на эту специальность.

При этом в процессе формирования интегративное образовательное пространство технического ВУЗа мы поставили и решили ряд организационных вопросов: 1) сформировано ли целостное представление о компонентах образовательного пространства конкретного технического ВУЗа; 2) определены ли цели, основные задачи и ведущие принципы взаимосвязи субъектов в системе единого образовательного пространства технического ВУЗа; 3) готовы ли субъекты образования осуществить единство действий для достижения результатов функционирования технического ВУЗа, определить его стратегию и тактику с целью формирования интегра-

тивного образовательного пространства; 4) имеются ли достаточные инструменты организации взаимодействия всех подсистем, выявления наиболее «узких» мест и дополнения отсутствующих компонентов для достижения целей образовательной системы ВУЗа в целом.

На наш взгляд практическая реализация разработанной нами модели позволит:

1. активизировать творческую активность субъектов образовательного процесса, развивая способности личности к самостоятельному разрешению разнообразных профессиональных проблем;
2. отразить приобретенный социальный опыт и результаты реализованных профессиональных проб, соотнося их с общепринятой системой ценностей и ситуаций, напрямую связанных с развитием личности учащегося;
3. обеспечить самоопределение личности, путем создания условий для успешной самореализации;
4. сформировать профессионально значимые компетенции субъектов образовательного процесса.

Таким образом предложенная концепция интегративного образовательного пространства технического ВУЗа реализуется путем организации взаимодействия и слияния всех субъектов образовательного пространства ВУЗа, с ориентированием многокомпонентного взаимодействия всех подсистем на единую цель системы высшего профессионального образования – формирование специалиста, соответствующего требованиям ФГОС, квалификационных стандартов и требованиям работодателей.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анализ положения выпускников с высшим и средним профессиональным образованием на рынке труда в России. Доклад ФГБУ «ВНИИ труда» Минтруда России 2018 г. // [https://spravochnik.rosmintrud.ru/storage/app/media/Analiz%20polozheniya%20vypusknikov\\_VNII%20tpuda.pdf](https://spravochnik.rosmintrud.ru/storage/app/media/Analiz%20polozheniya%20vypusknikov_VNII%20tpuda.pdf). – 28 с.;
2. Рукшин С.Е. Выступление на слушаниях в Общественной палате РФ. 20 лет реформ в российском образовании. // [https://pikabu.ru/story/20\\_let\\_reform\\_v\\_rossijskom\\_obrazovanii\\_kakov\\_itog\\_6270708](https://pikabu.ru/story/20_let_reform_v_rossijskom_obrazovanii_kakov_itog_6270708);
3. Одегов Ю.Г. Реформа российского образования: проблемы, результаты, перспективы // <https://cyberleninka.ru/article/n/reforma-rossijskogo-obrazovaniya-problemy-rezultaty-perspektivy>. – 16 с.;
4. Пробст, Л.Э. Реформирование системы высшего образования современной России: проблемы и перспективы // [https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/48671/1/klo-2011\\_1\\_131.pdf](https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/48671/1/klo-2011_1_131.pdf)). – 6 с.
5. Жилина А.И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. Книга 2. Монография. – СПб.: ИОВ РАО, 2001. – 360 с.;
6. Варшавская Е.Я. Котырло Е.С., Выпускники инженерно-технических специальностей: между спросом и предложением. // Вопросы образования/ Educational Studies Moscow.- 2019.- № 2. – 98-125 с.
7. Чередниченко Г.А., Положение на рынке труда выпускников системы высшего и среднего профобразования. // Вопросы образования/ Educational Studies Moscow.- 2020.- № 1. – 256-282 с.;
8. Афанасьева М.М., Ткачева О.А. Проблемы современной системы образования в России. – 2014. // <https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya-v-rossii/viewer>. – 2 с.;
9. Столяренко А.М. Педагогическая системология: Теория, методика, исследования, практика. - М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2015. – 320 с.;
10. Федеральный Закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 02.07.2021) "об образовании в Российской Федерации" (с изм. и доп., вступил силу с 01.09.2021) <https://www.zakonrf.info/zakon-ob-obrazovanii-v-rf/>;

11. Тринитатская О.Г. Известия ВГПУ. Компетентностный подход как условие успешной модернизации Российского образования. // Ростов-на-Дону. ВГПУ, 2008. – 4 с.;
12. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя / Л.М. Митина. - М., Академия, 2004. - 320 с.;
13. Соловьёва В.А. Принципы построения электронного образовательного ресурса в соответствии с когнитивными особенностями обучающегося / В.А. Соловьёва // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2016. №3. – С. 37 – 39;
14. Пономарев Р.Е. Адаптация старшеклассников в образовательном пространстве школы (Теоретический аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.Е. Пономарев - Новокузнецк, 2005 - 182 с.
15. Маричева И.В. и др. Сущность понятия «образовательное пространство». / И.В. Маричева, Э.Г. Мапиночки // Вестник Адыгейского государственного университета: сетевое электронное научное издание 2008. -№3. – С.12-18;
16. Пономарев Р.Е. Адаптация старшеклассников в образовательном пространстве школы (Теоретический аспект): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.Е. Пономарев - Новокузнецк, 2005 - 182 с.
17. Крылова В.В. Становление и развитие культурно-образовательного пространства в Сочинском округе конца XIX - начала XX века: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / В.В. Крылова. - Сочи. 2002. - 163 с.;
18. Криулина А.А. Эргодизайн образовательного пространства (Размышления психолога). / А.А. Криулина. - М.: ПЕР СЭ, 2003. – 192 с.;
19. Чурекова Т.М. Непрерывное образование и развитие личности в системе инновационных учебных заведений. / Т.М. Чурекова. - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2001. - 262 с.;
20. Данилюк А.Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01/ А.Я. Данилюк. - Ростов н/Д, 2001 – С. 64;
21. Гегель Г. Энциклопедия философских наук. Том 1. - М.: Мысль, 1974. URL: [https://vk.com/wall-61771654\\_7403](https://vk.com/wall-61771654_7403). – 452 с.;
22. Крылова Н.Б. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов. Вып.1 /– М.: ИПИ РАО, 1995 – 113 с.;
23. Третьяков П.И. и др. К вопросу о состоянии проблемы управления качеством образовательных систем / П.И. Третьяков, Н.А. Шарай // Знание. Понимание. Умение. – 2012. - №4. – С.295-301.
24. Пищулина Л.В. Развитие креативной личности младшего школьника в условиях инновационного образования: дис. ... кандидата псих. наук: 19.00.07 / Л.В. Пищулина. - Москва, 2012. - 233 с.;
25. Словарь русского языка: В 4-х т. / РАН, Ин-т лингвистич. исследований; /Под ред. А.П. Евгеньевой. — 4-е изд., стер. — М.: Рус. яз.; Полиграфресурсы, 1999; (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека.// <https://azbyka.ru/otechnik/Spravochniki/slovar-russkogo-jazyka-v-4-tomah-malyj-akademicheskij-slovar/>;
26. Толковый словарь русского языка /под ред. Д. Н. Ушакова (1935-1940); (электронная версия): Фундаментальная электронная библиотека.// <https://enc.biblioclub.ru/Encyclopedia/117>. – 88405 с.;
27. Философский словарь / Под ред. И.Т.Фролова. Изд. 6. – М.: ИПЛ, 1991. – 560 с.;
28. Энциклопедия профессионального образования. В 3-х томах / Под ред. С.Я. Батышева – М.: РАО; Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 1320 с.;
29. Щедровицкий Г.П. Московский методологический кружок. Развитие идей и подходов / Г.П. Щедровицкий. - М.: Путь, 2004. - 352 с.
30. Приказ Министра науки и высшего образования Российской Федерации от 21 августа 2020 г. № 1086 Об утверждении Федерального Государственного образовательного стандарта высшего образования - специалитет по специальности 25.05.05 Эксплуатация воздушных судов и организация воздушного движения.// <https://fgos.ru/fgos/fgos-25-05-05-ekspluataciya-vozdushnyh-sudov-i-organizaciya-vozdushnogo-dvizheniya-1086/>

© Евсикова Альмира Исламовна (17rassvet@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ С ПСИХИЧЕСКИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ

**Жарова Анастасия Владимировна**

Старший преподаватель, ФГБОУ Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева  
zharova.nastya92@mail.ru

## STUDYING THE FEATURES OF THE COMMUNICATIVE COMPETENCES OF STUDENTS WITH MENTAL UNDERDEVELOPMENT

**A. Zharova**

*Summary:* The article is devoted to the study of the features of the communicative competencies of students with a mild degree of intellectual disability. The analysis of scientific and practical literature on the research problem is carried out. Scientific novelty in the development and implementation of a model for studying the communicative competencies of students. The subject of the research is the communicative competence of students with mental underdevelopment. The aim of the study was to study the features of the communicative competencies of students with mental underdevelopment, which determine the originality of social and psychological adaptation. The practical significance lies in conducting a comparative analysis of the effectiveness of the implementation of the model and following the results of the organization of the pedagogical process, focused on the formation of knowledge about the methods of mastering verbal and non-verbal communication means among students with mental underdevelopment.

*Keywords:* learners, mental underdevelopment, communicative competence, socialization, the study.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению особенностей коммуникативных компетенций обучающихся с легкой степенью интеллектуальной недостаточности. Проведен анализ научно-практической литературы по проблеме исследования. Научная новизна в разработке и реализации модели изучения коммуникативных компетенций обучающихся. Предмет исследования – коммуникативные компетенции обучающихся с психическим недоразвитием. Целью исследования являлось изучение особенностей коммуникативных компетенций обучающихся с психическим недоразвитием, определяющих своеобразие социально-психической адаптации. Практическая значимость заключается в проведении сравнительного анализа эффективности реализации модели и по итогам организации педагогического процесса, ориентированного на формирование знаний о способах владения вербальными и невербальными средствами коммуникации у обучающихся с психическим недоразвитием.

*Ключевые слова:* обучающиеся, психическое недоразвитие, коммуникативные компетенции, социализация, изучение.

### Актуальность темы исследования

**В** современном мире все более остро стоит проблема социализации детей с особыми образовательными потребностями. Распространенность психического недоразвития обучающихся и, в особенности, легких его форм является источником серьезных проблем, так как у таких детей затруднена социальная интеграция, адаптация в общество, а значит невозможность профессионального и личностного самоопределения. В условиях цифровой трансформации всех сфер жизнедеятельности, введения новых образовательных стандартов и требований, дети с психическим недоразвитием оказываются не подготовленными к социально-психологическим условиям жизни. В связи с этим, первостепенным является практическая направленность развития коммуникативных компетенций, так как они необходимы для успешной социальной адаптации и интеграции в социум.

Опираясь на исследования Н.В. Андреевой, коммуникативная компетенция понимается как способность осуществлять общение посредством речи, умением передавать мысли и обмениваться ими. В зависимости от правильно используемых языковых систем и грамматических конструкций, выбранного коммуникативного поведения, складывается адекватная ситуация общения [1].

Н.В. Андреева подчеркивает, что коммуникативная компетенция не является личностной характеристикой человека, не относится к когнитивной сфере, хотя зависит от ее развития и формируется в процессе обучения. Предполагается, что коммуникативные компетенции сформированы в том случае, если человек владеет всеми видами речевой деятельности (устной, письменной, монологической, диалогической), культурой речевого поведения системой коммуникативных умений и навыками речевого общения применительно к различным

сферам, ситуациям общения, с учетом адресата [1].

В связи с чем, актуальность исследования на научно-методическом уровне связана с тем, что в коррекционной педагогике и психологии внимание исследователей сосредоточено на развитии и коррекции нарушений фонетической, фонематической, психолингвистической стороны речи. Т.е. исследования многих авторов предполагают освоение детьми и подростками психолингвистических вопросов речевой деятельности и языковой способности в контексте психолингвистического и когнитивного подходов и овладение методами коммуникации, речевой деятельности, анализом языкового материала и мало описаны методы и приемы формирования коммуникативных компетенций у обучающихся с психическим недоразвитием.

М.В. Шаманова провела комплексный анализ коммуникативной лексики в русском языковом сознании. Ею описана синонимическая, лексико-фразеологическая, текстовая и экспериментальная объективация категории в общении. Преимущество ее исследования для обучающихся с сохранным интеллектом в лингвокогнитивном моделировании содержания и структуры коммуникативной категории общения. Особенности концептуализации и категоризации общения и коммуникативного сознания частично можно использовать для развития коммуникативных компетенций у обучающихся с интеллектуальными нарушениями [10].

Проблема формирования лингвистического мышления как условия интеллектуального развития впервые была поднята российским лингвистом Ф.И. Буслаевым, который заложил основы лингвистической русистики. Ф.И. Буслаев считал, что язык является средством «приобретения» мысли и говорил о необходимости сравнительно-исторического изучения родного языка. Другими словами, развитие лингвистического мышления связано с интеллектуальным развитием, следовательно, может оказывать влияние на развитие коммуникативных компетенций [5].

Е.М. Беспаленко с психологической точки зрения описывает речь как средство, создания и регулирования своих отношений с окружающим миром и для осуществления коммуникативного действия. Автор указывает на реальную возможность достижения успехов в общении при высоком уровне коммуникативных компетенций [3].

Если отталкиваться от понятия «коммуникативная компетентность», можно сформулировать этот феномен как способность средствами языка осуществлять речевую деятельность в соответствии с целями и ситуацией общения. В свою очередь коммуникативная компетенция состоит из лингвистической, речевой и социокуль-

турной компетенций. Т.е. в основе коммуникативной компетенции сосредоточен комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных социальных и рецептивных видах.

Вопросам изучения сущности и основ коммуникативной компетентности посвятили свои исследования Г.М. Андреева, Н.В. Бордовская, И.А. Зимняя, В.И. Курбатов, А.Н. Леонтьев, М.И. Лисина, А.А. Реан, И.А. Ричардс и другие.

Как внутреннюю систему ценностей личности коммуникативную компетенцию рассматривали ученые М.М. Бахтин, Л.С. Выгодский, И.Н. Горелов, А. Маслоу, Я.Л. Морено, В.П. Трусков и др.

Психолого-педагогические исследования коммуникативной компетентности по межличностному взаимодействию рассматривали А.В. Жарова, Л.К. Гейхман, Н.Н. Долова, А.С. Павлова, О.С. Степина.

Коммуникативная компетенция определяется как способность средствами языка осуществлять речевую деятельность. В основе её лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении и в его рецептивных видах.

В состав коммуникативной компетенции входят следующие виды компетенций: лингвистическая компетенция; речевая компетенция (способность пользоваться языком в речи); социокультурная компетенция (социальное и речевое поведение). Названные виды компетенций рассматриваются по отношению взрослых и детей с сохранным интеллектом.

Немало исследований посвящены вопросам развития коммуникативной компетенции у детей и подростков с легкой формой умственной отсталости или психическим недоразвитием.

Е.Е. Дмитриева изучала коммуникативно-личностное развитие детей с легкими формами психического недоразвития на ранних этапах онтогенеза, где возраст ограничен дошкольным и младшим школьным. Выдвинутой автором гипотеза о том, что коммуникативная незрелость детей с легкими формами психического недоразвития, формирующаяся в результате деструктивных органических и социальных влияний. Ученый также считает основными проблемами недоразвития коммуникативной сферы связана с дефицитом общения со взрослым или деформациями в их отношениях [7].

Целью исследования доктора психологических наук И.А. Коробейникова стало выделение и изучение основных факторов и механизмов социализации, выявляющих своеобразие социального становления и социаль-



но-психической адаптации детей с легкими формами психического недоразвития. Автор, опираясь на труды Л.С. Выготского описывает особенности процесса социализации у аномальных детей и тенденции психосоциального развития ребенка. Доказано влияние уровня коммуникативных компетенций на успешность социализации детей с психическим недоразвитием [8].

Н.В. Бабкина в исследовании «Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития» разделяет коммуникативные компетенции обучающихся в условиях учебной деятельности и во внеурочное время. Автор приводит сравнение коммуникативных компетенций. В одном случае, слабовыраженные и лабильные в связи с социальной, мотивационной и личностной незрелостью, с другой стороны, во внеурочное время, демонстрируют навыки спонтанной, инициативной, но недостаточно упорядоченной и поверхностной коммуникации, зависящей от эмоциональных стимулов [2].

Е.А. Воронич в диссертационном исследовании разработала диагностический инструментарий по оценке коммуникативных умений у дошкольников и личностной позиции субъектов образовательных отношений. Ученым выявлены особенности развития коммуникативных умений старших дошкольников в группах общеразвивающей и комбинированной направленности, а также доказана их зависимость от умения дошкольниками оперировать средствами коммуникации в различных видах деятельности. Однако, без создания специальных педагогических условий развитие коммуникативных компетенций будет затруднено [6].

В результате анализа научных источников и изучения опыта педагогической деятельности по проблеме исследования выявлены несоответствия между:

- возросшими формированием адаптированной личности обучающегося с психическим недоразвитием и недостаточной диагностической базой изучения коммуникативных компетенций у этой категории обучающихся;
- активной трансформацией цифровизации образования и отсутствием средств выявления цифровой коммуникативной компетентности у детей данной категории;
- необходимостью целенаправленного изучения коммуникативных нарушений у обучающихся с психическим недоразвитием и отсутствием критериев оценки уровня сформированности коммуникативных компетенций у данной категории детей.

Выявленные противоречия позволили определить проблему исследования, которая заключается в изуче-

нии особенностей коммуникативных компетенций у обучающихся с психическим недоразвитием с целью разработки психолого-педагогического инструментария формирования коммуникативных компетенций у данной категории детей.

Используемые методы исследования: теоретический анализ, теоретико-прикладное моделирование, сравнительный анализ констатирующего эксперимента, наблюдение, метод научного интервью, тесты и проективные методы, методы обработки полученных данных.

База исследования: МБОУ СШ № 65 г. Красноярск, МБОУ СШ № 88 г. Красноярск

Вариант АООП: АООП обучающихся с УО (вариант 1)

Возраст детей: младший школьный возраст (9-10 лет)

Научная новизна исследования состоит в разработке и реализации модели изучения коммуникативных компетенций обучающихся.

Для достижения цели была разработана Модель изучения особенностей коммуникативных компетенций обучающихся с психическим недоразвитием. В Модели раскрывается сущность коммуникативных компетенций обучающихся с психическим недоразвитием в трех срезах – лингвистический, речевой и социокультурный. Описаны изучаемые свойства личности (когнитивная составляющая, эмоциональная сфера, индивидуальные свойства (личностный компонент), самооценка, социальная адаптация. Модель сформирована на основе научных идей и положений, разработанных Н.В. Андреевой, П.Р. Атутовым, Л.С. Выготским Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко, Е.А. Стерниным, и др.

Изучение особенностей коммуникативных компетенций обучающихся с психическим недоразвитием как целостная система объединяет проверку понимания и метапознания; изучение тревожности и уровень эмоционального интеллекта, изучение личностных черт и качеств (опросник Р.Б. Кеттелла, упрощенный вариант), метод научного, житейского, включенного и невключенного наблюдения с целью определения уровня самооценки и использование методики «Лесенка», методика «Цветовой тест отношений» для изучения социальной адаптации.

Модель изучения особенностей коммуникативных компетенций обучающихся с психическим недоразвитием – это сложившийся внешний образ диагностических мероприятий, который в конечном результате даст объективные показатели коммуникативных компетенций обучающихся с психическим недоразвитием, так как исследование комплексное, соединяет взаимодополняю-

Модель изучения особенностей коммуникативных компетенций обучающихся с психическим недоразвитием

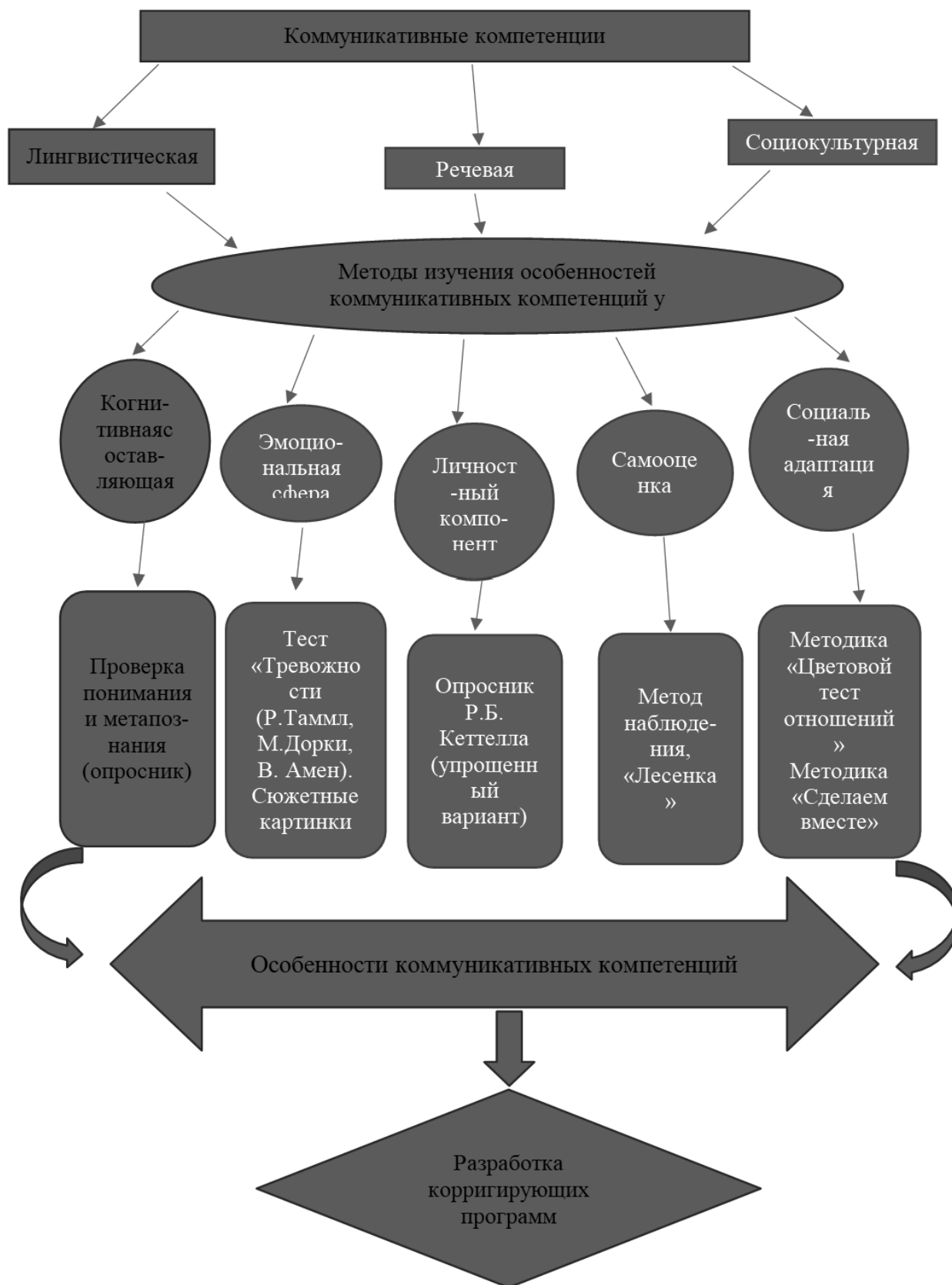


Таблица 1.

Сравнительный анализ особенностей коммуникативных компетенций в норме  
и при психическом недоразвитии у обучающихся (9 – 10 лет)

Предмет исследования	Результаты обследования обучающихся с психическим недоразвитием	Возрастная норма
Когнитивная сфера (мышление, речь, внимание, память)	Реакция на исследование не однозначна. В речи большинство используют упрощенные грамматические конструкции. Мышление на уровне 5 – 6 лет. С трудом проводят аналогию. Слабая концентрация слухового внимания. Зрительное внимание имеет лучшие показатели (методика 5 отличий затраченное время практически соответствует норме). Оперативная память в среднем 4 слова из 10. Долговременная память – могут вспомнить яркие внеучебные моменты, образовательные события, но только те, что эмоционально привлекательны.	Имеют широкие социальные мотивы (долг, ответственность. Познавательный интерес на среднем уровне. Освоение учебных действий по образцу. Формирование системы действий в рамках заданной модели. Переход к умственным действиям со свойствами вещей и их отношениями. Активно развивается речь, мышление, восприятие [4, с.79-80]
Эмоциональная сфера. Тест тревожности Р. Таммл, М. Дорки, В. Амен.	У некоторых детей отмечены ситуативные страхи и тревога. Из 15 детей 8, которые не смогли проанализировать 4 карты, отвлекались, требовали большее количество карт. И 1 ребенок отказался участвовать в исследовании. Эмоциональная лабильность отмечалась у всех обучающихся на протяжении исследования (наблюдения). Иногда проявлялась агрессия предметная, если в процессе выполнения заданий, ребенок не получал положительный результат. Не была отмечена сформированность таких качеств как эмпатия, умение попросить. Не было адекватной реакции на шуточные мини рассказы, попытка вызвать стенические эмоции удавалась редко.	Умение ребенка адекватно реагировать на различные явления окружающего мира; умение дифференцировать и адекватно интерпретировать экспрессивные выражения и эмоциональные состояния других; многообразие способов эмоционального реагирования; широту диапазона понимаемых и переживаемых эмоций; интенсивность и глубину переживания; уровень передачи эмоционального состояния в речевом плане; терминологическую оснащенность языка [9].
Личностный компонент. Опросник Р.Б. Кеттелла (упрощенный вариант).	Основная масса исследуемых набрала 3,4 – 4, 3 баллов. Т.е, переход от низкой оценки к средней. Для детей с психическим недоразвитием этот показатель является средним, но не низким. Наименьшие показатели по фактору А (общительность). Примерно, 1,4 балла. По фактору В (вербальный интеллект) примерно 1,6 баллов. Фактор С (уверенность в себе) имел разброс в показателях. У некоторых испытуемых 1,2 балла, у других 5,8 баллов. Фактор D (возбудимость) практически у всех от 3,2 до 6,3 баллов. Фактор E (склонность к самоутверждению) также имеет разброс, неоднородные показатели. Фактор F (склонность к риску) – имеет высокий балл. У некоторых детей отсутствует чувство самосохранения. Фактор G (ответственность) – не все и не всегда воспринимают, и выполняют правила и нормы в поведении. Средний балл 3,1. Фактор H (социальная смелость). Разброс в показателях от 1,3 до 6,2 балла. У некоторых детей выражена социальная незрелость.	Максимальная оценка составляет 10 баллов, среднее значение соответствует 5,5 баллам. При интерпретации и составления психологического портрета личности ребенка по нижеприведенным факторам теста считается, что: 1-3 стенов/«-» — низкая оценка; 4-7 стенов — средняя оценка; 8-10 стенов/«+» — высокая оценка.
Изучение самооценки. Методика «Лесенка»	Два обучающихся обозначили себя на самой нижней ступеньке, хотя при объяснении было сказано, что на этой ступеньке находятся все самые несчастные, нелюбимые люди. Эти дети требуют дополнительного углубленного исследования по согласованию с родителями. Есть три ребенка с заниженной самооценкой. По наблюдению, это ведомые, неуверенные в себе дети. Остальные в норме адекватной самооценки.	В норме, если ребенок обозначает себя на первой или второй ступеньке от верха. Третья ступенька – заниженная самооценка, четвертая (последняя) – низкая самооценка.
Изучение социальной адаптации. Методика «Сделаем вместе»	Переоценка возможностей взаимного сотрудничества. Возникновение конфликтных ситуаций первенства, неумение договариваться. У одного ребенка полностью отсутствует мотивация совместной деятельности, не умеет слушать одноклассников. Есть дети с неопределенными социальными ролями, имеют заниженную самооценку, однако нуждаются в признании их труда лучшим и более значимым. Есть два ребенка, на которых все обучающиеся переносят свои негативные эмоции, но эти дети даже не пытаются защищаться, отстаивать свою позицию. Эти дети нуждаются в психолого-педагогическом сопровождении педагогом-психологом.	Социальная адаптация обеспечивает приспособление ребенка к социальной среде за счёт умения анализировать текущие социальные ситуации, осознания своих возможностей в сложившейся социальной обстановке, умения удерживать своё поведение в соответствии с целями учебной деятельности.

щие критерии. Полученные в результате исследования данные особенностей коммуникативных компетенций обучающихся послужат основой для разработки корректирующих программ.

Главной целью функционирования модели является диагностика, анализ, развитие, обучение и воспитание на основе выявленных особенностей коммуникативных компетенций.

На схеме обозначены: исследуемые компоненты коммуникативной компетенции (лингвистическая, речевая, социокультурная); методы изучения особенностей коммуникативной компетенции у обучающихся с особыми образовательными потребностями.

В соответствии с этим выделены основные направления работы: психолого-педагогическая диагностика; консультирование родителей по проблеме формирования коммуникативных компетенций; разработка корректирующих программ АООП обучающихся с УО (вариант 1) с вариативной частью, направленной на социализацию обучающихся через развитие коммуникативных компетенций.

### Результаты исследования и их обсуждение

Анализ полученных результатов сопоставлялся с данными возрастной нормы для детей исследуемого возраста. Для удобства сравнения полученные данные занесены в таблицу 1.

Сравнительный анализ полученных результатов при исследовании обучающихся с психическим недоразвитием с результатами возрастной нормы обучающихся позволил выявить особенности коммуникативной компетенции у обучающихся с психическим недоразвитием.

1. В связи с тем, что когнитивный и мотивационный ресурсы обучаемости ограничены, происходит нарушение в развитии коммуникативной сферы. Логический интеллект и уровень его развития включает в себя коммуникативные способности, знания, умения и навыки, чувственный и социальный опыт в сфере общения. Дети с психическим недоразвитием имеют низкие коммуникативные способности, а следовательно, социальный опыт в сфере общения у них остается на уровне бытовых просьб, удовлетворения физиологических способностей. Они не способны психически отражать действительность в соответствии с общепринятыми нормами.
2. Коммуникативные компетенции обучающихся с психическим недоразвитием не позволяют детям

делать социально-психологический прогноз коммуникативной ситуации, в которой предстоит общаться, поэтому отличительная особенность – непроизвольность поведенческого и речевого акта. Чаще всего это ситуативные поступки, неконтролируемые поведенческие акты.

3. Эмоциональная лабильность, низкий волевой контроль не могут обеспечить бесконфликтное общение. Отличительная особенность коммуникативных компетенций в таком случае может отражать агрессивную, безразличную или астеническую характеристику.
4. Дети с интеллектуальной недостаточностью не способны социально-психологически программировать процесс общения с другими людьми, опираясь на своеобразие коммуникативной ситуации. Особенность таких коммуникативных ситуаций – отсутствие субординации в системе взрослый – ребенок. К педагогу могут обращаться «Ты», отвечать агрессией или плакать на замечания, сделанные педагогом.
5. Коммуникативная компетентность в норме у здоровых в психическом и психологическом плане обучающихся выступает интегральным качеством, синтезирующим в себе общую культуру и её специфические проявления в учебной деятельности. У обучающихся с психическим недоразвитием нет соподчинения мотивов и навыков социального научения. Специфические проявления коммуникативной компетенции носят иерархический характер, подчиняются сиюминутным желаниям и потребностям.
6. Одним из критериев коммуникативной компетентности является выполнение определенных правил и требований к общению. Наиболее значимое из этих правил состоит в следующем: нельзя озвучивать свои мысли, если они непонятны самому себе. Локус контроля у детей с психическим недоразвитием отличается склонностью приписывать результаты любой деятельности, в том числе, общению, внешним факторам.
7. Особенность коммуникативных компетенций у детей с психическим недоразвитием в семантических и личностных барьерах общения, которые часто приводят к неполному и неточному пониманию вербальных и невербальных сообщений.

Отсюда следует, что для детей, чьи коммуникативные компетенции имеют особенности, несоответствующие общепринятым нормам, тормозящие развитие личности ребенка, необходимо разработать корректирующие программы, позволяющие решить проблему.



## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева, Н.В. Современные средства формирования коммуникативной компетенции // Современные научные исследования и инновации. 2011. № 8 [Электронный ресурс]. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/12/5910> (дата обращения: 11.01.2021).
2. Бабкина, Н.В. Психологическое сопровождение младших школьников с задержкой психического развития [Текст]: дис. д-ра психол. наук : 19.00.10 / Н.В. Бабкина. – Москва, 2017 – 263 с.
3. Беспаленко Е.М. Прагмалингвистика как средство диагностирования личностных качеств человека / Е. М. Беспаленко. — Текст: непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 46 (180). — С. 178-181. — URL: <https://moluch.ru/archive/180/46493/> (дата обращения: 10.02.2021).
4. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов - СПб: Питер,2000. - 304 с. – (Серия «Учебник нового века»)
5. Буслаев Ф.И. Сочинения, тт. 1–3. // Ф.И. Буслаев/ СПб – Л., 1908–1930.
6. Воронич, Е.А. Особенности коммуникативных умений старших дошкольников в процессе диалога со сверстниками / Е.А. Воронич // Теория и практика общественного развития. Научный журнал. – Краснодар: Издательский дом «Хорс». – 2015. - № 21. – С. 321-323. ISSN 1815-4964.
7. Дмитриева Е.Е. Коммуникативно-личностное развитие детей дошкольного и младшего школьного возраста с легкими формами психического недоразвития: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.10 Н. Новгород, 2005, 411 с. РГБ ОД, 71:05-19/61
8. Коробейников И.А. Особенности социализации детей с легкими формами психического недоразвития [Текст]: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра психол. наук: 19.00.10, 19.00.04 / И.А. Коробейников. - Москва, 1997. - 41 с. - Библиогр.: с. 37-41
9. Стрелкова Л.П. Влияние художественной литературы на эмоции ребенка // Эмоциональное развитие дошкольника / Под ред. А.Д. Кошелевой. – М., 1985. – С. 94-135
10. Шаманова М.В. Коммуникативная лексика в русском языковом сознании. // М.В. Шаманова/ LAP Lambert Academic Publishing. 2011, 312 с.

© Жарова Анастасия Владимировна (zharova.nastya92@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Красноярский государственный педагогический университет  
им. В.П. Астафьева

# ДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ВЫЯВЛЕНИЯ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА ВОСПИТАТЕЛЕЙ ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

**Зарединова Эльвира Рифатовна**

Д.п.н., доцент, ГБОУВО РК «Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова»

zaredinova.elvira@gmail.com

## THE DIAGNOSTIC TOOLS FOR IDENTIFYING THE LEVEL OF TEACHERS' PEDAGOGICAL SKILL FORMATION OF PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

**E. Zaredinova**

*Summary:* The diagnostic work to identify the level of pedagogical skills formation of preschool teachers is obtained in the article; the theoretical developments available in modern psychological and pedagogical science on the issue of diagnostics of teachers' skillful are clarified.

The views of researchers on the requirements and main directions of diagnosing pedagogical skills are presented; the diagnostic tools (criteria, indicators, research methods and techniques) are analyzed and formed, which allows to identify the level of pedagogical skills formation of teachers of preschool educational organizations.

*Keywords:* diagnostics, diagnostic tools, research methods, criteria, indicators, diagnostic techniques, teacher's professional standard, skill, pedagogical skill, preschool teacher, educator, professional growth, competence.

*Аннотация:* В статье обоснована необходимость проведения диагностической работы по выявлению уровня сформированности педагогического мастерства воспитателей ДОО, уточнены имеющиеся в современной психолого-педагогической науке теоретические разработки по вопросу диагностики профессионализма педагогов. Представлены взгляды исследователей на требования и основные направления диагностирования педагогического мастерства, проанализирован и сформирован диагностический инструментарий (критерии, показатели, методы исследования и методики), позволяющий выявить уровень сформированности педагогического мастерства воспитателей дошкольных образовательных организаций.

*Ключевые слова:* диагностика, диагностический инструментарий, методы исследования, критерии, показатели, диагностические методики, профессиональный стандарт педагога, мастерство, педагогическое мастерство, педагог дошкольного образования, воспитатель, профессиональный рост, компетентность.

### Постановка проблемы

В отечественной системе дошкольного образования происходит активный процесс совершенствования содержания обучения и воспитания. Новая образовательная парадигма, стратегия и подходы ведут к разработке государственных образовательных стандартов, образовательных программ, соответствующих требованиям современности. Все это определяет качественные изменения и повышение требований, предъявляемых к педагогам дошкольного образования, которые находят отражение в отраслевых нормативно-правовых документах: профессиональный стандарт, федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО) и др. В частности, в ФГОС ДО и профессиональном стандарте педагога особое внимание уделяется квалификации воспитателей ДОО. В соответствии с требованиями профессионального стандарта педагог должен: знать специфику дошкольного образования и особенности организации образовательной

работы с детьми раннего и дошкольного возраста; знать общие закономерности развития ребенка; уметь организовывать ведущие в дошкольном возрасте виды деятельности, владеть теорией дошкольной педагогики и методиками обучения и воспитания детей дошкольного возраста; уметь планировать, реализовывать и анализировать образовательную работу с детьми в соответствии с ФГОС дошкольного образования, планировать и корректировать образовательные задачи с учетом индивидуальных особенностей развития каждого ребенка; участвовать в создании психологически комфортной и безопасной образовательной среды, владеть методами и средствами анализа психолого-педагогического мониторинга, методами и средствами психолого-педагогического просвещения родителей, ИКТ-компетенциями [1, с. 11].

В сложившейся ситуации становится как никогда актуальной проблема формирования, повышения уровня и совершенствования педагогического мастерства

воспитателей. Профессиональное развитие педагогов, повышение их квалификации тесно связано с мониторингом и диагностикой педагогического мастерства воспитателей, так как именно эти методы создают основу для выявления состояния и сложностей в работе, способствуют более глубокому рефлексивному анализу и самоанализу своей деятельности, осознанию уровня сформированности профессиональных знаний, умений, развития педагогических способностей. Следовательно, диагностическая работа позволяет не только выявить, но и осуществить поиск новых, наиболее эффективных методик, технологий, форм, методов и приёмов работы, направленных на дальнейший личностный и профессиональный рост педагогов.

Анализ исследований по проблеме. Основы педагогического мастерства, понятие сущность, структура и компоненты раскрыты И.А. Зязюном и получили дальнейшее развитие в исследованиях отечественных педагогов А.В. Глузмана, Н.Б. Дремовой, Н.В. Кузьминой, Г.Ю. Маштаковой, И.Ф. Харламова, Г.И. Хозяинова, Р.В. Шуруповой и др.

Педагогическая диагностика в системе дошкольного образования является объектом внимания большого количества исследователей, педагогов-практиков, психологов. Однако диагностический инструментарий для выявления сформированности педагогического мастерства воспитателей в психолого-педагогической литературе разработан в недостаточной степени. Наиболее существенные разработки в этом направлении выявлены в трудах В.И. Зверевой [2], В.С. Близначевой [3], И.Ю. Соколовой [4], К.Ю. Белой [5], Н.В. Микляевой [13], Н.В. Немовой [6], О.В. Марус [7], Т.Г. Львовой [8], Т.М. Кочелаевской [9].

**Цель статьи** – представить диагностический инструментарий для выявления уровня сформированности педагогического мастерства воспитателей дошкольных образовательных организаций.

#### Изложение основного материала

Проблема формирования педагогического мастерства является одной из важнейших в педагогической теории и практике. Вопросы диагностирования педагогического мастерства воспитателей, выявление тенденций динамики развития, а также оказание воспитывающего влияния на участников образовательного процесса становятся одними из важных направлений совершенствования системы дошкольного образования в современных условиях. Педагогическое мастерство выступает показателем сформированности, обеспечивает успех в профессиональной деятельности, отражается в результатах и дальнейших перспективах. Педагогика сотрудничества основана на мастерстве и творчестве

современного педагогического работника, которое требует постоянного и непрекращающегося развития и совершенствования.

Качество современного образования напрямую связано и обусловлено мастерством и профессионализмом педагогов, которые получив высшее педагогическое образование, погружаются в реалии педагогической деятельности.

Помочь в профессиональном самоутверждении, повысить уровень компетентности и результативность показателей позволяет грамотно продуманная и проведенная процедура диагностической работы, проводимая руководителями образовательных организаций.

В работах А.П. Горкина [10, с. 427], К.Ю. Белой [5, с. 66], О.В. Марус [7, с. 36], Т.М. Кочелаевской [9, с. 32] можно найти множество определений дефиниций «педагогическая диагностика» и «диагностический инструментарий», отражающих различные подходы к их толкованию.

Основные требования к диагностике педагогического мастерства выделены Т.М. Кочелаевской. Исследователь утверждает, что факты, полученные при анализе работы воспитателей, должны быть осмыслены, приведены к определённой идее, из которой потом вытекают рекомендации. При проведении диагностики необходимо выявить соотношение между затраченными педагогическими усилиями и полученными результатами, выявить воспитательное воздействие педагога на других участников образовательного процесса, зрелость педагогического мастерства. Кроме этого, важно выявить способности педагога к самоанализу и самооценке своей деятельности, поскольку от этого зависит рост его педагогического мастерства, отношение к критике в свой адрес и требовательность к своей работе [9, с. 32].

Сопоставление мнений учёных позволило выделить общее в определении понятий. Педагогическая диагностика, в общем её понимании – комплексная научно-практическая деятельность, направленная на изучение состояния и результатов педагогического процесса с целью его дальнейшего совершенствования, призванная оптимизировать процесс индивидуального обучения и развития.

Диагностический инструментарий рассматривается исследователями как система методов и приёмов, специально разработанных педагогических технологий, методик и тестовых заданий, которые позволяют определить уровень сформированности педагогического мастерства. Диагностический инструментарий предполагает наличие критериев, показателей, уровней, уровневые характеристики, а также совокупность методов исследования, стандартизированные и авторские методики.

Разработка инструментария для диагностирования педагогического мастерства воспитателей должна основываться на системном подходе, так как педагогическая профессия по своим целям и задачам, структуре и содержанию зависимости от самых разных факторов и условий представляет собой одну из наиболее сложных профессий.

Выявление уровня сформированности педагогического мастерства невозможно без определения критериев и выделения характеризующих данный критерий показателей. Наиболее объективной, на наш взгляд, является комплексная оценка педагогического мастерства воспитателей по следующим параметрам и особенностям личности педагогов: мотивация к педагогической деятельности, гуманистическая направленность личности, педагогические способности, профессиональные знания. За основу определения параметров были взяты компоненты педагогического мастерства И.А. Зязюна [11, с. 103]. На основании вышеперечисленных компонентов педагогического мастерства были определены критерии сформированности: мотивационно-ценностный, когнитивный и деятельностный. Критерии раскрыты в показателях, являющиеся мерилем оценки педагогической деятельности воспитателя. В соответствии, с которыми были подобраны методы исследования и перечень соответствующих методик для их диагностики.

Анализ уровня сформированности педагогического мастерства будет осуществлен по трем уровням: высокий, средний и низкий.

В таблице 1 представлен диагностический инструментарий, включающий критерии и показатели сформированности педагогического мастерства воспитателей дошкольных учреждений.

Для полного и всестороннего определения уровня сформированности педагогического мастерства воспитателей мониторинговую и диагностическую работу следует проводить, используя комплекс методов научно-педагогического исследования: беседа, интервьюирование, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, изучение и обобщение педагогического опыта, педагогический эксперимент, анализ документации, моделирование, создание педагогических ситуаций и др. Применение такого сочетания методов исследования позволит получить масштабную эмпирическую базу разносторонних и глубоких сведений по исследуемой проблеме, в полном объеме раскрыть уровни сформированности педагогического мастерства воспитателей, оценив все его структурные компоненты.

В педагогической практике наиболее часто для исследования профессионализма и мастерства используются педагогическая беседа, интервьюирование и

анкетирование. Эти методы просты в применении и описании, позволяют с помощью минимальных временных затрат и несложной организации получить широкий спектр данных и информации. Раскроем особенности и характеристику каждого метода.

В Российской педагогической энциклопедии, беседой называется вид опроса, строящегося на продуманном и тщательно подготовленном диалоге исследователя с компетентным лицом (респондентом) или группой лиц с целью получения сведений по изучаемому вопросу [10, с. 138]. Педагогическая беседа как метод исследования отличается целенаправленными попытками исследователя проникнуть во внутренний мир собеседника, выявить причины тех или иных его поступков. Достоинство беседы заключается в том, что она максимально активизирует мышление, служит прекрасным средством диагностики усвоенных знаний и умений.

Интервьюирование – метод исследования, проводимый по определенному плану устный опрос, при котором проводится запись ответов респондента [10, с. 207]. Во время беседы или интервью исследователь имеет возможность уточнить отдельные мысли респондента, развить их и дополнить с помощью вопросов, таким образом, данные методы позволяют получить полные исчерпывающие ответы.

Одним из наиболее доступных и широко применяемых в педагогической практике методов является наблюдение. Он предполагает познание индивидуальных особенностей психики человека через изучение его поведения [10, с. 334]. Наблюдение и опросные методы при диагностировании воспитателей позволяют выявить наличие мотивации к профессиональной деятельности, уровень владения собой, своим эмоциональным состоянием, техникой речи, навыками самопрезентации, способности управлять инициативой в процессе общения, располагать к себе собеседника, умение образно передавать информацию, вызывать состояние творческого самочувствия и др.

Анкетирование исследователь А.П. Горкин растолковывает как метод получения информации посредством письменных ответов на заранее подготовленные и стандартизированные вопросы с точно указанными способами ответов [10, с. 26]. Анализ психолого-педагогической литературы показывает, что анкеты и тесты, предложенные исследователями, не позволяют в полном объеме дать комплексную оценку уровня сформированности педагогического мастерства, они направлены на выявление отдельных его аспектов.

Анкеты, разработанные исследователями, позволяют распознать основные профессионально-значимые и личностные качества педагогов, уровень владения на-



Таблица 1.

Диагностический инструментарий по выявлению уровня сформированности педагогического мастерства воспитателей

Критерии	Показатели
МОТИВАЦИОННО-ЦЕННОСТНЫЙ	- наличие устойчивого интереса, мотивированности и ценностного отношения к профессии; - осознание значимости проявления собственной личности как педагога, исследователя и творца; - осознание ответственности за результаты своей профессиональной деятельности; - готовность к проявлению инициативы и дальнейшему профессиональному и личностному росту; - потребность в постоянном самосовершенствовании в профессиональной деятельности.
КОГНИТИВНЫЙ	- знание международной и государственной нормативно-правовой базы по вопросам образования, дошкольного образования, Устава образовательного учреждения, правил внутреннего трудового распорядка, инструкций по охране жизни и здоровья детей, санитарно-гигиенических норм; - знания основ доврачебной медицинской помощи, правил и норм охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты, порядка действий в экстремальных ситуациях, угрожающих жизни и здоровью детей; - уровень владения полными теоретическими знаниями в области педагогики и психологии, возрастной физиологии и гигиены, дошкольной педагогики и методик обучения и воспитания детей дошкольного возраста, владение психолого-педагогическими способами решения педагогических проблем, знаниями о современных требованиях к педагогу.
ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ	- владение и применение комплекса педагогических способностей: коммуникативность, креативность, эмоционально-волевая устойчивость, перцептивные способности, динамизм личности педагога (способность к самосовершенствованию), осуществление анализа уровня профессиональной компетентности и педагогического общения, способность в самореализации в профессиональной педагогической деятельности; - владение и применение в работе основ проектной деятельности и других современных образовательных технологий; - применение педагогической техники, владение своим эмоциональным состоянием, техникой и культурой речи, навыками самопрезентации, способностью управлять инициативой в процессе общения, располагать к себе собеседника, умением образно передавать информацию, вызывать состояние творческого самочувствия.

выками самоанализа, самооценки и самоконтроля.

Вчаcтности В.И. Зверевой разработана анкета «Диагностика личностных качеств педагога», направленная на выявление следующих характеристик:

- направленность личности педагога по блокам: мотивы и потребности, чувства (эмоции), интересы;
- возможности личности педагога по блокам: ощущение, восприятие, память, мышление, речь, воля, способности;
- стиль поведения педагога: его отношение к педагогическому коллективу и труду [2, с. 76].

Среди стандартизированных методик следует выделить методику К. Замфир в модификации А. Реана «Мотивация к профессиональной деятельности», целью которой является определение удовлетворенности воспитателя своей профессией, уровень его активности, мотивированной содержанием педагогической деятельности, стремление педагога достичь определенных позитивных результатов в педагогической профессии [12, с. 76].

Анкета, разработанная И.Ю. Соколовой, дает возможность исследователю диагностировать педагогическое мастерство воспитателей по следующему комплексу показателей: активная педагогическая позиция, интересы, ценности и духовные потребности, профессионально-

личностные качества, обобщенные профессиональные знания и умения, информационные умения, умения педагогического анализа и самоанализа, организаторские умения, коммуникативные умения, педагогическая техника, творческие способности, отношение к педагогическому труду [4, с. 24].

Ключевое значение в содержании педагогического мастерства приобретает готовность педагогов к самообразованию, потребность в самоанализе собственной деятельности, способность к адекватной самооценке. Данный аспект педагогического мастерства освещается в диагностическом материале К.Ю. Белой [5, с. 38] и адаптированной для воспитателей диагностической методике В.И. Зверевой и Н.В. Немовой [6, с. 30]. Исследователями разработана анкета «Выявление способностей педагогов к профессиональному развитию», направленная на выявление способности воспитателя к самосовершенствованию, факторов, стимулирующих и препятствующих повышению квалификации и профессиональному обучению воспитателей дошкольных учреждений.

Для диагностики педагогического мастерства применяется также тестирование, в ходе которого воспитателю предлагается выполнить задания, с целью обнаружения у него каких-либо качеств. Сюда в первую очередь относятся объективные тесты, в которых воспитатель должен достичь каких-то результатов в определенном

виде деятельности (научно-методическая, профессиональная). Так в контексте данного исследования используются тесты интеллекта, тесты достижений педагога: опросник Айзенка, Шмишека-Леонгарда, краткий ориентационный тест (КОТ), тест интеллекта Кеттела и другие [13, с. 58].

В настоящее время в психолого-педагогической литературе существует множество авторских анкет и тестов, которые позволяют диагностировать уровень педагогических знаний, являющиеся одним из важнейших компонентов и показателей педагогического мастерства. В частности, тест К.Ю. Белой «Организация методической деятельности. Внедрение ФГОС ДО и совершенствование образовательного процесса» [5, с. 52], тесты для оценки профессиональной подготовленности педагогов Н.В. Микляевой [13]. Тесты для диагностики педагогического мастерства воспитателей могут включать в себя открытые, закрытые и полузакрытые вопросы, затрагивать актуальные вопросы теории и методики дошкольной педагогики, направления воспитания, обучения и развития дошкольников, инновационные технологии в дошкольном образовании, знание нормативной базы, взаимодействие ДОО и семьи и другие.

Анализ документации воспитателя, как один из широко применяемых методов диагностики включает: анализ образовательных программ, содержания плана воспитательно-образовательной работы, карт индивидуального развития детей, портфолио педагога, воспитанников и др. Особое внимание при их обследовании уделяется своевременности и качеству оформления, содержательной стороне, показателям результативности деятельности педагога, отраженных в документации и

достижениях воспитанников.

## Выводы

Педагогическая диагностика уровня сформированности педагогического мастерства воспитателей дошкольных образовательных организаций имеет комплексный и двусторонний характер. С одной стороны является чрезвычайно актуальной и значимой для повышения качества образовательного процесса в ДОО, с другой – оказывает положительное влияние на повышение педагогического мастерства воспитателей, формирование мотивационно-ценностного компонента, удовлетворенность и совершенствование профессиональной деятельности. Работа в этом направлении должна быть целенаправленной и системной. Престиж педагогической профессии и стимулирование труда педагога должны поддерживаться на государственном и муниципальном уровнях.

Для профессионального становления педагогов, повышения их мастерства необходимо глубокое изучение и анализ уровня профессиональной компетентности и результативности педагогической деятельности, комплексная оценка уровня сформированности педагогического мастерства и творчества посредством использования диагностического инструментария. Проведенный анализ свидетельствует о том, что оценить все структурные элементы педагогического мастерства и точно установить уровень их сформированности у воспитателей ДОО позволяет применение различных методов исследования и диагностических методик в процессе экспериментально-исследовательской работы на этапе констатирующего эксперимента.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bda-expert.com/2014/01/federalnyj-gosudarstvennyj-obrazovatelnyj-standart-doshkolnogo-obrazovaniya-minobrnauki/>. Дата доступа: 02. 01.2018.
2. Зверева В.И. Как сделать управление школой успешным Текст / В.И. Зверева. – М. : АСТ, 2004. – 160 с.
3. Близначева В.С. Руководство проектной деятельностью педагогов ДОУ / В.С. Близначева // Справочник старшего воспитателя. – 2009. – 40 с.
4. Соколова И.Ю. Психолого-педагогические аспекты качества обучения: методическое пособие по общей и педагогической психологии / И.Ю. Соколова. – Томск : ТУ СУР, 2000. – 92 с.
5. Белая К.Ю. От сентября до сентября: Рекомендации заведующим и старшим воспитателям детского сада к планированию учебно-воспитательной, методической работы на год / К.Ю. Белая. – М. : АСТ, 1998. – 176 с.
6. Немова Н.В. Школа достижений: начало пути к успеху / Н.В. Немова // Директор школы. – М. : АСТ, 2006. – 152 с.
7. Марус О.В. Роль диагностики в воспитательно-образовательной работе ДОУ [Электронный ресурс]. О.В Марус. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/212571/> Дата доступа: 02. 01.2018.
8. Львова Л.Т. Организация работы по самообразованию педагогов ДОУ / Л.Т. Львова // Справочник старшего воспитателя. – 2008. – 40 с.
9. Кочелаевская Т.М. Использование педагогического мониторинга и педагогической диагностики как средств становления мастерства педагогов ДОУ [Электронный ресурс]. Т.М. Кочелаевская. – Режим доступа: <https://www.doccity.com/ru/ispolzovanie-pedagogicheskogo-monitoringa-i-pedagogicheskoy-diagnostiki-kak-sredstv-stanovleniya-masterstva-pedagogov-dou/1524308/> Дата доступа: 02. 01.2018.
10. Горкин А.П. Российская педагогическая энциклопедия / А.П. Горкин. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 770 с.
11. Основы педагогического мастерства: учеб. пособие для пед. спец. высш. учеб. заведений / И.А. Зязюн, И.Ф. Кривонос, Н.Н. Тарасевич и др.; под ред. И.А.

- Зязюна. – М.: Просвещение, 1989. – 302 с.
12. Учебно-методическое пособие / Сост.: А.И. Артюхина, В.И. Чумаков – Волгоград : Изд-во ВолгГМУ, 2014. – 115 с.
13. Микляева Н.В. Тесты для оценки профессиональной подготовленности педагогов ДОУ: методическое пособие / Н.В. Микляева. – М. : Просвещение, 2007. – 176 с.

© Зарединова Эльвира Рифатовна (zaredinova.elvira@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский инженерно-педагогический университет имени Февзи Якубова

# СОВРЕМЕННЫЕ МИРОВЫЕ ТЕНДЕНЦИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

**Зыков Андрей Викторович**

*К.п.н., профессор, Начальник Управления физической  
подготовки и спорта, ВС РФ  
zikov.a.v@list.ru*

## MODERN WORLD TRENDS FOR IMPROVING THE PHYSICAL TRAINING OF MILITARY SERVICES

**A. Zikov**

*Summary:* The analysis of the organization of physical training in the armies of the countries of the world is presented, as well as the tendencies of its further development. The purpose of the research is to study world trends in the organization of physical training of military personnel. It was assumed that the identification of the characteristic features of the physical training of military personnel will reveal the current trends in its improvement. To solve the research problems, theoretical methods of pedagogical research were used. An analysis of the sources of special literature indicates that physical training is one of the main subjects of combat (individual) and military professional training of servicemen from different countries. It is considered as an integral system, which also consists of a set of interrelated elements that must ensure the efficiency of functioning in accordance with the requirements that apply to the physical readiness of military personnel in the process of their professional activities. It was revealed that modern armies mainly use a mixed model of physical training based on the use of applied sports. Based on the analysis of sources of special literature, considering the positive experience of reforming similar systems of foreign armies of the leading countries of the world, the directions for improving the system of physical training of military personnel are determined, intensification, individualization, humanization, modernization and activation of the process of physical training.

*Keywords:* armed forces, combat operations, physical preparedness, fitness, individualization.

*Аннотация:* Представлен анализ организации физической подготовки в армиях стран мира, а также определены тенденции ее дальнейшего развития. Цель исследования – изучение мировых тенденций в организации физической подготовки военнослужащих. Предполагалось, что выявление характерных особенностей физической подготовки военнослужащих позволит выявить современные тенденции ее совершенствования. Для решения задач исследования были использованы теоретические методы педагогического исследования. Анализ источников специальной литературы свидетельствует о том, что физическая подготовка является одним из основных предметов боевой (индивидуальной) и военно-профессиональной подготовки военнослужащих разных стран. Ее рассматривают как целостную систему, которая складывается из совокупности взаимосвязанных элементов, которые должны обеспечивать эффективность функционирования в соответствии с требованиями, которые предъявляются к физической готовности военнослужащих в процессе их профессиональной деятельности. Выявлено, что в современных армиях, в основном, используется смешанная модель физической подготовки, основанная на использовании спортивно-прикладных видов. На основании анализа источников специальной литературы, учета положительного опыта реформирования аналогичных систем зарубежных армий ведущих стран мира, определены направления по совершенствованию системы физической подготовки военнослужащих интенсификация, индивидуализация, гуманизация, модернизация и активизация процесса физической подготовки. Полученные результаты могут дополняют знания о современных формах организации физической подготовки военнослужащих, а также могут быть использованы с целью разработки методических рекомендаций разработке эффективных подходов к улучшению физической подготовленности в отечественной армии. В дальнейшем планируется разработка модели физической подготовки воинов, включающей элементы рассмотренных систем, с учетом отечественной специфики подготовки военнослужащих.

*Ключевые слова:* вооруженные силы, боевые действия, физическая подготовка, подготовленность, индивидуализация.

Одной из важнейших проблем реформирования в системе обучения военных специалистов является разработка и претворение в повседневную деятельность новых технологий в сфере повышения уровня физической подготовленности состава вооруженных сил. Решение этой проблемы требует тщательного анализа различных аспектов физической подготовки военнослужащих как отечественной, так и иностранных армий. Такой анализ позволит объективно оценить преимущества и недостатки подготовки российских воен-

нослужащих по сравнению с зарубежными.

Исследование физической подготовки военнослужащих находит свое отражение в трудах отечественных и зарубежных авторов. Так, известны работы, которые содержат критический анализ систем физической подготовки в странах мира [5, с. 31-33; 10, с. 93-95], а также вскрывают особенности развития [3, с. 36; 13, с. 108] и оценивания физической подготовленности военнослужащих [2, с. 14-15]. Содержание и направленность про-



цесса физической подготовки в армиях ведущих стран мира определена в руководящих документах, уставах и установках этих государств [4, с. 125].

Очевидная современная напряженность военно-политической ситуации в регионах мира является стимулом к анализу и оцениванию подходов к формированию процесса физической подготовки в армиях различных государств. Причем, рассматривать их следует безотносительно оценивания кажущейся силы/слабости военного потенциала определенного государства или союзного образования. Необходимо руководствоваться непосредственно тенденциями, которые наблюдаются в организации физической подготовки в странах мира сквозь призму оценивания состояния подготовленности к выполнению боевых задач в различных условиях проведения тактических операций.

Наличие обзоров отечественных авторов по теме исследования не исчерпывает всех вопросов относительно современных тенденций улучшения качества реализации физической подготовки на современном этапе развития военного искусства. Недостаточно рассмотренными остаются вопросы индивидуализации подготовки военнослужащих, а также определения направлений формирования системы физической подготовки современного войска.

Таким образом, *цель исследования* состояла в изучении мировых тенденций в организации физической подготовки военнослужащих. Для достижения цели исследования были конкретизированы следующие *задачи*:

1. Изучить подходы к организации физической подготовки современных вооруженных сил.
2. Определить тенденции совершенствования системы физической подготовки военнослужащих.

Обобщение опыта организации физической подготовки современных армий позволит дополнить дискуссию в научных кругах относительно оптимизации физической подготовленности военнослужащих, а также представить возможные направления практической реализации рациональных подходов, направленных на повышение эффективности профессиональной деятельности рядового и командующего состава.

**Методы исследования:** теоретические методы педагогического исследования, которые включали анализ, обобщение и систематизацию данных литературных источников по проблематике военно-физической подготовки. Для анализа были отобраны информативные источники, наиболее соответствующие проблематике исследовательского вопроса.

## Результаты исследования и их обсуждение

Важным направлением внешней политики является стремлением обеспечить надежную защиту территориальной целостности и суверенитета, неприкосновенность границ государства. Одними из ведущих стран относительно развития собственных вооруженных сил являются Соединенные Штаты Америки, Германия, Великобритания и Франция. Следовательно, логичным выглядит для решения задач исследования акцентировать внимание на анализе организации физической подготовки военнослужащих именно в этих странах.

Наиболее реальную оценку уровня физической подготовленности возможно сформировать только по итогам участия войсковых соединений в активных боевых действиях. Низкий уровень физической подготовленности не позволяет выполнять поставленные перед военнослужащими задачи в полном объеме. Это сопровождается психологическими проблемами, такими как неуверенность в собственных силах [9, с. 86]. Командование, которое недооценивает значение физической подготовки в мирное время, сталкивается с необходимостью улучшать уровень подготовленности непосредственно в ходе боевых действий. Тренировочный процесс военнослужащих должен быть организован в соответствии с общепедагогическими принципами обучения и специализированными принципами спортивной подготовки: непрерывности (постепенное, оптимальное повышение нагрузок), прогрессирование тренировочных воздействий (регулярное повышение физической нагрузки), сбалансированности (гармоническое сочетание видов двигательной деятельности), разнообразия, регулярности [7, с. 49].

В соответствии с действующей концепцией развития вооруженных сил США полная физическая готовность включает в себя физическую пригодность военнослужащих к овладению и эффективному выполнению соответствующей военно-профессиональной деятельности, овладение следующими военно-прикладными двигательными навыками [8, с. 46]: разнообразные способы передвижения – преодоление препятствий; выживание в воде; приемы рукопашного боя; оперативная физическая готовность к ведению боевых действий в конкретных климатических условиях. Кроме того, полная физическая готовность предполагает наличие у военнослужащих таких морально-волевых качеств, как смелость, решительность, уверенность в себе, агрессивность и способность действовать в составе группы и быть ее лидером.

В вооруженных силах Великобритании была разработана схожая с американской система физической подготовки на основе концепции – «физической готовности»

военнослужащих к боевой деятельности. Цель ее состоит в обеспечении физической способности военнослужащих выполнять боевые задачи. Основными задачами выступают: повышение эффективности профессиональной деятельности; сокращение сроков приведения войск в полную боевую готовность; повышение уровня физического развития и укрепление их здоровья; снятие нервного напряжения и обеспечение активного отдыха. При этом подчеркнуто, что высокая физическая подготовленность была необходима личному составу всех родов войск [1, 23].

Исключительной особенностью системы физической подготовки армии Великобритании является наличие специалистов корпуса физической подготовки, которые подчиняются непосредственно главному инспектору физической подготовки. Для осуществления своих функциональных обязанностей они отправляются в соответствующие воинские части. В состав этих частей специалисты «корпуса физической подготовки» не входят и их командирам не подчиняются. Это позволяет специалистам быть независимыми от местного командования. На специалистов возлагаются обязанности: осуществление контроля за выполнением программ физической подготовки в соответствии с требованиями руководящих документов; периодическое проведение проверок уровня физической готовности личного состава; разработка для командиров и инструкторов по физической подготовке рекомендаций по усовершенствованию физической подготовки и спортивной работы.

Командование Германии в результате разработки концепции физической подготовки, формирует, главным образом, на базе средств и методов спортивной тренировки. Она получила название «концепция физической пригодности». В соответствии с новой концепцией целью физической (спортивной) подготовки в бундесвере является воспитательное влияние на целостную личность человека путем обучения движениям, укрепления здоровья и рационального использования свободного времени. Основными задачами спортивной подготовки испилится развитие физических навыков и повышение спортивных результатов. Спорт стал рассматриваться, с одной стороны, как прекрасное средство военной подготовки и воспитания солдатского духа, а с другой – как часть всеобщего воспитания и образования, не имеющего ничего общего с военно-прикладной направленностью. Такое противоречие целевой установки накладывало отпечаток на компанию и содержание современной физической подготовки (спорта) вооруженных сил Германии В Вооруженных Силах Германии физическая подготовка проводится в двух формах «служебного» и «внеслужебного» спорта. В «служебный спорт» входят следующие виды программ: общая; особенная; проверка то оценка; массовые соревнования; подготовка спор-

тсменов высокой квалификации.

Анализ системы физической подготовки военнослужащих Германии свидетельствует, что наиболее характерными ее особенностями являются [6, с. 6]: четкое организационное разделение общеразвивающей и оздоровительной физической культуры, спорта и военно-прикладной физической подготовки, которая считается самостоятельным предметом боевой подготовки; компенсация отсутствия штатных специалистов физической подготовки массовым обучением нештатным; приспособление средств спортивной направленности в сочетании с унифицированными программными требованиями к специфике комплектования и наличию двух основных категорий личного состава (призывников и профессионалов – контрактников). В целом реформирование системы физической подготовки немецкого войска направлено на сближение с французской моделью физической подготовки и с англо-американским, адаптированным к требованиям профессиональных вооруженных сил.

Особое значение в вооруженных силах Франции придается морально-психологической подготовке. Военные специалисты считают, что психологическая закалка личного состава является фактором, компенсирующим короткий срок службы и недостаточность специальной подготовки. Для решения данной задачи используются упражнения физической подготовки, которые выполняются в усложненных условиях, моделирование боевых условий [8, с. 47]. Целью физической подготовки во французской армии – формирование у военнослужащих умений военно-профессиональной деятельности и психофизической подготовленности к участию в боевых действиях. Задачи: развитие основных физических и психологических качеств; укрепление здоровья и повышение работоспособности; формирование личных навыков ведения боя и действия в составе подразделений; укрепление дисциплины и сплоченности подразделений.

Отличительной особенностью подготовки французских военных является формирование личной мотивации независимо от рода войск и должности на повышение и поддержание должного уровня личной физической готовности. В отличие от системы физической подготовки армий Соединенных Штатов Америки и Великобритании, где мотивация выражена непосредственно материальным интересом, во французской армии наблюдается высокий уровень заинтересованности в добровольном спортивном совершенствовании.

Таким образом, основным средством унификации физической подготовки служит спорт. Многочисленные спортивные состязания, проводимые по единым прави-

лам, способствуют формированию единых требований к содержанию и организации физической подготовки, особенно в тех странах, где она основана на спорте (Германия, Франция) [2]. Интенсификация физической подготовки войск изученных стран достигается по-разному: увеличением служебного времени, отводимого на физическую подготовку (в Германии – до 4,5 часов в неделю, в армии Франции и ВМС США – до 8 часов в неделю); использованием внеслужебного времени для различных оздоровительных и спортивных программ (программа «Бег ради жизни», «Программа президентских наград»); стимулированием достижения высоких результатов через материальный интерес (США, Англия) или через массовый спорт (Германия, Франция); усовершенствованием системы планирования: в армии США при сохранении лимита времени на физическую подготовку (3 часа в неделю) занятия проводятся ежедневно от 15 до 45 минут; выделением военно-прикладных упражнений в самостоятельные предметы боевой подготовки: рукопашный бой, курс «Командо» во Франции, курс амфибийной подготовки в США; применением современных методов тренировки: круговой, интервальной и других; усовершенствованием материальной базы; повышением требований и контрольных нормативов, а также усложнением условий их выполнения.

Среди основных мер по повышению эффективности процесса физической подготовки войск следует считать [11, с. 215-216]: уточнение концептуальных основ (цель, задачи, принципы) физической подготовки в соответствии с требованиями военно-профессиональной деятельности на разных этапах профессионального становления военнослужащих; повышение оздоровительной направленности практических учебных занятий по физической подготовке; дифференциация методик в проведении учебных занятий с учетом уровня физической подготовленности военнослужащих; усовершенствование системы подготовки и повышения квалификации специалистов физической подготовки войск и научно-педагогического состава ВУЗов.

На основании анализа общих черт и различий в организации и содержании физической подготовки вооруженных сил отечественными специалистами по физической подготовке войск [12, с. 327-328] выделено пять моделей физической подготовки: военно-прикладная; гимнастическая; кондиционная; рекреационно-оздоровительная; спортивная. В основе моделей физической подготовки положена определенная концепция физической подготовки, формулирующая целевую направленность и средства, используемые для ее реализации. В свою очередь, для реализации единых целей физической подготовки войск в военнослужащих изученных стран применяют определенные модели физической подготовки – военно-прикладную, гимнастическую, кон-

диционную, оздоровительно-рекреационную и спортивную. Модели отличаются целевой направленностью, средствами и организацией физической подготовки. Каждая модель физической подготовки, кроме основных характеристик (целевой направленности и преимущественно использованных упражнений), имеет ряд особенностей, отличающих ее от других, даже однотипных моделей.

На сегодняшний день физическая подготовка иностранных армий развивается под влиянием двух противоположных тенденций. Первая – в нивелирующем влиянии единых требований к боевой и физической подготовке войск, отражающих стратегию «гибкого реагирования». Вторая тенденция проявляется в стремлении каждой армии сохранить свои национальные традиции, в том числе в области физического воспитания. Поэтому в большинстве иностранных армий существующие модели не представлены в чистом виде, но содержат элементы ранее действовавших моделей, что придает им индивидуальное своеобразие.

Рассмотрение характерных особенностей физической подготовки иностранных армий имеет практическое значение в процессе реформирования отечественной системы физической подготовки войск. Сравнивая содержание представленных моделей физической подготовки с особенностями организации и содержанием отечественной можно констатировать, что у нас используются элементы всех моделей в зависимости от решения тех или иных задач боевой подготовки войск.

Одним из важных шагов по повышению качества физической подготовки воинов является трансформация системы профессиональной и командирской подготовки в систему индивидуальной подготовки военнослужащих, которая предусматривает преимущественно самостоятельное приобретение им офицером определенных компетенций (в том числе и по физической подготовке). На данный момент необходима разработка системы стимулирования и определения компетенций, связанных с приобретением офицерами разных звеньев управления должных знаний и умений относительно организации индивидуальной физической подготовки.

## Выводы

Анализ современных источников по физической подготовке в странах мира позволил обнаружить, что направленность и содержание физической подготовки войск регламентированы соответствующими концепциями физической подготовки: спортивно-прикладная (Германия); «готовности» (США и Великобритания); «мобилизации» (Франция). Реализация целей и задач, принятых в концепциях физической подготовке воен-

нослужащих, предусматривает использованием определенных сочетаний средств, методов и организационных форм, специфику которых иллюстрируют модели физической подготовки: военно-прикладная; гимнастическая; кондиционная; рекреационно-оздоровительная; спортивная.

Сегодня следует интегрировать положительный опыт формирования физической подготовки армий разных государств с целью усиления физического и боевого

потенциала отечественных вооруженных сил. Считаем, что принцип моделирования физической подготовки с учетом требований отдельных этапов военной службы и усиление роли различных форм и видов занятий в учебно-воспитательном процессе в процессе индивидуализации обучения в зависимости от возраста, уровня физического состояния и требований к профессиональной деятельности на всех этапах системы многоступенчатой подготовки следует использовать в подготовке отечественных военнослужащих.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Акмеев А.С. Физическая подготовка как фактор боевой готовности военнослужащих / А.С. Акмеев, Ж.Н. Власова // Проблемы современного педагогического образования. – 2017. – № 55-8. – С. 21-27.
2. Барков А.Ю. Анализ тестов по физической подготовленности армий ведущих стран мира / А.Ю. Барков // Известия тульского государственного университета: Физическая культура. Спорт. – Вып. 4. – С. 13-21.
3. Володин В.Н. Совершенствование физической подготовки военнослужащих / В.Н. Володин, Д.С. Яковлев // Новая наука: Современное состояние и пути развития. – 2016. – № 5-2. – С. 35-37.
4. Дмитриев Г.Г. Физическая подготовка военнослужащих миротворческих сил в современных условиях / Г.Г. Дмитриев, В.Н. Коваленко, А.А. Васильев // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2020. – № 3(181). – С. 124-128.
5. Донцов С. Анализ системы физической подготовки в иностранных армиях / С. Донцов // Ştiinţa culturii fizice. – 2018. – №1(30). – С. 31-36.
6. Зыков А.В. О состоянии и задачах совершенствования системы физической подготовки военнослужащих / А.В. Зыков, Г.Г. Дмитриев, Д.В. Матусов // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2021. – № 3. – С. 1-10.
7. Макаренко А.В. Использование игровых технологий в системе физической подготовки зарубежных стран / А.В. Макаренко // Мир образования - образование в мире. – 2017. – № 2(66). – С. 48-52.
8. Макуакуа Ф.А. Педагогические аспекты физической подготовки иностранных военнослужащих / Ф.А. Макуакуа, Д.А. Нгуен, Л.В. Филоненко, Т.А. Куликова // Перспективы развития студенческого спорта и Олимпизма: Сборник статей Всероссийской с международным участием научно-практической конференции студентов (19 апреля 2018 года). – Воронеж, 2018. – С. 45-48.
9. Потураев Н.Е. Значение физической подготовки военнослужащих / Н.Е. Потураев, Ю.И. Потураева // Педагогика и психология в современном мире: теоретические и практические исследования: Сборник статей по материалам VII междунар. науч.-практ. конф. : Общество с ограниченной ответственностью «Интернаука», 2018. – С. 84-88.
10. Рябчук В.В. Анализ концепций физической подготовки военнослужащих иностранных армий / В.В. Рябчук, О.Е. Понимасов // Новая наука: психолого-педагогический подход. – 2017. – № 1. – С. 93-95.
11. Суховеев А.Ф. Самостоятельная физическая тренировка как форма физической подготовки / А.Ф. Суховеев, С.Ю. Мальков // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей VIII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием (29 декабря 2016 года). – Новосибирск, 2017. – С. 214-218.
12. Сорокин В.П. Ретроспективный анализ специальной направленности физической подготовки в вооруженных силах Российской Федерации / В.П. Сорокин, А.М. Андросов, В.В. Горохов [и др.] // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2018. – № 11(165). – С. 325-329.
13. Толпеев Д.И. Индивидуальная физическая подготовленность, как основа эффективной военно-профессиональной деятельности военнослужащих / Д.И. Толпеев, В.В. Хагай, В.С. Хагай, В.И. Скопинцов // Научно-методические проблемы профессиональной и служебной подготовки в органах внутренних дел России: электронный сборник материалов всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь, 2017. – С. 107-110.

© Зыков Андрей Викторович (zikov.a.v@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЧИТАТЕЛЬСКОГО ИНТЕРЕСА СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

### PEDAGOGICAL SUPPORT FOR THE FORMATION OF THE READING INTEREST OF SENIOR PRESCHOOLERS

*S. Karpova  
A. Borshevskaya*

*Summary:* The article substantiates the need to organize pedagogical support of the educational process to form the reading interest of 6-7 years old children in a preschool institution, describes a model and program for the formation of the reading interest of older preschoolers in the context of social and pedagogical partnership of a preschool institution, a children's library and a family.

*Keywords:* reader's interest, model, senior preschoolers, children's library, preschool institution.

**Карпова Светлана Ивановна**

*д.п.н., профессор, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
karpova\_svetlana@inbox.ru*

**Борщевская Анастасия Юрьевна**

*аспирант, ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет»  
anastasia7608@mail.ru*

*Аннотация:* В статье обоснована необходимость организации педагогического сопровождения образовательного процесса по формированию читательского интереса детей 6-7 лет в дошкольном учреждении, описана модель и программа формирования читательского интереса старших дошкольников в условиях социально-педагогического партнерства дошкольного учреждения, детской библиотеки и семьи.

*Ключевые слова:* читательский интерес, модель, старшие дошкольники, детская библиотека, дошкольное учреждение.

В отечественных исследованиях проблема формирования читательского интереса старших дошкольников рассматривается в контексте литературного развития и непрерывного литературного образования, преемственности между дошкольным и начальным общим образованием (З.И. Гриценко, В.Н. Макарова, Е.И. Матвеева, С.Д. Томилова, О.Н. Сомкова, О.С. Ушакова и др.). Определяя дошкольное детство как первую ступень литературного образования, ученые считают, что его главной целью является формирование читательской деятельности дошкольников, включающей такие умения детей, как: определение литературного жанра (поэзия, проза, фольклор), понимание основной идеи литературного произведения, мотивов поведения литературных героев, оценивание их характеров и поступков и др. [4].

Эти умения ребенка-читателя формируются в процессе ознакомления дошкольников с произведениями художественной литературы и специальной педагогической деятельности, направленной на развитие художественно-эстетического восприятия и понимания детьми литературного произведения.

Цель литературного развития старших дошкольников заключается в приобретении детьми читательского опыта, формировании интереса к чтению, проявляющегося не только в умении воспринимать и понимать смысл художественного произведения, но в способности к самовыражению в разных видах художественно-речевой деятельности.

Информационный потенциал литературных произведений способствует познавательному развитию дошкольников, поэтому читательский интерес рассматривается как разновидность познавательного интереса (В.В. Гербова, А.В. Запорожец, Н.С. Карпинская, В.И. Логинова О.С. Ушакова, О.В. Чиндилова). Ученые обращают внимание на действенную природу читательского интереса, проявляющегося не только в осознанном и избирательном отношении ребенка в выборе видов и жанров детской художественной литературы для удовлетворения познавательных и художественно-эстетических потребностей, но и в художественно-речевой деятельности.

Теоретический анализ проблемы исследования позволил нам определить читательский интерес ребенка старшего дошкольного возраста как динамическое личностное образование, проявляющееся в осознанном и избирательном отношении ребенка в выборе видов и жанров произведений художественной литературы для удовлетворения познавательных и художественно-эстетических потребностей.

Читательская деятельность ребенка-дошкольника начинается задолго до начала обучения чтению в общеобразовательной школе. В семье приобщение ребенка к читательской деятельности происходит уже в раннем возрасте через чтение-слушание, чтение-разглядывание, чтение-общение и ознакомление с первыми книжками-малышками, включающими красочные иллюстрации, способствующие формированию у ребенка

представлений о книге как художественном произведении. Ведущая роль в формировании читательского интереса у детей принадлежит близким взрослым – членам семьи (Н.Л. Голубева, З.А. Гриценко, Н.Е. Добрынина, З.И. Кадынцева, Т.А. Новикова, И.Н. Тимофеева, Л.В. Сокольская, Л.В. Трубайчук, О.В. Чиндилова и др.). Педагогу крайне трудно сформировать у ребенка потребность в чтении художественной литературы, если в семье отсутствует традиция совместного чтения и обсуждения прочитанного. Посредством чтения и обсуждения с ребенком литературного произведения близкие взрослые формируют у него способность трансформировать содержание литературного текста в содержание личного опыта, то есть содействуют присвоению ребенком социальных норм и культурных ценностей.

Однако традиция семейного чтения и обсуждения с детьми прочитанного сегодня встречается крайне редко. Одной из причин является непонимание многими родителями роли художественной литературы и значения ознакомления ребенка с литературными произведениями посредством чтения-слушания и чтения-общения для его всестороннего развития (интеллектуального, социального, художественно-эстетического и др.). В эпоху глобализации, создания открытого информационного общества и цифровизации всех сфер общественной жизни во многих семьях перестали читать детям книги, используя, начиная с раннего возраста, в качестве средств познания окружающего мира компьютерные программы, видеоролики, видеоигры и др.

В результате дети привыкают к постоянно движущимся ярким кадрам с готовой информацией, не требующей критического анализа и собственной интерпретации, в дальнейшем, им тяжело понять и воспроизвести смысл прочитанного печатного текста, у них фрагментарное восприятие, неразвитое воображение, скудный словарный запас, поверхностное мышление.

Поэтому воспитатели в дошкольных учреждениях сталкиваются с серьезными трудностями в процессе приобщения детей к книге, формировании у них читательского интереса и читательских предпочтений.

В образовательной практике дошкольных учреждений для литературного развития дошкольников недостаточно используется потенциал детских библиотек, многие из которых в настоящее время являются крупными социально-культурными центрами с современными мультимедийными ресурсами, предоставляющими широкий спектр возможностей для интерактивного, познавательного общения детей, педагогов и родителей [1].

Детская библиотека призвана к реализации педагогических функций развития дошкольников как читателей, формированию педагогических компетенций вос-

питателей и родителей (семьи) в области педагогики детского чтения, детская библиотека и семья являются основными социальными партнерами дошкольного учреждения в решении задач формирования читательского интереса у детей, их литературного развития.

С целью интеграции образовательного потенциала дошкольного учреждения, семьи и детской библиотеки для литературного развития детей нами была разработана модель и программа педагогического сопровождения формирования читательского интереса старших дошкольников в условиях социально-педагогического партнерства дошкольного учреждения, детской библиотеки и семьи.

Мы рассматриваем педагогическое сопровождение как особый вид взаимодействия участников образовательных отношений, направленный на разработку содержания и реализацию педагогически целесообразных мер воздействия на образовательный процесс с целью обеспечения его эффективности для достижения прогнозируемых результатов (В.А. Калягин, И.Э. Куликовская, М.В. Шакурова, Н.О. Яковлева и др.).

Модель педагогического сопровождения формирования у старших дошкольников читательского интереса в процессе ознакомления с художественной литературой базируется на положениях деятельностного, системного, личностно-ориентированного, диалогического и компетентностного подходов.

Согласно деятельностному подходу педагогическое сопровождение ориентировано на создание условий для конструктивного взаимодействия субъектов образовательного процесса, направленного на эффективность формирования читательского интереса старших дошкольников в процессе ознакомления с художественной литературой. В соответствии с системным подходом педагогическое сопровождение проектируется как педагогическая система, включающая взаимосвязанные компоненты (целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный). Каждый компонент имеет цель, задачи, методы и формы организации совместной деятельности субъектов образовательного процесса, в комплексе обеспечивающие достижение главной цели – сформированность читательского интереса у детей 6-7 лет. Личностно-ориентированный подход предполагает осуществлять разработку содержания педагогического сопровождения формирования читательского интереса у старших дошкольников с учетом результатов проведения диагностических мероприятий (анкетирование родителей, беседа с воспитателями, выявление исходного уровня сформированности читательского интереса у детей). Диалогический подход обуславливает выстраивать взаимодействие педагогов дошкольного учреждения, специалистов детской библиотеки и семьи как равно-

правные партнерские отношения, направленные на поиск совместных способов решения актуальных проблем в литературном развитии ребенка, объединять усилия, планировать результат и координировать совместные действия в процессе его достижения. Компетентностный подход предполагает выявление перечня педагогических компетенций, обеспечивающих субъектам образовательного процесса продуктивное взаимодействие и создание методического обеспечения, ориентированного на их формирование и совершенствование.

При разработке содержания педагогического сопровождения формирования у старших дошкольников читательского интереса в процессе ознакомления с художественной литературой мы опирались на принципы: природосообразности, непрерывности и комплексности сопровождения, опоры на потенциал субъектов образовательного процесса, субъект-субъектного взаимодействия.

Структуру разработанной нами модели педагогического сопровождения формирования читательского интереса старших дошкольников в процессе ознакомления с художественной литературой образуют целевой, содержательный, организационный и оценочно-результативный компоненты:

- *целевой компонент* включает определение цели, задач, теоретических подходов и принципов к разработке содержания и организации педагогического сопровождения, а также прогнозируемых результатов;
- *содержательный компонент* представлен программой педагогического сопровождения, включающей три блока программных мероприятий для субъектов образовательного процесса (старших дошкольников, воспитателей дошкольного учреждения, родителей воспитанников);
- *организационный компонент* предполагает создание методического обеспечения образовательного процесса (разработка методических рекомендаций, материалов для организации и проведения семинаров, мастер-классов, круглых столов и др.) с целью совершенствования профессиональных компетенций педагогов и формирования педагогических компетенций родителей (семьи) в области литературного образования старших дошкольников;
- *оценочно-результативный компонент* включает анализ и обобщение информации о динамике сформированности читательского интереса у детей 6-7 лет, общую оценку эффективности реализации педагогического сопровождения.

Эффективности реализации модели способствуют условия:

- выстраивание отношений социально-педагогического партнерства дошкольной образовательной организации с детской библиотекой и семьями воспитанников;
- создание в дошкольной образовательной организации литературной развивающей предметно-пространственной среды, обогащенной дидактическим материалом для формирования литературоведческих знаний детей, развития детского художественно-речевого творчества.

Первое условие предполагает разработку и реализацию календарного плана регулярных мероприятий культурно-просветительского и методического характера, направленных на литературное развитие старших дошкольников, повышение уровня педагогической компетентности воспитателей и формирование педагогических компетенций родителей воспитанников в области ознакомления с методиками читательской деятельности дошкольников и формирования культуры семейного чтения [6].

Второе условие включает использование в образовательном процессе мобильных модулей дидактических материалов, которые скомпонованы в соответствии с содержанием раздела «Приобщение к художественной литературе» (образовательная область «Речевое развитие») примерной образовательной программы «От рождения до школы» [2].

В соответствии с логикой ознакомления детей 6-7 лет с произведениями художественной литературы, представленной в Программе

«От рождения до школы» на три квартала учебного года, каждый модуль дидактических материалов содержит:

- печатные книги с текстами литературных произведений, предназначенных для детского чтения;
- копии иллюстраций детских художников к литературным произведениям, включенным в круг детского чтения;
- дидактический материал, направленный на формирование начальных литературоведческих знаний у детей, художественно-речевое творчество;
- электронные диски с записью мультимедийных и художественных фильмов по сюжетам народных и авторских сказок, произведений отечественных и зарубежных детских писателей, составляющих круг чтения старших дошкольников.

Программа педагогического сопровождения формирования читательского интереса старших дошкольников включает три блока мероприятий: для детей 6-7 лет, для родителей (членов семьи) воспитанников и педагогов-воспитателей дошкольного учреждения.

Первый блок мероприятий ориентирован на старших дошкольников, включает непосредственно-образовательную деятельность (НОД) по формированию у детей 6-7 лет художественно-эстетического восприятия литературных произведений, их подготовку для участия в мероприятиях, организованных и проводимых специалистами детской библиотеки. В данный блок программы входит комплекс литературных занятий, в процессе которых решаются следующие задачи: развитие у детей художественно-эстетического восприятия текста литературного произведения; формирование способности различать и правильно называть языковые выразительно-образительные средства (эпитеты, гипербола, сравнение и др.); формирование художественно-речевых умений посредством творческого рассказывания, сочинения собственных произведений. Основываясь на положениях концепции обогащения содержания образования, рассматриваемой как эффективный путь развития детской одаренности, считаем возможным для расширения читательского кругозора детей и формирования художественно-речевого творчества включать в содержание занятий ознакомление с детьми с литературными произведениями, выходящими за границы традиционного круга чтения, представленного в примерных основных образовательных программах дошкольного образования [3]. Например: «Серебряное копытце» (П. Бажов); «Белые амадины», «Гусиное горлышко» (В. Драгунский); рассказы: «Живая шляпа», «Заплата» (Н. Носов); поэзия: «Чародейкою зимою» (Ф. Тютчев), «Печальная береза» (А. Фет). Эти высокохудожественные произведения разных литературных жанров, включающие яркие художественные образы, активизируют развитие эстетического восприятия и творческого воображения детей седьмого года жизни.

Формирование читательского интереса старших дошкольников неразрывно связано с формированием эстетического восприятия текста литературных произведений разных жанров и художественно-речевой деятельностью. Эстетическое восприятие проявляется в эмоциональной реакции ребенка на красоту выразительных средств языка, под его влиянием активизируются воображение и художественно-образное мышление, формируются основы эстетического сознания, появляется интерес к чтению-слушанию литературных произведений, в процессе которого удовлетворяются художественно-эстетические и познавательные потребности ребенка.

Для развития творческого воображения применяют методы иллюстрирования содержания произведения посредством рисования, творческий пересказ, например с заданием придумать другой вариант событий. В процессе анализа текста литературного произведения используются:

- *методика диалогового чтения*, предполагающая диалог читателя с автором произведения во время чтения, смысл заключается в том, чтобы читатель находил в тексте скрытые, или прямые авторские вопросы, побуждающие его думать и предвосхищать варианты финала сюжета, активизировать работу творческого воображения, проверять, совпадают ли его предположения и прогнозы с авторским замыслом;
- *методика вдумчивого медленного чтения*, в основе которой находится прием комментирования текста, читая детям литературное произведение, педагог обращает внимание детей на образные яркие моменты в тексте, и с целью усиления эмоциональной реакции и активизации воображения комментирует текст;
- *методика фасилитированного (обучающего) диалога*, разработанная О.В. Чиндиловой для старших дошкольников и младших школьников, цель фасилитированного диалога - «помочь ребенку понять, откуда и как рождаются вопросы к тексту, осознать их логику, чтобы в отсутствии взрослого, он смог сам осмысливать прочитанное» [5, с.157];
- *технология продуктивного чтения*, ориентированная на обеспечение преемственности в литературном развитии детей на ступени дошкольного и начального общего образования; технология включает три этапа работы с текстом литературного произведения, каждый из которых направлен на ценностно-смысловое восприятие детьми текста художественного произведения.

Первый блок программы педагогического сопровождения для дошкольников включает также план мероприятий, проводимых специалистами детской библиотеки один раз в месяц совместно с педагогами дошкольного учреждения, приветствуется участие родителей. При составлении плана и содержания мероприятий следует исходить из программного содержания целей и задач раздела «Приобщение детей к художественной литературе» в подготовительной группе. Фрагмент календарного плана мероприятий первого блока программы представлен в таблице 1.

Второй блок программы посвящен родителям воспитанников (членам семьи), включает проведение мероприятий специалистами детской библиотеки совместно с педагогами дошкольного учреждения, в процессе которых родителям объясняют необходимость систематического чтения и обсуждения с ребенком содержания литературных произведений, знакомят с программами детского чтения, оказывают методическую помощь в подборе произведений художественной литературы.

Задачи: раскрыть уникальный потенциал произведе-



Таблица 1.

Фрагмент календарного плана мероприятий для старших дошкольников

Месяц	Тема мероприятия	Цель
Октябрь 2021	Экскурсия в детскую библиотеку, встреча со специалистами детской библиотеки на тему «Где живут книги».	Знакомство детей с детской библиотекой (читальными залами, стеллажами для книг, их видами, формулярами и др.). Рассказ специалистов библиотеки на примере одного стеллажа принципе расстановки книг (по буквам алфавита), предназначении читательских формуляров и т.д.
Ноябрь 2021	Библиотечный мини-урок на тему «Профессия – художник-иллюстратор, путешествие в страну сказок и красок».	Познакомить старших дошкольников с творчеством именами наиболее известных детских иллюстраторов: И. Билибина, Ю.А. Васнецов, Б.А. Дехтерева, Н.И. Устинова, Е.И. Чарушина. Выставка книг с иллюстрациями художников.
Декабрь 2021	Литературно-музыкальная гостиная «Зима в поэзии, музыке и живописи». Проводится совместно с городской школой искусств на базе детской библиотеки.	Формирование художественно-эстетического восприятия дошкольников на основе интеграции выразительно-изобразительных средств разных видов искусств (поэзии, музыки, живописи). Ознакомление с литературными, музыкальными и художественными произведениями, посвященными картинам зимней природы.

Таблица 2.

Фрагмент календарного плана мероприятий для родителей воспитанников

Месяц	Тема мероприятия	Цель
Октябрь 2021	Встреча знакомство, дискуссия на тему «Стоит ли сегодня возрождать традицию семейного чтения»	Познакомиться с родителями воспитанников, выявить круг их читательских интересов и предпочтений, организовать дискуссию на тему «Стоит ли сегодня возрождать традиции семейного чтения». Обсудить с родителями понятия: «детское чтение», «книжная культура», проблему организации детского чтения на этапе дошкольного образования и в начальной школе.
Октябрь 2021	Семинар-практикум на тему: «Методы руководства детским чтением»	Познакомить родителей с методами формирования у детей ценностно-смыслового восприятия литературных произведений (критерии выбора литературного произведения для чтения, вопросы для обсуждения содержания произведения в процессе беседы с ребенком и др.). Познакомить с картотеккой дидактических игр, направленных на развитие литературоведческих знаний у детей.
Декабрь 2021	Интерактивная лекция для родителей и воспитателей на тему: «Современные программы по приобщению детей к чтению».	Познакомить воспитателей и родителей с проектом Российской государственной детской библиотеки «Мастерская авторских программ по приобщению детей к чтению». Сборник авторских программ включает литературные занятия с детьми от 5-9 лет, разработанные специалистами-психологами РГДБ.

Таблица 3.

Фрагмент календарного плана мероприятий для воспитателей дошкольного учреждения

Месяц	Тема мероприятия	Цель
Октябрь 2021	Консультация на тему: «Как правильно пользоваться современными библиотечными фондами».	Знакомство с современной детской библиотекой как технологичным мультикультурным центром литературного развития детей и родителей. Познакомить воспитателей с библиотечными фондами, мультимедийными ресурсами, современными методическими пособиями по ознакомлению дошкольников с художественной литературой и др.
Ноябрь 2021	Семинар на тему «Организация центра детской художественной литературы в группе как интерактивного образовательного пространства».	Семинар на тему «Организация центра детской художественной литературы в группе как интерактивного образовательного пространства». Обсуждение вопросов создания и оформления центра детской художественной литературы в группе (маркеры пространства «Читальный зал», «Прием и выдача книг» и др.). Оснащение дидактическим материалом для формирования литературоведческих знаний и детского художественно-речевого творчества.
Декабрь 2021	Круглый стол на тему «Педагогический потенциал мультипликации для развития детского чтения и формирования читательского интереса у детей».	Обсуждение педагогических требований к аудиовизуальному контенту анимационных фильмов по мотивам детских литературных произведений. Методика педагогического сопровождения просмотра детьми мультипликационных фильмов: беседа, обсуждение сюжета, сравнение выразительных средств анимации с выразительными средствами литературного языка в тексте произведения и т. д. Ознакомление воспитателей и родителей с образовательным проектом для детей 5-7 лет студии «Союзмультфильм», модуль «Художественная литература».

ний художественной литературы и детского чтения для интеллектуального, психоэмоционального и духовно-нравственного развития дошкольников, их успешного обучения в школе; познакомить с современными программами детского чтения; показать роль деятельности взрослого как посредника в приобщении ребенка к книге, обучить методам руководства детским чтением. Фрагмент календарного плана мероприятий для родителей представлен в таблице 2.

Третий блок мероприятий включает мероприятия для воспитателей дошкольного учреждения (семинары, консультации, круглые столы и др.), организованные старшим воспитателем совместно со специалистами детской библиотеки.

Задачи: ознакомление с фондами детской библиотеки, мультимедийными ресурсами, новыми поступлениями произведений детских писателей и поэтов, современными методическими пособиями и методиками организации читательской деятельности детей и др. Фрагмент календарного плана мероприятий для воспитателей дошкольного учреждения представлен в табл

це 3.

Мероприятия всех трех блоков программы педагогического сопровождения формирования читательского интереса у старших дошкольников направлены на активное продуктивное взаимодействие субъектов образовательного процесса (детей, педагогов, родителей), ориентированного на овладение детьми 6-7 лет основами читательской деятельности, включающей:

- осознанное отношение ребенка к выбору книг для чтения-слушания;
- появление личных предпочтений литературных жанров, писателей и поэтов, их произведений;
- владение опытом художественно-речевой деятельности (выразительное чтение стихотворений, пересказ, творческое рассказывание, участие в театрализованных постановках и др.).

Сформированный в старшем дошкольном возрасте читательский интерес к произведениям художественной литературы является предиктором успешности овладения ребенком читательской деятельностью на ступени начального общего образования.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева Н.Г., Федюн Е.Г., Панчишко Л.М. Формирование мультимедийной среды библиотеки, обсуживающей детей и подростков: информационно-коммуникативный подход/ Н. Г. Голубева, Е.Г. Федюн, Л.М. Панчишко//Мир науки и образования. –2021. №3 (88). – С.170-172.
2. От рождения до школы. Инновационная программа дошкольного образования/Под ред. Н.Е. Вераксы, Т.С. Комаровой, Э. М. Дорофеевой. Издание пятое (инновационное), испр. и доп. М.: Мозаика - Синтез, 2019. – 336с.
3. Савенков А.И., Карпова С.И., Вершинина Н.А. Обогащение содержания образования как фактор развития детской одаренности/А.И. Савенков, С.И. Карпова, Н.А. Вершинина//Вестник Московского городского педагогического университета. – 2012. №3 (21). – С. 109-120.
4. Томилова С.Д. Основы литературного развития ребенка дошкольного возраста как потенциального читателя/С.Д. Томилова//Образование и наука. 2009. №2 (59). – С.85-96.
5. Чиндилова О.В. Технология продуктивного чтения на разных этапах непрерывного литературного образования в ОС «Школа 2100»: [Монография] / О.В. Чиндилова. М: Баласс, 2010. – 208 с.
6. Шапошникова Е.А. Воспитание юного читателя в условиях партнерских отношений дошкольного учреждения, семьи и детской библиотеки/Е.А. Шапошникова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. Т. 10. – С. 326–330.

© Карпова Светлана Ивановна (karpova\_svetlana@inbox.ru), Борщевская Анастасия Юрьевна (anastasia7608@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МОДЕЛЬ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОТДЕЛЕНИЯ МАН «ИНТЕЛЛЕКТ БУДУЩЕГО» НА БАЗЕ МБОУ «ЛИЦЕЙ №2» И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ФГОС ООО

**Лопарева Анжелика Анатольевна**

аспирант, Алтайский государственный педагогический университет; учитель, почетный работник общего образования, Средняя образовательная школа №88, г. Барнаул  
kjgfhdf@list.ru

THE MODEL OF NETWORK INTERACTION OF THE BRANCH OF THE MAN "INTELLECT OF THE FUTURE" ON THE BASIS OF THE MBOU "LYCEUM NO. 2" AND EDUCATIONAL INSTITUTIONS FOR THE ORGANIZATION OF EXTRACURRICULAR ACTIVITIES IN THE IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS OF THE FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS LLC

**A. Lopareva**

*Summary:* The article deals with issues related to the peculiarities of network interaction of educational and other organizations that can contribute to the educational process as a whole and the formation of research activities of students in particular. The importance of conducting research in this matter is explained by the fact that there is no understanding by students and their parents that this activity contributes to the development of value personal qualities, such as self-determination, creativity, creativity, self-education, etc. The article indicates the purpose, objectives and principles of organizing additional education for students within the framework of extracurricular activities in network interaction. The regulatory framework, forms of implementation, as well as the content of the model of extracurricular activities, its leading directions and mechanisms are presented. An adapted and tested program of the extracurricular course "Fundamentals of Medical Knowledge" is proposed for consideration.

*Keywords:* network interaction, extracurricular activities, conditions of network interaction, model of network interaction for the organization of extracurricular activities, research activities.

*Аннотация:* В статье рассматриваются вопросы, связанные с особенностями сетевого взаимодействия образовательных и других организаций, которые могут содействовать образовательному процессу в целом и формированию исследовательской деятельности обучающихся в частности. Важность проведения исследований в данном вопросе объясняется тем, что нет понимания обучающимися и их родителями того, что данная деятельность способствует развитию ценностных личностных качеств, таких как самоопределение, творчество, креативность, самообразование и др. В статье указаны цель, задачи и принципы организации дополнительного образования обучающихся в рамках внеурочной деятельности в сетевом взаимодействии. Представлена нормативная база, формы реализации, а также содержание модели внеурочной деятельности, ее ведущие направления и механизмы. Предложена к рассмотрению адаптированная и апробированная программа внеурочного курса «Основы медицинских знаний».

*Ключевые слова:* сетевое взаимодействие, внеурочная деятельность, условия сетевого взаимодействия, модель сетевого взаимодействия по организации внеурочной деятельности, исследовательская деятельность.

Моделирование широко применяется в различных сферах профессиональной деятельности человека. Оно, являясь одним из методов научного исследования, широко применяется в педагогике. Актуальность рассмотрения проблемы взаимодействия учреждений общего и дополнительного образования в условиях внедрения федеральных образовательных стандартов обозначена необходимостью разрешения

противоречия, которое заключается в несоответствии возможностей общеобразовательных учреждений и растущих социальных требований к качеству образования. Изучение опыта различных сетевых объединений и организаций позволило увидеть всю важность их деятельности, позволяющей вести инновационную работу, решать поставленные задачи, показывать высокий уровень результатов.

Актуальность проблемы, которая рассматривалась в нашем исследовании, на наш взгляд, будет обусловлена имеющимися противоречиями между:

- объемом информации об организационно – педагогических условиях сетевого взаимодействия образовательных и других организаций как ресурса формирования исследовательской деятельности и практикой реализации этих условий сетевого взаимодействия у всех ее субъектов;
- существующими наработками, методиками сетевого взаимодействия в области наполнения содержательным компонентом функционирования и слабым представлением этого вопроса педагогической общественностью;
- потребностью комплексного подхода в решении вопросов формирования исследовательской деятельности обучающихся с использованием всего ресурсного компонента сетевых организаций и отсутствием теоретической и практической базы на практике.

Выявленные вопросы и противоречия позволили сформулировать **проблему** нашего **исследования**: каковы условия педагогического сопровождения сетевого взаимодействия образовательных и других организаций, способных обеспечить школам, гимназиям и лицеям содействие в процессе формирования исследовательской деятельности обучающихся.

Отсюда выбор **темы исследования**: «Сетевое взаимодействие как ресурс формирования исследовательской деятельности обучающихся».

**Объект исследования**: процесс формирования исследовательской деятельности обучающихся.

**Предмет исследования**: организационно-педагогические условия сетевого взаимодействия как ресурса формирования исследовательской деятельности обучающихся.

**Цель исследования**: теоретически обосновать и экспериментально апробировать организационно-педагогические условия сетевого взаимодействия как ресурса формирования исследовательской деятельности обучающихся.

**Гипотеза исследования**: Нами предполагается, что сетевое взаимодействие будет способствовать эффективности процесса формирования исследовательской деятельности обучающихся, если:

- рассмотреть функционирование сетевого взаимодействия образовательных и других организаций как ресурс формирования исследовательской деятельности обучающихся;
- осуществить процесс коммуникативного обще-

ния педагогов различных образовательных организаций, обучающихся и их родителей (законных представителей) и других специалистов в рамках реализации совместных проектов, программ и т.д.;

- разработать схему организационно-педагогических условий для формирования исследовательской деятельности обучающихся, как образовательное пространство или как методическую рекомендацию к ведению сетевого взаимодействия организаций. Она должна будет иметь, в том числе, следующие компоненты:
- мотивацию к исследовательской деятельности обучающихся, к их самоопределению и самореализации;
- мотивацию к достижению определенных результатов (если будет применено «портфолио» обучающихся как средство мониторинга личностных достижений в исследовательской деятельности и в их качественном росте (положительной динамике компонентов готовности ведения исследовательской деятельности));
- создание на основе договорных отношений центральной организацией с другими учреждениями и организациями совместных образовательных программ, проектов и др. образовательных продуктов;
- приобретение в образовательном процессе обучающимися знаний, навыков и опыта исследовательской деятельности на базе учреждений и организаций, участвующих в сетевом взаимодействии.

Исходя из цели, предмета и гипотезы исследования, были определены следующие **задачи**:

1. Уточнить понятия «Сетевое взаимодействие» и «Формирование исследовательской деятельности обучающихся в сетевом взаимодействии», раскрыв основы содержания и принципов с методологических и общенаучных точек зрения;
2. Выявить теоретические основы и нормативные документы, соответствующие организации сетевого взаимодействия образовательных и других организаций;
3. Разработать организационно-педагогические условия и подготовить методические рекомендации по внедрению сетевого взаимодействия образовательных и других организаций в формировании исследовательской деятельности обучающихся;
4. Разработать и апробировать авторскую схему организационно-педагогических условий сетевого взаимодействия образовательных и других организаций как ресурс формирования исследовательской деятельности обучающихся в рамках их образовательного пространства:
  - разработать критерии и диагностический ин-



струментарий для оценки предложенных в исследовании продуктов;

- разработать методическое сопровождение для внедрения в процесс формирования исследовательской деятельности обучающихся программ учебных курсов, программ внеурочной деятельности и других мероприятий проводимых через сетевое взаимодействие образовательных и других организаций.

Внеурочная деятельность обучающихся, рассматриваемая нами в исследовании как основная форма обучения – это процесс, направленный на компенсацию недостатков школьного образования с одной стороны, а с другой – принятие его достоинств, грамотное сочетание принципов школьного и дополнительного образования. Роль дополнительного образования при переходе на новые образовательные стандарты (ФГОС ООО и СОО) можно рассматривать как конечный результат деятельности системы дополнительного образования. Дополнительное образование детей выходит далеко за рамки традиционных внеклассных мероприятий, которые обычно направлены на решение воспитательных задач и организацию досуга школьников. Основу современного дополнительного образования составляет масштабный образовательный блок, компенсирующий удовлетворение когнитивных (потребность в признании, уважении), коммуникативных и иных потребностей обучающихся, нереализованных в рамках предметного обучения в школе. Покажем сетевое взаимодействие образовательных организаций на примере адаптированной и реализованной нами модели сетевого взаимодействия отделения МАН «Интеллект будущего» на базе МБОУ «Лицей №2» и образовательного учреждения (АГМУ - Алтайского государственного медицинского университета) по организации внеурочной деятельности при реализации образовательных программ ФГОС ООО.

Специфика данной модели взаимодействия образовательных учреждений заключается в том, что в рамках сетевого взаимодействия необходимые для этого учреждения образования участвуют в организации внеурочной деятельности в рамках внедрения ФГОС ООО и СОО совместно с МБОУ «Лицей №2», тем самым, помогая школе решать проблему недостатка ресурсов для организации внеурочной деятельности. Миссия дополнительного образования состоит в максимальном привлечении школьников в специально организованную, благоприятную среду, как в урочное, так и в свободное от уроков время. Решая данную проблему, необходимо помочь ребенку на начальном этапе выявить способности, которые помогут ему самоопределиваться и занять свое место в социуме.

Создать условия для реализации внеурочных индивидуальных интересов и образовательных потребно-

стей каждого обучающегося и предоставления возможностей выстраивания им собственной, индивидуальной образовательной траектории, индивидуального образовательного модуля – вот основная цель данной модели.

Ее **задачами** являлось формирование нормативно-правовой базы внеурочной деятельности внутри общеобразовательного учреждения; определение самой модели организации дополнительного образования в рамках деятельности отделения МАН «Интеллект будущего»; обозначение приоритетов содержания внеурочной деятельности; выстраивание наиболее эффективного процесса взаимодействия общеобразовательного учреждения с организациями сетевого взаимодействия; прогнозирование результатов взаимодействия общего и дополнительного образования.

Основными **принципами** организации модели дополнительного образования в МБОУ «Лицей №2» г. Барнаула являлись:

- интеллектуальное и творческое развитие личности;
- свободный выбор каждым обучающимся вида и объема деятельности;
- дифференциация образования с учётом реальных возможностей каждого обучающегося.

**Нормативная база** сетевого взаимодействия образовательных учреждений в организации дополнительного образования обучающихся включала в себя: программы внеурочной деятельности; учебный план, режим и расписание занятий; инструкции по технике безопасности при проведении внеурочных занятий; приказы директора ОУ по организации внеурочной деятельности; журналы учета работы и посещаемости внеурочных занятий; договоры о совместной деятельности ОУ с сетевыми образовательными и другими организациями.

**Формами** реализации модели были:

- практические занятия и лаборатории «Зеленая химия», «Радиотехника», «Экология и мы», «Школа юного химика» и др.;
- эколого-краеведческие экскурсии и экспедиции по территориям Алтайского края;
- творческие объединения, посещение музеев, встречи с интересными людьми;
- социально значимые акции: «Сохраним планету чистой !!!», «Чистый двор!!!», «Раздельный мусор», «Земля наш дом!!!», «Виват, наука!!!».

Нами проводились **массовые мероприятия**:

- выставки «Мои домашние питомцы», «Подарок пернатому другу» (кормушки, скворечники);
- соревнования «Папа, мама, я – спортивная семья», «Выше, сильнее, быстрее...»;
- конкурсы рисунков, плакатов, социальной рекла-

- мы, видеофильмов, фото - конкурсы и мн.др.;
- НПК «Поиск и творчество», «Эврика»;
- отчётные демонстрации личностных достижений в виде защиты своего портфолио – «Ученик года!!!», авторские выставки, презентации, выступления и мн.др.

При организации внеурочной деятельности моделью интеграции общего и дополнительного образования является сетевое взаимодействие образовательных учреждений. Образовательная сеть представляет собой их совместную деятельность, обеспечивающую возможность обучающимся осваивать программы внеурочной деятельности определенного уровня и направленности с использованием ресурсов образовательных учреждений. Организация взаимодействия с общеобразовательными и другими учреждениями осуществляется, как было отмечено выше, посредством заключения договоров о сотрудничестве. Партнерские отношения предусматривают сетевое взаимодействие по реализации и педагогами дополнительного образования программ внеурочной деятельности на базе сетевых школ. Педагог дополнительного образования (например преподаватель вуза в нашем случае) в соответствии с планом школы и расписанием также организует внеурочную деятельность (лекции, семинары, консультации), чаще всего, во второй половине дня. Педагоги системы дополнительного образования должны стать важным компонентом образовательных сетей, которые: реализуют программы дополнительного образования обучающихся, исследовательские проекты; обеспечивают социальные практики обучающихся, ведут профилактику - коррекционную работу; принимают участие в новой системе оценивания (оценка личностных качеств, формирования УУД); способствуют формированию портфолио достижений обучающихся. Все это, как показала наша деятельность, позволяет существенно расширить спектр новых форм образовательного процесса, повысить качество и эффективность образования и исследовательской деятельности обучающихся.

В качестве **организационных механизмов** нами использовались:

- разработка и осуществление совместных программ внеурочной деятельности в таких формах как социальное проектирование, коллективные творческие дела, акции и др., направленных на решение воспитательных задач;
- кооперация ресурсов и обмен ресурсами учреждений общего и дополнительного образования обучающихся, а также ВУЗов, (интеллектуальными, кадровыми, информационными, финансовыми, материально-техническими и др.);
- предоставление услуг (консультативных, информационных, технических...);
- взаимное обучение сетевых специалистов, обмен

опытом взаимодействия;

- совместная экспертиза качества внеурочной деятельности.

В качестве **финансовых механизмов** взаимодействия учреждений было использовано:

- взаимодействие на договорной основе проведение занятий в рамках кружков, секций, клубов и др. по различным направлениям внеурочной деятельности на базе школы или образовательных и других сетевых организаций;
- выделение ставок педагогов дополнительного образования, которые обеспечивают реализацию общеобразовательными учреждениями широкого спектра образовательных программ внеурочной деятельности.

**Материально-техническое обеспечение:** учебные кабинеты, игровые и спортивные залы, мастерские технического творчества и конструирования, исследовательские лаборатории ВУЗов сетевого взаимодействия, симуляционный центр АГМУ, музеи.

Рассмотрим условия, созданные в рамках данной модели, для реализации программы учебного предпрофильного курса по ФГОС ООО «Основы медицинских знаний» для обучающихся 9 классов в МБОУ «Лицей №2» и результаты ее реализации. Программа относится к общекультурному и оздоровительному направлению, является учебным курсом. Была составлена и реализовывалась в сетевом взаимодействии с Алтайским государственным медицинским университетом в 2015-2020 г.г.

Данный учебный курс рассчитан на 17 часов (0.5 ч в две недели). Занятия курса реализовывались как на базе МБОУ «Лицей №2», так и на базе лабораторий, кафедр, симуляционного центра и музеев АГМУ (Алтайского государственного медицинского университета).

**Цель:** создать условия для овладения обучающимися медицинскими понятиями и терминами, элементарными медицинскими процедурами, умением применять их на практике, расширения области знаний по биологии и анатомии, сформировать интерес к профессиям связанным с медициной, вызвать интерес к исследованиям в данной области.

**Содержание курса:** **1 тема:** Введение. **2 тема:** Значение первой доврачебной помощи. **3 тема:** Раны их виды, характеристика. **4 тема:** Виды перевязочного материала. **5 тема:** Правила наложения повязок. **6 тема:** Кровотечения, их виды. Гемостаз. **7 тема:** Остановка кровотечения. **8 тема:** Переломы, их основные признаки. **9 тема:** Способы искусственного дыхания. **10 тема:** Непрямой массаж сердца. **11 тема:** Причина возникно-

вения ожогов, степень тяжести. **12 тема:** Приемы оказания помощи Травматический шок. Противошоковые мероприятия. **13 тема:** Инфекционные заболевания. Меры по профилактике инфекционных заболеваний. **14 тема:** Лекарственные средства, дозы их применения. **15 тема:** Лекарственные травы. В содержание программы входят 4-е практических работы.

В рамках реализации программы курса нами ежегодно составлялся совместный план работы МБОУ «Лицей

№2» и ФГБОУ ВО АГМУ Минздрава России.

**Результаты реализации программы для обучающихся**

В процессе реализации образовательного блока учебного курса качественно менялись процессы становления личности в вопросах формирования культуры здорового и безопасного образа жизни, формирования исследовательской деятельности в сетевом взаимодей-

Таблица 1.

Календарно–тематическое планирование учебного курса

№ п/п	Наименование разделов, темы уроков	Лабораторные, практические работы	Дата	Примечания
1	Введение. Значение первой доврачебной помощи.			
2	Раны их виды, характеристика.			
3	Виды перевязочного материала. Правила наложения повязок.			
4	П/р №1: Первая медицинская помощь при ранениях	П/р №1: Первая медицинская помощь при ранениях		
5	Кровотечения, их виды. Гемостаз.			
6	Остановка кровотечения.	П/р № 2: Первая помощь при кровотечении		
7	Переломы, их основные признаки.			
8	П/р 3: Первая помощь при переломах.	П/р 3: Первая помощь при переломах		
9	Непрямой массаж сердца. Способы искусственного дыхания			
10	П/р № 4: Первая помощь при остановке дыхания и прекращении сердечной деятельности.	П/р № 4: Первая помощь при остановке дыхания и прекращении сердечной деятельности.		
11	Ожоги, степень тяжести. Причины возникновения. Приемы оказания помощи.			
12	Травматический шок. Противошоковые мероприятия.			
13	Инфекционные заболевания.			
14	Меры по профилактике инфекционных заболеваний.			
15	Лекарственные средства, дозы их применения.			
16	Лекарственные травы.			
17	Обобщающий урок.			

Таблица 2.

План работы МБОУ «Лицей №2» и ФГБОУ ВПО АГМУ Минздрава России на 2018/2019 уч. год

№ п/п	Наименование	Участники	Сроки проведения	Ответственные
1.	Экскурсия в анатомический музей АГМУ	9 кл	октябрь	Педагоги школы и музея
2.	Экскурсия в музей истории медицины Алтая	9кл	ноябрь	Педагоги школы и музея
3.	Дни открытых дверей в ГБОУ ВПО АГМУ Минздрава России	8-11 кл	сентябрь, декабрь, март	Педагоги школы и преподаватели вуза
4.	Практические занятия в рамках классных часов и программ внеурочной деятельности программы «Первая неотложная помощь», «Первая доврачебная помощь»	9 кл	декабрь	Педагоги школы и преподаватели вуза
5.	Работа с одаренными детьми на кафедрах и в симуляционных центрах	9-11 кл	В течении года	Педагоги школы и преподаватели вуза
6.	Участие в олимпиадах по химии и биологии, в НПК	8-11 кл	В течении года	Педагоги школы и преподаватели вуза

ствии, формирования навыков оказания первой доврачебной помощи, овладения основными медицинскими понятиями и терминами, он оказывал помощь в профориентационном самоопределении. Созданные условия привели к увеличению пространства для развития творческой и познавательной активности, а также возможностей ведения исследовательской деятельности, при желании обучающегося, в области медицинских наук. Они способствовали реализации индивидуальной образовательной траектории обучения. Происходило расширение тематики изучаемого материала в области медицинских наук. Повышение роли самостоятельной работы. Реализация лучших личностных качеств. Расширение сферы общения со специалистами и преподавателями АГМУ. В АГМУ обучающиеся посещали занятия в рамках предпрофильного курса «Основы медицинских знаний», в симуляционном центре ставили уколы, лечили зубы, делали непрямой массаж сердца и искусственное дыхание манекенам. Рассматривали степени искривления позвоночника (скалиоз) и формы плоскостопия. А так как профильное обучение в лицее было по направлению Био/Хим, то все эти мероприятия вызывали всегда интерес и отсутствующих на них без уважительной причины не было, и понятно, что исследовательских работ, связанных с медициной, было всегда много. Это, например, такие работы как: «Особенности изменения осанки у учащихся 4, 9 и 10 классов МБОУ «Лицей №2», «Динамика изменений роста - весовых показателей учащихся 4 классов МБОУ «Лицей №2», «Плоскостопие и его профилактика у учащихся начальных классов МБОУ «Лицей №2»; «Экология здоровья человека» и мн.др.. Как итог образовательного маршрута - поступление обучающихся в медицинские вузы Барнаула, Томска, Омска.

#### Результаты, полученные ОУ и педагогами

- Адекватность взглядов на современные требованиям образования и воспитания;
- Объединение усилий педагогов, курирующих формирование исследовательской деятельности обучающихся в решении общих проблем;
- Появление широкого выбора форм внеурочной деятельности данного направления;
- Использование эффективных образовательных технологий. Получение качественно нового педагогического результата.

Результатом реализации программы учебного курса «Основы медицинских знаний» за пять последних лет является:

- выбор сдачи ОГЭ по биологии ежегодно более 70% обучающихся девятых классов, ЕГЭ- 10% от общего количества выпускников, позитивная динамика качества обученности по предмету (последний год перед пандемией без двоек);
- выбор тем для индивидуального исследования,

связанных с медицинским направлением (за пять лет 18 обучающихся);

- выбор медицинских образовательных учреждений для поступления (за пять лет 10 обучающихся).

Нами были разработаны **критерии** оценки результатов реализации программ внеурочной деятельности в целом:

- уровень сформированности личностных УУД (учебных универсальных действий), психолого-педагогические специализированные диагностики, проводимые психологом, тестирование;
- уровень сформированности познавательных УУД, психолого-педагогические специализированные диагностики, проводимые психологом, тестирование;
- уровень сформированности коммуникативных УУД, психолого-педагогические специализированные диагностики, проводимые психологом, наблюдение, опрос, тестирование;
- уровень сформированности регулятивных УУД, психолого – педагогические специализированные диагностики, проводимые психологом, тестирование. (Психолого-педагогический инструментарий диагностики нас в данном исследовании не интересует).

В **механизм** управления обеспеченности внеурочной деятельности по реализации ФГОС были включены следующие компоненты:

1. **Обновление нормативно-правовой базы**, которое включало в себя: составление расписаний занятий внеурочной деятельности в образовательных учреждениях в рамках сетевого взаимодействия; разработку плана повышения квалификации педагогических кадров (стажерских практик); разработку методических рекомендаций; внедрение программ дополнительного образования в целях управления реализацией Модели сетевого взаимодействия образовательных и других организаций. Осуществление контроля процесса реализации внеурочной деятельности: ОУ ведет ежегодную отчетность о ходе эффективности обеспечения внеурочной деятельности по реализации ФГОС общего образования; размещает на сайте ОУ информацию о ходе и результатах реализации внеурочной деятельности детей по реализации ФГОС общего и среднего образования.

2. **Перечень мероприятий** модели организации дополнительного образования обучающихся в условиях сетевого взаимодействия ОО.

*Организационные:*

- Заключение договоров о сотрудничестве с обще-



образовательными учреждениями.

- Составление расписаний занятий внеурочной деятельности, в том числе и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях.
- Организация взаимодействия педагогов с родителями (законными представителями) для определения интересов и потребностей обучающихся в направлениях внеурочной деятельности.
- Организация сетевого взаимодействия учреждений образования различных ступеней, системы дополнительного образования в рамках внедрения ФГОС.

*Информационно-аналитические:*

- Информирование общественности о результатах реализации программы внеурочной деятельности обучающихся;
- Проведение информационных мероприятий (отчетных заседаний, выставок) для обучающихся и их родителей (законных представителей) по вопросам реализации внеурочной деятельности и анализ динамики результатов ведения исследовательской деятельности обучающихся;
- Контроль показателей обучения программе внеурочной деятельности. Общий анализ результатов по программе данной внеурочной деятельности (темы исследовательских работ по направлению, динамика ведения исследований).

*Мотивационные:*

- Разработка системы контроля реализации внеурочной деятельности;
- Разработка механизма стимулирования профессионального развития педагогов, эффективно реализующих программы по различным направлениям внеурочной деятельности.

*Методические:*

- Обновление плана сетевого взаимодействия по ежегодной разработке и реализации педагогами дополнительного образования программы внеурочной деятельности по данному направлению на базе школы и сетевой организации;
- Проведение методических дней, консультаций по реализации внеурочной деятельности для учителей;
- Экспертиза программ внеурочной деятельности;
- Разработка механизма введения портфолио обучающихся.

Деятельность в рамках темы нашего исследования, которое включало в себя и реализацию модели сетевого взаимодействия образовательных учреждений по организации внеурочной деятельности обучающихся, позволила предъявить данный опыт на конкурс лучших управленческих и педагогических практик Алтайского края, была признана лучшей и включена в «Банк лучших управленческих и педагогических практик Алтайского края» в 2016 и 2018 г.г.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арцев М.Н. Учебно-исследовательская работа учащихся: методические рекомендации для учащихся и педагогов // Завуч. – 2005. - № 6.
2. Алексахина Н.В., Бойцова Е.Г., Чичев Е.М. Организация образовательного процесса средствами сетевых технологий // Управление качеством образования. – 2014. - № 3. – С. 58-67
3. Айзенк Г. Интеллект: новый взгляд [текст] / Г. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. - № 1. С. 125 – 129.
4. Александрова Е.А. Педагогические команды как средство активизации инновационной деятельности образовательных учреждений: Диссертация. канд. пед.наук. СПб., 2007. - 171 с.
5. Алексанина И.С. Управление инновационной деятельности образовательных учреждений в учебном округе: Дисс. . канд.пед.н. М., 2007.-237 с.
6. Амосов И.М. Моделирование творческой личности [текст]/ И.М. Амосов. – М., 1995. Асташова, Н.А. Учитель: проблема выбора и формирование ценностей [текст] / Н.А. Асташова. – М. – Воронеж: Изд – во НПО «МОДЭК», 2000. – 271с.
7. Бабаева Ю.Д. Мониторинговые исследования учащихся в природе [текст]/ Ю.Д. Бабаева // Биология в школе – 2002. - № 2. – с. 15 – 17.
8. Барулин В.В. Одаренность. Проблемы исследования [текст]/ В.В. Барулин// Образование. – 2003. - № 2. С. 78 – 93.
9. Бекетова З.Н. Организация работы с одаренными детьми: проблемы, перспективы [текст]/ З.Н. Бекетова// завуч. – 2004. № 7. – С. 83 – 87.
10. Белехов Ю.Н. Инвариантные условия организации эффективной работы с интеллектуально – одаренными детьми в образовательном округе [текст]/ Ю.Н. Белехов// одаренный ребенок. – 2004. - № 3. – С. 80 – 89.
11. Белехов Ю.Н. Организация работы с интеллектуально – одаренными учащимися в системе образовательного округа (районный и городской уровень) [текст]/ Ю.Н. Белехов // Дополнительное образование. – 2001. - №2. – С. 38 – 43
12. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. М.: Институт ПО Министерства образования России, 1995. -336 с.
13. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. - 192 с.
14. Вечтомова А. Норма жизни лица – исследования // Директор школы. – 2006. - № 8.
15. Вифлеемский А.Б. Сетевые модели профильного обучения // Школьные технологии. 2004. - № 4. - С. 53-50.
16. Витте И. Маленькая кузница большой науки (формирование навыков научно-исследовательской работы учащихся и этапы научного исследования) //

- Управление школой (ПС). – 2008. - № 5.
17. Воронин А.В. Развитие укрупненного колледжа в условиях реструктуризации сети профессиональных образовательных учреждений: На примере города Москвы: Дисс.. канд.пед.н. М., 2008. - 247 с.
18. Воронина Т.П., Кашицын В.П., Молчанова О.П. Образование в эпоху новых информационных технологий. М., 1996.
19. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти тт. М.: Педагогика, 1982-1984.

---

© Лопарева Анжелика Анатольевна (kjgfhndf@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ ФОРМ ОРГАНИЗАЦИИ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

*Лысиченкова Светлана Алексеевна*

*К.п.н., доцент, ГБУ ДПО «Санкт-Петербургская академия  
постдипломного педагогического образования»*

*claire\_l@mail.ru*

### THE THEORY AND PRACTICAL ASPECTS OF TRAINING AND RESEARCH ACTIVITY AS ONE OF THE ORGANIZATIONAL FORMS OF EXTRACURRICULAR ACTIVITY AT SCHOOL

*S. Lysichenkova*

*Summary:* The article deals the notion of extracurricular activity, forms of its organization, proves the realization's importance of extracurricular activity as a part of learning process in foreign language, analyzes in detail one of the organizational forms of training and research activity – competition of poetical translation. The author gives theoretical and practical objectivation of competition: providing of learning's individualization, energy, independence of pupils, competition's responsibilities, extension of role-based repertory compared to learning process, forms of participation, possibilities for pupils, special aspects of organization and realization of competition for pupils of different ages. The author deals contains of three organizational elements of competition (substantive and objective, organizational and practical, control and evaluative). In conclusion, the author addresses conditions of competition's efficacy and the importance of this form of extracurricular activity for the personal development of pupils.

*Keywords:* extracurricular activity, learning's individualization, motivation, competition, extension of role-based repertory.

*Аннотация:* В статье рассматривается понятие внеурочной деятельности, формы ее организации, предпочтительные направления внеурочной деятельности по иностранному языку, обоснована актуальность реализации внеурочной деятельности как части образовательного процесса по иностранному языку, всесторонне анализируется одна из форм организации учебно-исследовательской деятельности – конкурс поэтического перевода. Дается теоретическое и практическое обоснование конкурса: обеспечение индивидуализации обучения, активности, самостоятельности учащихся, задачи конкурса, расширение ролевого репертуара учащихся по сравнению с учебным процессом, формы участия, возможности для участников, особенности организации и проведения конкурса для учащихся разных возрастных групп. Рассматривается содержание трех основных организационных компонентов конкурса (содержательно-целевой, организационно-практический, контрольно-оценочный). В заключении рассматриваются условия эффективности проведения конкурса и значение данной формы внеурочной деятельности для личностного развития учащихся.

*Ключевые слова:* внеурочная деятельность, индивидуализация обучения, мотивация, конкурс, расширение ролевого репертуара.

В современной школе перед учителем стоит множество задач, в том числе не только передать обучающемуся знания и технологии по своему предмету, но и воспитать и сформировать всестороннюю личность, способную к творчеству, умеющую нестандартно мыслить и находить нетрадиционные пути решения различных проблем. Для этого одних уроков недостаточно. Внеурочная деятельность позволяет создать условия для овладения учеником другими внеучебными видами деятельности, которые научат их решать проблемы, развивать свои индивидуальные способности и возможности. А.В. Енин указывает, что в ходе внеурочной деятельности учащийся должен научиться «действовать, чувствовать, принимать решения и так далее» [1]. Заострив внимание на таких важных аспектах внеурочной деятельности, как удовлетворение индивидуальных познавательных потребностей учащихся и организация деятельности, направленной на развитие конкретного

ученика, Е.Ю. Ривкин акцентирует внимание на том, что она направлена на достижение личностных результатов освоения основной образовательной программы [2].

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом **под внеурочной деятельностью** следует понимать образовательную деятельность, осуществляемую в формах, отличных от классно-урочной, и направленную на достижение планируемых результатов освоения основной образовательной программы общего образования. Данная деятельность должна носить именно образовательный характер [3].

Внеурочная деятельность так же, как и урок, направлена на достижение образовательных результатов, заявленных ФГОС. При этом, внеурочная деятельность носит компенсаторный характер: способствует решению, тех

образовательных задач, которые не удается решить на уроке [4].

Внеурочная деятельность в основной школе позволяет решить целый ряд важных задач:

- оптимизировать учебную нагрузку обучающихся;
- улучшить условия для развития ребенка;
- учесть возрастные и индивидуальные особенности обучающихся;
- усилить практическую значимость приобретенных знаний;
- обеспечить более активное развитие коммуникативной компетенции обучающихся;
- раскрыть творческий потенциал обучающихся.

Особенно актуальна внеурочная деятельность при организации учебного процесса по изучению иностранного языка в школе. На уроках иностранного языка деятельность по овладению изучаемым материалом происходит вне языковой среды при малом количестве времени, которое учитель может уделить каждому учащемуся. Следствием этого является снижение мотивации учащихся к изучению иностранного языка. В данной ситуации они не могут в полной мере проявить свои индивидуальные возможности, свой личностный опыт, не видят перспектив практического применения тех знаний и умений, которые они приобретают на уроках.

Внеурочная деятельность имеет большие возможности для реализации индивидуальных образовательных потребностей учащихся, для развития их индивидуальных способностей.

Система внеурочной деятельности:

- формирует и развивает личность ребенка;
- повышает мотивацию к учебе;
- развивает активность и самостоятельность;
- предоставляет возможности для самореализации личности.

Важным требованием является обеспечение дифференциации и индивидуализации при организации внеурочной деятельности. Под индивидуализацией обучения понимают «учет в процессе обучения индивидуальных особенностей учащихся во всех его формах и методах, независимо от того, какие особенности и в какой мере учитываются». Индивидуализация обучения направлена на преодоление противоречий между уровнем учебной деятельности, который задают программы, и реальными возможностями каждого ученика [5].

Индивидуализация обучения предполагает разработку систем заданий различного уровня трудности и объема, разработку системы мероприятий по организации процесса обучения в конкретных учебных группах, учитывающей индивидуальные особенности каждого

учащегося.

Внеурочная деятельность – это особый вид деятельности, осуществляемый в рамках образовательного процесса по пяти направлениям развития личности: спортивно-оздоровительное, духовно-нравственное, социальное, общеинтеллектуальное, общекультурное [3]. Все эти направления можно использовать во внеурочной деятельности по иностранному языку, но наиболее предпочтительными являются: общеинтеллектуальное и общекультурное.

- Общеинтеллектуальное направление:
  - научное – проектная работа, учебно-исследовательская деятельность;
  - творческо-деятельностное – организация театра на иностранном языке, конкурсы чтецов, литературные гостиные, клуб песни и т.д.
- Общекультурное направление (посещение спектаклей, организация экскурсий на иностранном языке и т.д.).

Формы организации учебно-исследовательской деятельности:

- Исследовательская практика обучающихся;
- Образовательные экспедиции;
- Факультативные занятия, предполагающие углубленное изучение предмета;
- Ученическое научно-исследовательское общество;
- Участие в олимпиадах, конкурсах, конференциях, предметных неделях, интеллектуальных марафонах и т.д. [3]

Многообразие форм учебно-исследовательской деятельности по иностранному языку позволяет обеспечить интеграцию урочной и внеурочной деятельности обучающихся по развитию у них универсальных учебных действий. Стержнем этой интеграции является системно-деятельностный подход как принцип организации образовательного процесса в школе. Интеграция урочной и внеурочной деятельности может быть осуществлена в полной мере при подготовке и проведении традиционных школьных мероприятий по иностранному языку. Одно из таких мероприятий, которое проводится в школах с углубленным изучением иностранного языка – конкурс поэтического перевода. Данный конкурс выполняет следующие задачи:

- развитие умения понимать общий смысл стихотворения;
- развитие умения интерпретировать стихотворение;
- знакомство с правилами поэтического перевода;
- расширение словарного запаса;
- расширение ролевого репертуара по сравнению с учебным процессом (учащиеся могут принимать на себя роли переводчика, поэта, художника, ре-



дактора и т.д.).

При участии в данном конкурсе учащиеся могут выполнять следующие роли:

- переводчик (выполняет подстрочный перевод стихотворений);
- поэт (сочиняет стихи на русском языке, передающие близко к тексту смысл французского стихотворения);
- художник (рисует иллюстрации к стихам);
- редактор (собирает стихи в сборник переводов).

Следует отметить, что конкурс может проводиться для учащихся всех ступеней обучения (начальной, основной и средней школы). Представляется необходимым подробнее рассмотреть условия успешного проведения конкурса на разных ступенях обучения.

#### 2-3 классы

- Стихи выбирает учитель;
- Стихи должны быть небольшие по объему (6-8 строк);
- Стихи должны быть построены из коротких фраз, легких для понимания;
- Выбирается тема, близкая и понятная участникам (например, «Животные»);
- При иллюстрировании стихотворения выбирают и наклеиваются готовые картинки;
- Не учитываются правила перевода (кроме рифмы).

#### 4-5 классы

- Стихи выбирает учитель или учащиеся совместно с учителем;
- Объем стихотворения должен быть небольшой (8-10 фраз);
- Стихотворение построено на недлинных фразах, несложных для понимания;
- Выбирается тема, близкая и понятная учащимся;
- При иллюстрировании стихотворения выбирают готовые картинки или выполняются собственные иллюстрации;
- Не учитываются правила перевода (кроме рифмы).

#### 6-7 классы

- Учащиеся выбирают стихи самостоятельно или с сопровождением учителя;
- Объем стихотворения выбирают сами учащиеся;
- Стихотворение построено из недлинных фраз, средней сложности;
- Тему стихотворения выбирают сами учащиеся;
- Учащиеся выполняют собственные иллюстрации;
- Правила перевода соблюдаются более строго.

#### 8-9 классы

- Учащиеся выбирают стихотворения самостоятельно;
- Объем стихотворения выбирают сами учащиеся;
- Тему стихотворения выбирают сами учащиеся;
- Стихотворение построено на средних по сложности фразах. Незнакомая лексика не должна мешать общему пониманию стихотворения;
- Учащиеся выполняют собственные иллюстрации;
- Соблюдаются все правила перевода.

#### 10-11 классы

- Учащиеся выбирают стихотворение самостоятельно;
- Объем стихотворения выбирают сами учащиеся;
- Тема стихотворения выбирают сами учащиеся;
- Стихотворение может быть построено на фразах любой сложности с использованием сложносочиненных и сложноподчиненных предложений;
- Учащиеся выполняют собственные иллюстрации;
- Соблюдаются все правила перевода.

Работу по проведению конкурса можно разделить на три этапа:

- мотивационный;
- реализации;
- практического применения.

Необходимо отметить, что каждый этап делится на три компонента: содержательно-целевой, организационно-практический, контрольно-оценочный. Содержание каждого из компонентов можно представить следующим образом.

#### Мотивационный этап

- Содержательно-целевой блок (привлечение учащихся к работе по переводу стихов французских поэтов);
- Организационно-практический блок (проведение конкурса чтецов и демонстрация переводов, выполненных учащимися при проведении предыдущего конкурса);
- Контрольно-оценочный блок (мониторинг примерного количества учащихся, желающих принять участие в конкурсе).

Этап реализации включает фазу подготовки и фазу реализации.

#### Фаза подготовки

- Содержательно-целевой блок (подготовка учащихся к реализации деятельности по переводу стихов французских поэтов);
- Организационно-практический блок (знакомство с правилами поэтического перевода, работа со стихами французских поэтов);

- Контрольно-оценочный блок (самопроверка учащимися своих переводов (орфография, пунктуация), формирование жюри конкурса).

#### Фаза реализации

- Содержательно-целевой блок (осуществление деятельности по переводу стихов, проведение конкурса поэтического перевода);
- Организационно-практический блок (выбор учащимися темы, стихотворения для перевода, выполнение перевода, иллюстрирование стихотворений);
- Контрольно-оценочный блок (оценка поэтических переводов членами жюри, отбор лучших стихотворений для сборника переводов).

#### Этап практического применения

- Содержательно-целевой блок (определение возможностей для использования результатов конкурса);
- Организационно-практический блок (использование сборника переводов в урочной и внеурочной деятельности: выполнение заданий на уроках, постановка сценок по содержанию стихотворений, выступление учащихся на концерте для родителей и т.д.);
- Контрольно-оценочный блок (оценка удовлетворенности учащихся результатами своей работы).

Для продуктивности проведения конкурса наиболее значимы следующие моменты:

- Создание комфортной обстановки для работы (дети переводят стихи, которые им нравятся, работают в своем темпе и т.д.);
- Ситуация выбора (учащиеся выбирают тему стихотворения, его объем, время и место работы и т.д.);

- Творческий подход к работе (работа не является строго регламентированной ни по времени, ни по объему, ни по содержанию. Учащиеся сочиняют свои стихи, интерпретируя содержание стихотворения, рисуют собственные иллюстрации)
- Самопроверка выполненной работы.

Как было сказано выше, учащиеся 2-7 классов выполняют работу, используя в разной степени сопровождение учителя. Такое сопровождение может быть необходимо:

- при выборе темы, объема стихотворения, в наибольшей степени удовлетворяющих интересам и возможностям учащихся;
- при выполнении подстрочного перевода выбранного стихотворения;
- при проверке выполненной работы.

Проведение описанной выше формы внеурочной деятельности положительно влияет на развитие личности учащихся, т.к. они получают возможность для развития:

- самостоятельности (учащиеся выполняют всю работу сами или при сопровождении учителя);
- творческих способностей (учащиеся выступают в роли авторов: сочиняют свой вариант стихотворения, придумывают собственные иллюстрации);
- воображения (чтобы сочинить собственное стихотворение на основе выполненного ими перевода, учащимся необходимо представить себе события, происходящие в стихотворении и интерпретировать их);
- мотивации к изучению иностранного языка (при выполнении работы учащиеся проявляют активность и самостоятельность, выполняют новый для них вид деятельности по сравнению с учебным процессом, видят практический результат своей деятельности).

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Внеурочная деятельность: теория и практика. 1–11 классы / Сост. А.В. Енин. – Москва : ВАКО, 2015. – 288 с.
2. Ривкин, Е.Ю. Внеурочная деятельность в условиях внедрения ФГОС ООО: целевые установки и организационные формы // Администратор образования. – 2012. – № 20. – С. 75 – 84.
3. Концепция федеральных государственных образовательных стандартов общего образования: проект / Рос. Академия образования; под ред. А.М. Кондакова, А.А. Кузнецова. – Москва : Просвещение, 2008.
4. Савина, Г.А. Моделирование внеурочной деятельности в условиях внедрения ФГОС ООО. – URL: [https://docviewer.yandex.ru/view/0/?\\*=\(дата обращения 21.02.2022\)](https://docviewer.yandex.ru/view/0/?*=(дата обращения 21.02.2022)).
5. Унт, И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И. Э. Унт. – М.: Педагогика, 1990. – 189 с.

© Лысиченкова Светлана Алексеевна (claire\_@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В ПРОВЕДЕНИИ ПОДВИЖНЫХ ИГР ДЛЯ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

## DIFFERENTIATED APPROACH TO OUTDOOR GAMES FOR CHILDREN WITH DISABILITIES

**I. Maltseva  
E. Naumova  
T. Bushmanova  
A. Kashina**

*Summary:* The article presents the results of diagnostics of motor development in children with disabilities using international classification systems of functioning. The features of the use of a differentiated approach when organizing outdoor games are considered. The changes in the motor and communicative development of children with disabilities, which occurred during the period of the experiment, are described.

*Keywords:* differentiated approach, outdoor games, children with disabilities, motor and communicative development.

**Мальцева Ирина Сергеевна**

*К.п.н., Чайковская государственная академия физической культуры и спорта, Чайковский*  
arina.mis@rambler.ru

**Наумова Екатерина Викторовна**

*К.п.н., Чайковская государственная академия физической культуры и спорта, Чайковский*  
naumova\_ekaterin@inbox.ru

**Бушманова Татьяна Сергеевна**

*Старший преподаватель, Чайковская государственная академия физической культуры и спорта, Чайковский*  
bushmanova\_tatyana.ifk@mail.ru

**Кашина Алена Владимировна**

*Старший преподаватель, Чайковская государственная академия физической культуры и спорта, Чайковский*  
alenak\_ch@inbox.ru

*Аннотация:* В статье представлены результаты диагностики моторного развития детей с ограниченными возможностями здоровья с использованием международных классификационных систем функционирования. Рассматриваются особенности применения дифференцированного подхода при организации занятий подвижными играми. Описаны изменения в моторном и коммуникативном развитии детей с ОВЗ, произошедшие за период эксперимента.

*Ключевые слова:* дифференцированный подход, подвижные игры, дети с отклонениями в состоянии здоровья, моторное и коммуникативное развитие.

### Введение

**Д**ифференцированный подход в адаптивном физическом воспитании подразумевает под собой разделение детей на относительно однородные группы по какому-либо признаку [3]. Критериями дифференциации могут быть диагноз, возраст, особенности физической подготовленности, функционального состояния опорно-двигательного аппарата, моторного и коммуникативного развития. Для каждой подгруппы детей необходим подбор средств, методов и методических приемов, условий выполнения упражнений, которые оказываются эффективными именно для детей этой группы. Подвижные игры являются одним из основных средств адаптивного физического воспитания, они оказывают положительное воздействие на моторное и психическое развитие ребенка, а также помогают скорректировать имеющиеся нарушения [1].

### Организация исследования

В период с сентября по декабрь 2021 года были организованы занятия по подвижным играм для детей с ОВЗ на базе ФГБОУ ВО «ЧГАФКиС». В группу вошли 12 детей в возрасте от 3 до 12 лет, из них 5 детей со спастическим тетрапарезом, 3 ребенка со спастической диплегией, 2 ребенка с расстройством аутистического спектра (РАС) и по одному ребенку с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью (СДВГ) и с синдромом Дауна (СД).

Оценивание моторного развития детей с ДЦП проводилось с помощью функциональных классификационных систем: определение нарушений глобальных моторных функций (GMFCS); нарушение функций рук и мануальных навыков MACS; определение мобильности ребенка (FMS) [2]. Для детей с РАС, СДВГ и СД проводилась качественная оценка моторного развития по результатам педагогического наблюдения. Развитие ком-

муникативных функций у детей оценивалось по шкале CFCS (нарушение коммуникативных функций). Для оценки изменений в показателях моторного и коммуникативного развития детей была создана экспертная группа из трех ведущих специалистов академии. На основе первичной оценки моторного и коммуникативного развития дети были поделены на группы, что стало критерием дифференциации при организации подвижных игр.

### Методика и результаты исследования

Анализ результатов первичной оценки моторного развития детей позволил выявить, что некоторые дети с различными отклонениями в состоянии здоровья, имели одинаковый уровень моторного развития. На основании полученных результатов все дети были разделены на 3 группы. В первую группу были отнесены дети со спастическим тетрапарезом. По шкале GMFCS их моторное развитие соответствовало 3-4 уровням. Большинство детей в возрасте 3-6 лет могли садиться и вставать с помощью взрослого, ползать на короткое расстояние или стоять на четвереньках, а в возрасте 6-12 лет ходить с помощью, спускаться по лестнице, держась за перила, на улице передвигаться на коляске.

Нарушения функции рук (MACS) больше были выражены в левой руке (III-IV классы), функциональные возможности ограничены или затруднены, дети использовали левую руку для поддержки крупных и легких предметов или для опоры при ползании по-пластунски, кисть в манипуляторных функциях не применяли.

Коммуникативные функции были развиты умеренно (CFCS III-II), дети до 6-летнего возраста обменивались информацией чаще с родителями, а дети 10-12 лет общались уже и с другими детьми.

По шкале FMS самый низкий уровень был отмечен у детей 3-6-летнего возраста – они ползали по залу на расстояние до 5 метров, и более высокий у детей в 10-12 лет – для них была характерна ходьба в медленном темпе с опорой на носок более поврежденной ноги. Ходьба характеризовалась неустойчивостью, при переходе из положения стоя в положение сидя, дети теряли равновесие, при падении руки не выполняли защитной функции. Со слов родителей, дети в возрасте 11-12 лет могли пройти по ровной поверхности до 50 метров.

Во вторую группу были отнесены дети со спастической диплегией. По шкале GMFCS моторное развитие соответствовало 2 уровню: в 10-12 лет у детей имелись ограничения в свободе движений нижних конечностей, дети не умели бегать и прыгать, а в возрасте 3-6 лет – ползали на четвереньках на небольшое расстояние, стояли у опоры короткий промежуток времени.

Дети могли манипулировать с большинством предметов, однако, некоторые действия выполнялись медленно и неуверенно (MACS II). Дети обменивались информацией эффективно, но речь оставалась замедленной (CFCS II).

Мобильность детей (FMS) этой группы соответствовала 5 уровню, для которого характерна независимая медленная ходьба по ровной поверхности. При переходе из положения стоя в положение сидя, они могли потерять равновесие. В нижних конечностях отмечен симптом «тройничного сгибания». Дети эффективно использовали руки для страховки и опоры.

В третью группу были отнесены дети с РАС, СДВГ и СД. Дети имели средний уровень моторного развития, у них отмечалось нарушение моторной ловкости, быстроты реагирования, нарушение темпа и ритма движений.

Коммуникативные функции были развиты умеренно (CFCS III), дети обменивались информацией не всегда эффективно. Часто использовали невербальный способ общения (жесты, мимику, крик).

С учетом результатов экспертной оценки были организованы занятия по подвижным играм на основе применения дифференцированного подхода. Подбор подвижных игр проводился с учетом возраста, а также уровня моторного и коммуникативного развития детей.

Занятия по подвижным играм проводились три раза в неделю по 30 минут. Основными задачами занятий являлось содействие улучшению моторного и коммуникативного развития детей. Структура занятия была традиционной. В подготовительной части занятия проводилась игра на приветствие в кругу в положении лежа или сидя, которая позволяла детям передавать положительные эмоции, осуществлять легкий контакт друг с другом. Выбор исходных положений оставался за детьми (сидя или лежа). В основной части занятия проводились 3-4 игры. В каждой игре в зависимости от возможностей ребенка подбирались доступный ему вид движений. Для создания равных возможностей дети с более высоким уровнем моторного развития выступали в роли помощников для детей с более низким уровнем. Результат игры оценивался по выполнению каждым ребенком своих функций, а общий результат – по достижению цели (правильность действий, совместная игра и взаимопомощь в игре). В заключительной части проводились игры на внимание.

Повторная экспертная оценка показала, что за период эксперимента уровень моторного развития у детей с ДЦП не изменился, но произошли положительные изменения качества выполнения двигательных действий.



В первой группе дети стали чаще включать в работу пораженную руку, выполнять действия одновременно двумя руками, стала более устойчивой походка, дети 3-6-летнего возраста стали дольше стоять на четвереньках, вставать у опоры, у них сформировались новые движения. В процессе общения дети стали увереннее идти на контакт с другими детьми и педагогом, стали более эмоционально открытыми.

Во второй группе дети научились перешагивать через предметы, сохраняя равновесие, прыгать на двух ногах на месте и с продвижением вперед, стали вставать на пятки.

В третьей группе дети стали быстрее реагировать на звуковые сигналы, лучше выполнять согласованные движения, их движения стали более координированными и выразительными. У детей появилось желание играть совместно с другими участниками, они стали соблюдать правила в игре и выполнять инструкцию педагога.

#### Вывод

Применение дифференцированного подхода в организации занятий подвижными играми позволило улучшить показатели моторного и коммуникативного развития у детей с ОВЗ.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Подвижные игры для детей с нарушениями в развитии / Под ред. Л.В. Шапковой. – СПб.: «Детство-Пресс», 2005. – 160 с.
2. Семенова Е.В. Реабилитация детей с ДЦП: обзор современных подходов в помощь реабилитационным центрам / Е.В. Семёнова, Е.В. Клочкова, А.Е. Коршикова-Морозова, А.В. Трухачёва, Е.Ю. Заблоцкис. – М.: Лепта Книга, 2018. – 584 с.
3. Теория и организация адаптивной физической культуры: Учебник. В 2 т. Т.1. Введение в специальность. История и общая характеристика адаптивной физической культуры / Под общей ред. проф. С.П. Евсеева. — М.: Советский спорт, 2003. – 448 с.

© Мальцева Ирина Сергеевна (arina.mis@rambler.ru), Наумова Екатерина Викторовна (naumova\_ekaterin@inbox.ru), Бушманова Татьяна Сергеевна (bushmanova\_tatyana.ifk@mail.ru), Кашина Алена Владимировна (alena\_k\_ch@inbox.ru).  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Чайковская государственная академия физической культуры и спорта

# ТАКТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К УЧАСТИЮ В СПЕЦИАЛЬНЫХ ОПЕРАЦИЯХ ПО ПРЕСЕЧЕНИЮ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕСТУПНЫХ ГРУПП ТЕРРОРИСТИЧЕСКОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ: ОБЩИЕ ОРГАНИЗАЦИОННО-ТАКТИЧЕСКИЕ ПРИНЦИПЫ

**Павлов Игорь Михайлович**

старший преподаватель, Крымский филиал  
Краснодарского университета МВД России  
igorek-pavlov-1966@mail.ru

## TACTICAL TRAINING OF POLICE OFFICERS TO PARTICIPATE IN SPECIAL OPERATIONS TO SUPPRESS THE ACTIVITIES OF TERRORIST CRIMINAL GROUPS: GENERAL ORGANIZATIONAL AND TACTICAL PRINCIPLES

**I. Pavlov**

*Summary:* The article highlights the question of the specifics of training police officers who take part in special operations to suppress the activities of terrorist criminal groups. The article defines the general organizational and tactical principles of conducting such special operations. The author analyzes the main patterns of the use of force by police officers during special operations with mandatory observance of all constitutional rights of citizens.

*Keywords:* special operation, terrorist criminal groups, police officers, tactical training, organizational and tactical principles, tactical reception.

*Аннотация:* В статье освещен вопрос о специфике тактической подготовки сотрудников полиции, принимающих участие в специальных операциях по пресечению деятельности преступных групп террористической направленности. В статье определены общие организационно-тактические принципы проведения таких специальных операций. Автор анализирует основные закономерности применения силового воздействия сотрудниками полиции во время проведения специальных операций с обязательным соблюдением всех конституционных прав граждан.

*Ключевые слова:* специальная операция, преступные группы террористической направленности, сотрудники полиции, тактическая подготовка, организационно-тактические принципы, тактический прием.

**В**ысокие требования к уровню оперативно-тактической подготовки предъявляются к сотрудникам полиции, которые принимают участия в антитеррористических операциях.

Для того чтобы подготовить личный состав к выполнению заданий в условиях повышенного риска, необходимо, чтобы сотрудники, которые задействуются в специальных группах по противодействию деятельности групп экстремистской и террористической направленности, проходили программу интенсивных тренировок [1, с.171].

В комплекс таких тренировок, кроме физической, боевой и психологической подготовки, обязательно должна быть включена и тактическая подготовка.

Правильно организованная тактическая подготовка имеет большое значение для успешного решения задачи по нейтрализации или задержанию членов преступных групп террористической направленности. Это достига-

ется регулярным выполнением различных тактических упражнений, проведением учебных занятий на полигоне, на улице, в обстановке, максимально приближенной к реальным условиям.

Во время учебных занятий закрепляются и совершенствуются индивидуальные навыки каждого участника специальной операции, усиливается взаимодействие сотрудников полиции, которые входят в состав оперативной группы, координация деятельности всех оперативных групп, управление личным составом в целом на разных этапах проведения специальной операции.

Учитывая силовое воздействие против активного вооруженного сопротивления преступников, тактика проведения специальных операций строится на общих организационно-тактических принципах. Это наиболее общие и основные правила, при соблюдении которых достигается максимально эффективное применение тактических способов и приемов, которые используются.

Эти принципы содержат в себе основные закономерности использования мер пресечения сотрудниками полиции, гарантируя при этом соблюдение всех конституционных прав граждан, с одной стороны, и выполнение служебной задачи во время проведения специальных операций, с другой.

В этих принципах обозначены главные рекомендации, которым надо следовать при проведении специальных операций, указаны общие закономерности, связанные с неизбежностью применения сотрудниками полиции силы, в том числе огнестрельного оружия, в отдельных конкретных случаях.

К таким принципам можно отнести:

- первоочередность психологического воздействия перед силовым воздействием;
- обеспечение безопасности сотрудников полиции и посторонних граждан;
- знание территории, где проводится специальная операция, и противника;
- выбор оптимального тактического приема;
- рациональное использование сил и средств, численное преимущество;
- демонстрация силы, огневой мощи;
- динамичность, наступательность, активность, конспиративность и внезапность;
- отвлечение внимания.

Принцип первоочередности психологического воздействия перед силовым воздействием закреплен в ст. 19 Федерального закона от 7.02.2011 г. №3-ФЗ «О полиции»

Сотрудник полиции перед применением физической силы, специальных средств или огнестрельного оружия обязан сообщить лицам, в отношении которых предполагается применение физической силы, специальных средств или огнестрельного оружия, о том, что он является сотрудником полиции, предупредить их о своем намерении и предоставить им возможность и время для выполнения законных требований сотрудника полиции [2, с.28].

Безусловно, что предупреждать преступника о намерении применить меры пресечения, необходимо только в том случае, если для этого имеются возможность и действительные основания. При этом действия сотрудника полиции должны быть последовательными и решительными.

После предупреждения о намерении применить огнестрельное оружие и в случае невыполнения законных требований в установленный период времени время, сотрудник полиции должен осуществить те действия, о которых предупреждал.

Психологическое давление на преступников, направленное на склонение их к отказу от продолжения общественно опасных действий – применяется в разных формах (угроза применить оружие с производством выстрела на поражение, демонстрация различного оружия и его боевой мощи). Все это относится к способам воздействия на преступников, давления на их психику. У преступников должно возникнуть чувство страха, безнадежности, растерянности.

Такое психологическое воздействие на преступников должно рассматриваться, в том числе, как проявление гуманности. Преступникам предлагается и предоставляется возможность прекратить свои общественно опасные действия до применения в отношении их мер пресечения, что может привести, в том числе, к летальному исходу для них.

С другой стороны, невыполнение требований сотрудников полиции о прекращении противоправных действий даже при угрозе применения в отношении преступников, например, огнестрельного оружия, будет свидетельствовать о высоком уровне общественной опасности этих лиц. И, как следствие, необходимость применения в отношении их огнестрельного оружия будет очевидна.

Для соблюдения принципа обеспечения безопасности сотрудников полиции и посторонних граждан необходим арсенал таких тактических приемов и способов, применяемых при проведении специальных операций, которые сводили бы к минимуму риск причинения вреда здоровью сотрудников полиции и случайных граждан. С этой целью граждане, по возможности скрытно от преступников, предупреждаются об опасности, а также принимаются меры по их эвакуации из места проведения специальной операции. Обеспечение сотрудников полиции, принимающих участие в проведении специальных операций, необходимым огнестрельным оружием, специальными средствами для обеспечения специальных операций, средствами индивидуальной и коллективной бронезащиты, также относится к реализации указанного принципа.

При проведении специальной операции по нейтрализации или задержанию членов преступных групп террористической направленности не должны пострадать случайные лица. Исходя из этого, огнестрельное оружие в отношении преступников может быть применено только в случаях, исключающих возможность поражения посторонних граждан. В процессе планирования, а также в процессе проведения специальной операции должны быть предусмотрены условия, не предполагающие ранения и гибель случайных лиц.

Предварительное изучение территории, места, где

должна быть проведена специальная операция, способствует быстрому, безопасному и незаметному для преступников, прибытию и размещению сотрудников полиции на своих позициях. Последующее задержание или нейтрализация преступников также будет неожиданной для них. Это способствует повышению уровня эффективности проводимой специальной операции, в том числе, повышению уровня безопасности участвующих в ней сотрудников полиции.

Изучение личности преступника и его психологических особенностей необходимо для прогнозирования его действий в тех или иных условиях. При планировании и проведении специальной операции должно быть предусмотрено создание таких условий, которые бы вынудили преступника на совершение действий, способствующих более быстрому и безопасному его задержанию или нейтрализации.

Кроме того, если предполагается ведение переговоров с преступником, то сотруднику полиции, который будет вести эти переговоры, зная его психологические особенности, будет легче склонить его к прекращению сопротивления.

Принцип выбора оптимального тактического приема задержания преступников (целесообразной линии поведения) включает в себя разработку, планирование и использование приемов и способов, наиболее приемлемых в данной конкретной ситуации. Выбор самых целесообразных, простых и эффективных тактических приемов, и способов позволит быстро и с наименьшими потерями достичь установленной цели.

Команда: «Полиция! Руки вверх! Не двигаться!» будет правильной и должна подаваться, когда у задерживаемого преступника в руках нет оружия. Если задерживаемое лицо услышало такую команду, то оно должно поднять руки вверх и прекратить любые движения. Такое положение не позволит задерживаемому преступнику воспользоваться оружием, если оно закреплено у него за спиной, а его спина в момент задержания не видна сотруднику полиции.

В большинстве случаев опасность следует ожидать от рук преступника. Применить оружие он может только руками. Поэтому, необходим контроль над его руками. Невыполнение преступником команды «Не двигаться!», стремление переместить свои руки себе за голову (за спину) является признаком того, что он хочет использовать свое оружие.

Обязательно нужно учитывать, что любой прием следует применять сообразно обстановке, и то, что в одних условиях может дать великолепный результат, в других условиях может быть губительно [3, с.36].

Действительно, надо понимать, что один и тот же тактический прием в одной ситуации может быть единственно правильным решением, в другой ситуации – одним из вариантов действий сотрудников полиции, а в какой-нибудь третьей ситуации применение этого тактического приема может стать смертельной ошибкой.

Например, если в руках у преступника огнестрельное оружие или его рук вообще не видно, то команда «Полиция! Руки вверх!», которая предполагает движение руками, предоставляет преступнику возможность использовать свое оружие.

В указанном выше случае рекомендуется подать команду «Полиция! Не двигаться! Буду стрелять!» Вооруженный преступник должен понять, что любое его движение, особенно движение его руки с оружием, повлечет открытие огня.

Если контроль над преступником установлен, и сотрудник полиции видит его руки с оружием, то далее должна следовать команда «Медленно клади оружие на пол (землю)!» Могут быть сделаны предупреждения по поводу резких движений руками или попытке побега.

Если оружие преступника на полу (земле), то сотрудник полиции должен установить над этим оружием контроль. Для этого по соответствующей команде с уже поднятыми вверх руками преступник должен сделать несколько шагов от лежащего на полу оружия.

Принцип рационального использования сил и средств должен быть реализован еще на стадии планирования специальной операции.

Когда планируется проведение специальной операции по нейтрализации или задержанию членов преступных групп террористической направленности, будет тактически правильным достичь эффективного сочетания людских и материальных ресурсов, обеспечить численное преимущество в силе, осуществить выбор наиболее целесообразных тактических приемов и способов действий решить задачу в максимально короткий срок. Надо стремиться избегать применения силы в невыгодных для сотрудников полиции условиях, если соотношение сил не в нашу пользу. Если применение оружия предположительно может привести к осложнению оперативной обстановки, то его не следует применять. При массовом скоплении граждан, которые негативно настроены против сотрудников полиции, задерживать преступников не следует.

Для успешных действий сотрудникам полиции необходимо сосредоточить основные усилия для решения задач, которые в данный момент времени приобретают решающее значение. Это достигается за счет маневра и



перегруппировки сил и средств.

Реализация принципа демонстрации силы и огневой мощи при проведении специальной операции направлена на выведение из психологического равновесия преступников и убеждение их в бесполезности сопротивления. Это способствует созданию условий для проведения переговоров с преступниками и последующей их сдачи.

Принцип динамичности, наступательности, активности и неожиданности предполагает исключение пассивного ожидания действий со стороны преступников, с одной стороны, а с другой стороны, предполагает принятие активных решительных мер и действия на опережение. Такая активность тесно связана с неожиданными для преступников решительными поступками и невозможна без разумной инициативы сотрудников полиции. Инициатива должна проявляться в смелых действиях в тот момент времени, когда преступники меньше всего этого ожидают. Она должна опережать любое противодействие со стороны преступников и не должна позволить им подготовиться к активному сопротивлению.

Тактическое искусство подобно живому организму, постоянно меняющемуся и адаптирующемуся к условиям среды. Его успешность определяется одними лишь творческими способностями стрелка [4, с.8].

Необходимо предварительно определить наиболее целесообразные варианты и способы действий, чтобы силовой контакт с преступниками был для них неожиданным. Например, чтобы не дать преступникам возможности применить свое оружие первыми, сотрудникам полиции необходимо самим заблаговременно привести свое оружие в боевую готовность. Условия правомерности причинения вреда при необходимой обороне в этом случае будут соблюдены, так как имеет место непосредственная реальная угроза жизни и здоровью сотрудникам полиции, участвующим в проведении специальной операции. В данных условиях это определяется упреждающим характером необходимой обороны.

Успех специальной операции по нейтрализации или задержанию членов преступных групп террористической направленности, в том числе, зависит и от умения осуществлять правильный прогноз наступления благоприятных условий для действия своих сил, от умения своевременно выявить, оценить и использовать их.

С целью реализации принципа конспиративности и внезапности действия участников специальной операции должны быть направлены на дезориентацию преступников, носить оперативный, быстрый и решительный характер. Руководители специальной операции должны обеспечить сотрудникам полиции скрытое сближение и проникновение в укрытие преступников или вывести преступников в подготовленное для задержания место – засаду.

Принцип отвлечения внимания преступников обеспечивает успех их задержания на исполнительном этапе специальной операции. Он заключается в демонстрации силы или имитации штурма укрытия преступников с одной стороны в то время, когда сотрудники полиции, по возможности скрытно, осуществляют фактическое сближение и проникновение с противоположной стороны. Определенные формы отвлечения внимания преступников обязательны при проведении любых специальных операций по освобождению заложников и задержанию преступников.

Мы рассмотрели основные организационно-тактические принципы проведения специальных операций по нейтрализации или задержанию членов преступных групп террористической направленности, которые определяют общий порядок действий сотрудников полиции, принимающих участие в таких операциях.

Изучение этих принципов, стремление соблюдать их и реализовывать при проведении и участии в проведении учебных занятий в рамках подготовки личного состава к выполнению заданий повышенного риска позволит вывести указанную подготовку на более высокий уровень.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Павлов И.М. Физическая и боевая подготовка сотрудников полиции к участию в специальных операциях по пресечению деятельности преступных групп террористической направленности: методический аспект / журнал «Обзор педагогических исследований» 2021, том 3, №3
2. Федеральный закон «О полиции». - Новосибирск: Норматика, 2021. - 48 с. – (Кодексы. Законы. Нормы).
3. Маркин А.В. Основы тактической подготовки современного солдата. М.: АСТ; Мн.: Харвест, 2006. 432 с.
4. Суарес Г. Тактическое преимущество / пер. с англ. К. Ткаченко. М.: ФАИР-ПРЕСС, 2003. 224 с.

© Павлов Игорь Михайлович (igorek-pavlov-1966@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ПРОБЛЕМЫ НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЕЛЬЦЕ ДО XIX ВЕКА

**Перцев Владимир Владимирович**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»  
mr.vladimir.pertsev@yandex.ru*

### PROBLEMS OF PRIMARY EDUCATION IN YELETS BEFORE THE XIX CENTURY

**V. Pertsev**

*Summary:* The development of primary education in Yelets before the 19th century is a question little studied by historians of pedagogy and of interest in terms of studying the process of the origin of primary education in the Russian province from ancient times until the 19th century, when in Russia, as a result of the reforms of Alexander I, a clear system of public education developed in Russia, which included continuity between primary, secondary and higher schools and primary education in the province began to develop actively.

In this article, based on the analysis of archival documents of their state archives, museums, the epistolary heritage of contemporaries, studies of local historians, pre-revolutionary newspapers, we have recreated the dynamics of the origin, development, the main stages of the formation of primary education in a Russian provincial city, before the emergence of the state system of public education. The paper studied the problems and main stages of the development of primary education in the provincial Russian city of Yelets from ancient times to the 19th century, which was at different times first in the Azov (1708), then in Voronezh (1725) and finally in the Oryol province (1778). Today the city of Yelets is the administrative center of the Yelets district of the Lipetsk region of the Lipetsk region).

*Keywords:* primary education, county school, pre-revolutionary education in Russia, Oryol province, Yelets district, the history of public education in the province, cultural and educational environment.

*Аннотация:* Развитие начального образования в Ельце до 19 века – вопрос мало изученный историками педагогики и представляющий интерес в плане изучения процесса зарождения начального образования в русской провинции с древнейших времен и до 19 века, когда в России в следствии реформ Александра I в России сложилась четкая система государственного образования, включившая преемственность между начальной, средней и высшей школой и начальное образование в провинции стало активно развиваться. В данной статье на основе анализа архивных документов их государственных архивов, музеев, эпистолярного наследия современников, исследований краеведов, дореволюционных газет мы воссоздали динамику зарождения, развития, основные этапы формирования начального образования в русском провинциальном городе, до возникновения государственной системы народного образования. В работе были изучены проблемы и основные этапы развития начального образования в провинциальном русском городе Ельце с древнейших времен до 19 века, входившем в разное время сначала в Азовскую (1708), затем в Воронежскую (1725) и, наконец, в Орловскую губернию (1778 г.). Сегодня город Елец – административный центр Елецкого района Липецкой области Липецкой области).

*Ключевые слова:* начальное образование, уездное училище, дореволюционное образование в России, Орловская губерния, Елецкий уезд, история народного образования в провинции, культурно-образовательная среда.

Первые письменные упоминания о городе Ельце относятся еще к середине 12 века. Самое раннее из них сделано в Никоновской летописи 1146 года, в которой отмечено, что через город Елец в своем путешествии проезжал белгородский князь Святослав Ольгович. Именно эту дату официально считают годом основания города. Что касается истории народного образования в Ельце, то первую попытку устройства школ на Руси многие исследователи отечественной истории педагогики приписывают духовенству. Именно в этом сословии потребность в образовании ощущалась наиболее остро, что и подталкивало священнослужителей к обучению своих детей грамоте с целью их подготовки к карьере священника.

Как отмечает А.И. Пискунов, «В XIV–XVI вв. в распространении просвещения важнейшую роль на Руси играли монастыри. Зачинателем монастырских центров

книжного обучения явился великий русский просветитель и религиозный деятель Сергей Радонежский (1314–1391). В монастырских школах можно было получить энциклопедическое по тем временам образование. Однако акцент в них делался не столько на усвоение суммы знаний, сколько на нравственно-религиозное воспитание, духовное самосовершенствование» [6, с.178].

История елецких монастырей уходит своими корнями в глубокое прошлое. Как отмечает иеромонах Геронтий, «В память минувших столкновений ельчан с татарами, князья елецкие, как гласит предание, еще в исходе XIV века основали Свято Троицкий мужской монастырь в Ельце» [5, с. 12]. В другой своей книге, посвященной истории создания женского монастыря в Ельце, Геронтий подтверждает слова академика А.И. Пискунова об активной просветительской деятельности монастыря: «История свидетельствует, что в пограничных восточ-

ных пределах древней Руси, монастыри были главными колонизаторами, просветителями и святителями Святой Православной веры между язычеством; благодатными стражами и прочными поселниками на юго-восточных пределах ее» [4, с. 14-15].

При описании елецких монастырей Геронтий упоминает о богатой библиотеке мужского монастыря, содержащей помимо богослужебных книг литературу богословского, философского, церковно-исторического, патриотического, духовно нравственного содержания, а также монастырский архив. Своя библиотека имела и в женском монастыре, однако преимущественно состоявшая из богослужебных книг. Все это, безусловно, свидетельствует о том, что мужской монастырь, основанный в конце XIV в., а также женский монастырь, учрежденный в 1683 г. (Геронтий приводит точную дату основания женского монастыря - прим. авт.) долгое время оставались единственными институтами просвещения жителей Ельца. Каких-либо иных сведений о существовании до 18 века прочих культурных центров, учебных заведений, школ и т.п. в елецком уезде нам не встречалось [5, с. 24].

История Ельца а, следовательно, и народного образования в нем не имела четкого и поступательно-го развития. Если за точку отсчета истории народного просвещения в уезде брать время основания мужского монастыря в конце 14 века, то с этого времени город пережил огромное множество захватнических набегов и тотальных разорений от завоевателей и бытовых пожаров, что вряд ли удастся выявить причинно-следственную связь между деятельностью того самого первого мужского монастыря и развитием культурно-образовательной среды города. Поскольку город неоднократно стирался с лица земли, и порой проходили долгие годы, прежде чем он восстанавливался вновь с чистого листа и все начиналось с начала. Сколько было таких глобальных разорений и вселенских пожаров, полностью уничтоживших Елец, сосчитать сложно. Приведем лишь некоторые из них.

В конце 14 века, в 1395 г. к Ельцу подступил Тамерлан, город был взят и разрушен татарами. Как отмечает иеромонах Геронтий, «от татарских разорений в 1415 и 1450 гг. Елец пришел в такой упадок, что в 1571 году при описании сторон по реке «Быстрой и Тихой Сосне», о существовании его не говорится ни слова, и лишь с основанием г. Ливен, он был снова восстановлен» [4, с.7]. В 1415 и 1450 гг. Елец снова настолько был разорен ордынцами настолько, что в последующие 100 лет о существовании города вовсе нет никаких упоминаний. Восстановление Ельца произошло только в 1592 г. Как отмечает М. Стахович, «новый город Елец был выстроен в 1592 г.», через 6 лет после «возобновления» Ливен». С 1594 г. начинается оформление Елецкого уезда, которое происходит одновременно с формированием корпорации местного дво-

рянства [14, с.23].

В 1608 году Елец разоряет крымский хан, и город вновь отстраивают заново. Но и на этот раз Елец простоял недолго. Уже в 1618 г. Елец, по просьбе поляков, ведущих войну с Россией, был захвачен и сожжен войсками украинского гетмана П.К. Сагайдачного. Трудно сказать, что оставил от города Сагайдачный, но разорять города он, несомненно, умел. Как отмечает И.М. Каманин, за четыре года до трагических событий в Ельце, Сагайдачный разорил «Синон, цветущий город Анталии; разорение было так жестоко, что привело в ужас всю Турцию; жертвы и убытки были неисчислимы» [7, с.9]. Сагайдачный, вообще говоря, разорил немало городов, причем по большей части турецких, и с одной стороны никогда не скупился на жестокость применительно к их защитникам, с другой стороны - при этом освобождал тысячи христиан, захваченных турками в рабство. Вместе с тем, то, что он сделал с турецким Синоном по всей видимости он повторил и с Ельцом. Как отмечает И.С. Кожухов, «Он настолько разорил Елец, что по свидетельству историка, стены, окружавшие город, заново почти сделанные в 1592 году, уничтожены были им до основания и только остался один земляной вал, как памятник стены. Ярость Сагайдачного особенно обрушилась на елецкие земли и близ них лежащие другие города, как-то: Ливны, Лебедянь, Путивль и разные ещё местечки. После Сагайдачного, однако, заканчиваются для Ельца бесконечные, иногда совершенно невообразимые по ужасу нашествия врагов. Это был последний набег, который чуть не стёр с лица земли Елец» [8, с.12].

В 18 веке Елец уже не подвергался разрушительным набегам, но развитию образования препятствовали пожары, много раз уничтожавшие деревянный город вместе со всеми имевшимися постройками. В 1708 г. в Ельце сгорела вся Засосенская часть его, или тогдашняя слобода; в 1739 и 1745 г. г. город снова сильно горел; в 1761 г., 10 апреля, в Ельце сгорело 824 дома, 5 церквей и 208 лавок; в 1764, 1769, 1780 г. г. тоже были большие пожары, в которых погибли, между прочим, оба елецких монастыря – мужской и женский, – что и послужило причиной к уничтожению их здесь. Как отмечает иеромонах Геронтий, «Елец в 1769 г. весь выгорел и архив его был тогда же истреблен огнем». Пожар 1769 года был столь масштабным, что после него было решено перестроить весь город [4, с.12].

Таким образом, на протяжении XIV, XV, XXI, XVII и даже в XVIII веке можно встретить как минимум по одному значительному бедствию, начисто стиравшему Елец с лица земли. И, тем не менее, Елец, подобно мифической птице Фениксу вновь возрождался и отстраивался. И также с чистого листа начиналось формирование культурно-образовательной среды города и развитие начального образования в городе.

В 18 веке с началом административных реформ Петра I Елец становится сначала провинциальным городом Азовской губернии (1708 г.). В 1725 году Азовская губерния была переименована в Воронежскую, с административным центром в Воронеже и Елец становится уездным городом Воронежской губернии. Сведений о начальном образовании в Ельце петровской эпохи, то есть в первой половине 18 века, до нас не дошло, но зато во второй половине 18 века, приходящемся на время правления Екатерины II (1762-1796) процесс развития начального образования в Ельце пошел семимильными шагами.

Вехой в истории народного образования в Ельце стало назначение в 1763 году епископом Воронежской епархии известного и почитаемого в РПЦ святителя Тихона (Задонского), принявшего деятельное участие в вопросе развития народного образования в Орловской губернии. Именно Тихон (Задонский) предпринял первую попытку систематизировать начальное образование в Воронежской губернии. Уже в первый же год своего назначения епископом он поручает открыть во всех уездных городах своей епархии латинские школы, но процесс этот затянулся и первую латинскую школу в Ельце открыли лишь в 1765 году [3, с. 53-54].

В латинских школах обучение велось преимущественно на латинском языке, откуда и происходило их название. В числе учебных предметов значились чтение, письмо, латинская грамматика, богослужбное пение, грамматика, диалектика, и риторика. Образование в таких школах было бесплатным и всесословным. Но главным их назначением было все-таки обучение грамоте детей духовного сословия, хотя и двери их были открыты также и для детей других городских сословий, а также и крестьян.

Как отмечает Г. Е. Макарова, «в 1765 г. Тихон Задонский открыл в Ельце латинскую школу для детей елецких священников и церковнослужителей. Первым учителем Елецкой латинской школы был назначен лебедянский диакон Максим Ефремов, которого перевели в Покровскую церковь в г. Ельце с жалованием в размере 40 руб. в год» [10, с.64]. Однако образование, предоставляемое латинской школой, оказалось невостребованным, и уже в следующем (1766) году это учебное заведение было закрыто и Елец снова остался без школы. Потребность же общества в образовании до того момента удовлетворялась либо домашним воспитанием, для чего дворяне и представители высших классов приглашали иностранцев либо лиц духовного звания. Как отмечается в дореволюционном статистическом издании «Списки населенных мест Орловской губернии», «менее состоятельные – предпочитали отдавать своих детей церковнослужителям, где они за известное вознаграждение обучались гражданской и церковной грамоте, письму и цифири» [15, с.111].

Впрочем, попытки организовать и систематизировать начальное образование в Ельце после закрытия латинской школы продолжились. В 1770-1780-х гг. Екатерина II в рамках проводимой ею учебной реформы, предприняла попытку проведения школьной реформы по австрийскому образцу, в рамках которой предполагалось открытие в провинции сети так называемых «народных школ». Под народной школой в России 18 века понималось начальное учебное заведение для детей низших слоев населения. Народные школы в России не входили в государственную систему образования и предназначались для обучения грамоте детей 8-12 лет.

В 1780 году такая народная школа была открыта в Ельце. Р. В. Демин даже указывает точную дату открытия: 10 июня 1780 года, а также отмечен тот факт, что школа эта была открыта с благословения епископа Тихона Задонского. Помещение под школу в Ельце сначала отводилось в церкви. Затем жители города собрали деньги и на эти пожертвования в 1782 г. приобрели под 1-ю елецкую народную школу старый воеводский дом в центре города. По всей видимости, здание при церкви, в котором народная школа располагалась изначально, не отвечало требованиям образовательного процесса. Как отмечает Р.В. Демин, ссылаясь на «Орловские губернские ведомости» №13 от 30 марта 1863 г., «Учительствовал в новой школе по-прежнему священник. Всего за 30 рублей в год он преподавал детям уроки чтения, письма, арифметики, Закона Божьего» [2].

Учителем в Елецкую народную школу, с разрешения Тихона, епископа Воронежского и Елецкого, был назначен священник с жалованием 30 р. в год и дьячок – ему помощником, с жалованием 15 р. Обучение в народных школах не было обязательным, так что в воле родителей было «посылать детей в школу, или оставлять их дома». Вместе с тем состояния школьных помещений «народных школ» оставляли желать лучшего. Как отмечает Г.Е. Макарова, обычными недостатками являлась теснота, холод, недостаточность освещения, топка навозом, отсутствие вентиляции и раздевалки. Поэтому представители высших сословий Ельца старались давать своим детям домашнее обучение, приглашая в качестве репетиторов иностранцев, обученных грамоте людей, либо тех же обученных грамоте священнослужителей, нежели отдавать их в подобные учебные заведения. Как отмечает А. Пупарев, «Конечно народные училища не могли удовлетворять нуждам дворянства по воспитанию. Никакого общественного училища для них не было, и родители вынуждены были посылать своих детей в Москву и в Петербург, или брать учителей к себе в дом, платя часто, кроме содержания, по 400 и 500 руб., а иногда и более. Случалось, что единственный сын, воспитание которого так дорого стоило, по ошибке в выборе учителя, не только терял напрасно время, но и портился» [13, с. 111].



5 августа 1776 г. Екатериной II был утвержден «Устав народным училищам в Российской империи», согласно которому предполагалось открытие главных училищ в губернских городах и малых в уездных. Процесс открытия училищ по всей стране шел постепенно. В 1786 г. главные училища были открыты в 25 губерниях, в 1789-ом – в 16. Наибольшее количество школ приходится на 1786-1793 гг., когда народные училища были открыты в 41 губернии. Несмотря на разнообразие курса, главные народные училища прямого выхода на высшее образование не имели и тем более, «при 4-х годах учения, начинающегося притом с азбуки, не могли давать надлежащей к нему подготовки» [1, с.8].

Таким образом, говорить о создании полноценной системы образования с выходом екатерининского устава 1786 года нельзя, так как начальные училища, открываемые в провинции, не открывали возможности получения высшего образования. Высшая школа в 18 веке только зарождалась. До 19 века в России функционировало всего лишь два университета - в Москве и Петербурге, а роль подготовительных учебных заведений к ним выполняли открытые там же, при университетах гимназии.

Примерно в это же время, в 1778 году, по указу Екатерины II Елец становится уездным городом Орловской губернии. Конец 70-х – начало 80-х годов 18 века вообще это время великих административных и учебных реформ Екатерины II, время, когда вопрос начального образования в провинции впервые начал системно решаться на государственном уровне. Устав средней школы 1786 года, утвержденный Екатериной II был первой попыткой организовать систему народного образования на государственном уровне, предполагавший открытие начальных школ, как в губернских, так и провинциальных городах.

22 сентября 1786 г. в Орле открывается главное народное училище. При чем, как отмечает Пупарев, «в один день с главным народным училищем в Орле были открыты Елецкое и Мценское малые народные училища, а затем в 1789 открыты такие же училища в Болхове, Брянске, Карачеве, Трубчевске и Севске. Было бы правильнее сказать, что в этих городах происходило не открытие новых училищ, а преобразование прежних на основании нового устава». Малые народные училища не отличались численностью учащихся в них. Среднее число учащихся, выведенное из 5-ти летней сложности в период за 1804, 1807, 1808, 1809 и 1810, не превышало 70. Более всего учащихся было в Карачевском училище, где средняя цифра равнялась 70 ученикам в год, затем Дмитровское - 62, Елецкое - 54, Трубчевское - 50, Болховское - 47, Брянское - 44, Мценское - 43, Севское - 37 [15, с. 112].

Как отмечается в «Списках населенных мест Орлов-

ской губернии», в Малых народных училищах «к дворянству принадлежало не более 16%, к духовенству 4%, к городским сословиям 50% и к несвободным 14%. Остальные учащиеся распределялись между приказными, однодворцами и солдатскими детьми. Дворянство преобладало в Мценском училище, где оно составляло 26% общего числа учащихся, затем в Карачевском – 25%. Меньше всего дворян было в Дмитровском – 4% и Елецком – 7%. Купечество наиболее многочисленно было в торговых центрах Орловской губернии – Ельце и Мценске. В первом оно составляло 52%, во втором – 31%. Меньше всего его было в Севском – 16% и Дмитровском – 9%. Большинство несвободного сословия приходилось на Дмитровское училище, где оно составляло почти половину всех учащихся, а именно 47%, затем в Елецком – 17%. Меньшинство осталось за Карачевским - 6% и Болховским - 4%» [15, с. 112-113].

Народные училища должны были обучать детей азам арифметики и письму. Как отмечает Г.Е. Макарова, «Елецкое малое народное училище первоначально помещалось в одноэтажном казенном доме с узкими окнами при присутственном месте, где для занятий было отведено 3 маленьких тесных комнаты. На содержание этого училища отпускалось в год 200 рублей, 120 руб. из которых шло на жалованье учителям. Учителей для малых народных училищ готовили в семинариях духовного ведомства, где они изучали русскую грамматику, латинский язык, синтаксис, поэзию и риторiku. В первый год обучения в Елецком малом народном училище обучалось 57 учеников. В нем было 2 класса и 2 учителя, которые преподавали: в 1 классе – таблицы церковной и гражданской печати, букварь, правила для учащихся, катехизис, краткую священную историю, краткое руководство к чистописанию и 1 часть арифметики; во 2 классе – книгу о должностях человека и гражданина, краткую священную историю, катехизис, письмо по диктованию с изъяснением таблиц, букв, чтение и правописание, 2 часть арифметики» [10, с. 64-65].

Штат для малых народных училищ орловского наместничества был утвержден исполняющим должность Орловского и Курского генерал-губернатора Александром Андреевичем Веклешовым в августе 1792 г. Содержать училища предполагалось на средства от доходов казны с винной продажи, а там же, где этих средств не хватало, пополнять из других источников. Однако на практике многие малые народные училища страдали от недофинансирования. То, в каком положении находилось Елецкое училище в конце XVIII – начале XIX вв. описывает в своем историческом очерке Пупарев: «По сведениям елецкого городничего за 1800 г. хотя и показана в числе прочих доходов города процентная сумма с продажи питей, но в городских расходах не значится, чтобы что-либо город отпускал из нее на содержание училища, о котором при описании заведений существо-

ющих в городе, городничий почему-то не счел нужным упомянуть. Можно думать, что оно, если и существовало тогда в Ельце, то лишь номинально» [13, с. 119].

Впрочем, как отмечает А. Пупарев, Елец никогда не мог пожаловаться, чтобы в нем некому было учить грамоте – «мастеров этого дела здесь было всегда довольно. Господин Коновров сообщает, что в 1786 г. приказ поручал елецкому городничему обязать подписками дьякона, дьячка, двух пономарей, двоих мещан, одного посадского и одного солдата штатной команды, чтобы они явились в главное народное училище в течение декабря того года для выдерживания экзамена в тех предметах, каким желают обучать. Но отобрание этих подписок не привело ни к чему. В начале 1790 г. С.А. Неплюев писал городничему, что ...в Ельце, как удостоверяет директор главного народного училища, существует без ведома приказа общественного призрения множество домашних училищ, в которых обучаются грамоте мещанские и других сословий дети, что учителя в этих училищах не имеют познания узаконенного способа учений. Находя, что это противозаконно, Неплюев предписывал объявить таким домашним учителям, разумея в числе их дьячков и других обучающихся грамоте, что если впредь желают заниматься этим то неотменно явились бы в Орловское главное народное училище и там прежде научились, как должно учить детей, а без того и дозволения приказа отнюдь бы учить детей не дерзали. Чтобы они не подумали, что такое запрещение исходит от личной воли, а не в силу закона, Неплюев распорядился, чтобы городничий для каждого из учителей сделал выписку из указанных предписанием законов и растолковал бы при этом самым вразумительным образом, что приказ исполняет этим не свою волю, но Высочайшее повеление. Обещая от приказа всякое вспоможение тем, кто обучится преподаванию, правитель наместничества брать под стражу и отсылать к суду таких, кто станет держать школы без позволения.

В силу требования Неплюева отобраны были подписки с 12 учащихся. В числе них было 4 дьякона, пономарь, церковник – «писать не умел», купец, мещанин, посадский человек, отставной солдат и две мещанки также не умевшие писать. Между этими лицами встречались и те, которые обязаны были явиться на экзамен еще в 1786 г.». Заканчивается отчет Пупарева замечательной фразой: «...Вероятно, и новые подписки остались без исполнения, а учителя, по-прежнему продолжили свое дело» [13, с. 120].

Таким образом, можно сделать вывод, что помимо малого народного училища, к концу 18 века в Ельце существовало еще и огромное количество частных училищ, которые нигде не регистрировались. По крайней мере, известно о 12 таких частных «училищах». В этом факте проявляется своего рода необычность елецкого

образования, так как подобное явление не наблюдалось больше нигде в Орловской губернии. Потребность в образовании у населения не была тогда типичной для провинции России. Известен, даже прямо противоположный факт, имевший место в Тамбовской губернии, где население не только не стремилось к образованию своих чад, но наоборот жаловалось властям на школы и на их ненадобность. Например, в 1790 г. жители Лебедяни, Шацка, Спасска и Темникова обратились к властям с заявлениями одного и того же содержания: «Купецких и мещанских детей в школах не стоит, да и впредь к изучению в училища отдавать детей мы не намерены. Того ради содержать училища желания нашего не состоит, и мы не видим для себя от оных пользы». Вскоре училища в этих городах были закрыты [11, с. 384].

Следующую попытку решить вопрос начального образования и систематизировать этот процесс был осуществлен лишь в начале 19 века. По утвержденному 5 ноября 1804 г. Уставу учебных заведений, подведомственных университетам все народные училища и школы были разделены на гимназии, уездные и приходские училища. Вследствие этого, стали мало-помалу преобразовываться прежде существовавшие училища и основываться новые, так что к 1820 г. они были уже во всех городах Орловской губернии. Как отмечается в дореволюционном статистическом издании, «В 1808 г. основано было Орловское уездное училище, в 1812 – Кромское, в 1820г. – Ливенское и Малоархангельское. Что же касается преобразования народных училищ, то шло оно чрезвычайно медленно; так Елецкое и Карачевское были преобразованы в 1822 г., Дмитровское – 1824г, Мценское – в 1827г., Болховское – в 1828г.» [15, с.113].

Согласно реформе 1804 г., шестеро членов Главного правления училищ назначались попечителями шести «округов», на которые делилась вся Империя по отношению к учебному управлению. В каждом университете создавались училищные комитеты, на которые возлагались все функции по руководству учебными заведениями округа. Он же осуществлял подбор и назначение учителей. Система управления учебными заведениями, созданная реформой 1803-1804 гг., существенно отличалась от форм руководства школами, введенными уставом 1786 г. Приходские училища подчинялись смотрителю уездного училища, уездные училища – директору гимназий, гимназии – ректору университета, университет – попечителю учебного округа, и последний – министру народного просвещения, непосредственного подчиненного царя [12, с.40].

Первой ступенью системы образования, согласно Уставу, становилась приходская школа с курсом обучения в 1 год, затем шло уездное училище с двумя классами обучения. Уездное училище подготавливало к поступлению в гимназию с 4-х летним курсом обучения. И

наконец, высшей ступенью стало университетское образование. Университеты составляли высшую ступень образования. Их главной целью стала подготовка новых кадров для государственной службы.

Как указывает Ю.М. Колягин, «преемственность и единство системы учебных заведений выражалось, в частности, в том, что в уездном училище не учили тому, чему учили в приходском; в гимназии предполагалось известным то, чему учили в уездном училище». В приходской школе учили Закону Божьему, чтению, письму и арифметике; в уездном училище, кроме этих предметов, преподавались геометрия, география, история, начала физики и естественной истории. В гимназии ни Закон Божий, ни русский язык уже не проходили; этим освобождалось место для целого ряда новых предметов, входящих в наше время в состав университетского курса (логика, психология, этика, эстетика, естественное и народное право, политическая экономия). Гимназии предполагались всесловными, имели преемственность от уездных училищ, хотя окончание последних не было обязательным условием для поступления в гимназию [9, с.49].

В 19 веке вопрос построения системы начального образования в Ельце был успешно решен. Была открыта сеть государственных начальных училищ, а также сеть мужских и женских гимназий. Воспитанники Елецкой мужской гимназии успешно продолжали свое обучение в различных высших учебных заведениях России, а их число обучающихся в московском университете стало наибольшим среди всех уездных городов российской империи.

Подводя итоги нашего исследования, можно сделать следующие выводы. До 19 века этот процесс формирования начального образования в провинциальном городе Ельце можно характеризовать как этап зарождения начального образования в городе. Первую попытку устройства школ в Ельце следует отнести к духовенству. В 14-16 веках эту роль брали на себя монастыри, обучавшие в первую очередь детей священнослужителей с целью подготовки их к карьере священника. В Ельце эту роль первоначально выполнял Свято Троицкий мужской монастырь, основанный в конце 14 века, обладавший богатой библиотекой, содержащей помимо богослужеб-

ных книг, литературу богословского, философского, церковно-исторического, патриотического, духовно нравственного содержания, монастырский архив, а также женский монастырь, открытый в 1683 году.

Первую попытку решить вопрос начального образования в Ельце на государственном уровне была предпринята во второй половине 18 века приходящемся на время правления Екатерины II (1762-1796). При чем ведущая роль в этом процессе снова принадлежала духовенству. В 1765 году в Ельце в контексте просветительской работы, проводимой епископом Воронежским Тихоном (Задонским) была открыта первая начальная (латинская) школа. В 1780 году вновь с благословения епископа Тихона Задонского в Ельце открывают народную школу. В 1778 году уже в рамках проводимой Екатериной II государственной школьной реформы в Ельце открывается малое народное училище.

Потребность общества в образовании до школьной реформы Екатерины II 1786 года и на протяжении долгого времени после нее могла быть удовлетворена либо домашним образованием, либо деятельностью разного рода частных училищ. Нами было установлено, что в Ельце до 19 века существовало огромное количество разного рода частных училищ, которые нигде не регистрировались. По крайней мере, известно о 12 таких частных «училищах» в 18 веке, обучение в которых велось «образованными» людьми, чья образовательная деятельность никак не сертифицировалась и никем не проверялась.

Системно, на государственном уровне, решить проблему начального образования в городе удалось решить лишь в начале 19 века, когда в рамках проводимой Александром I школьной реформы, Елец наконец был включен в систему государственного начального образования. Согласно реформе Александра I в стране была создана общенациональная система государственного образования с четкой иерархией, предполагавшая разделение российской империи на учебные округа с университетом во главе, четкой системой подчинения и преемственностью образовательного курса училище-гимназия-университет, предполагавшем, что в уездном училище не учили тому, чему учили в приходском; в гимназии предполагалось известным то, чему учили в уездном училище.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алешинцев И. История гимназического образования в России 18 и 19 вв. / И. Алешинцев. – СПб.: Типография Я. Баянского, 1912. – 346с.
2. Демин Р.В. Первая народная // Красное Знамя № 116-118 (20845-20847) от 11 июня 2010 г.
3. Иванов А.В. Наследие святителя Тихона Задонского / А.В. Иванов //Серия «Земляки о земляках». – Вып. 1. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина, 2002. – 139.
4. Историко-статистическое описание Елецкого Свято-Троицкого мужского третьеклассного монастыря / составил иеромонах Задонского Богородицкого монастыря Геронтий. - СПб.: Тип. Глазунова, 1894. - 104 с.



5. Историческое описание Елецкого Знаменского девичьего монастыря, что на каменной горе / составил иеромонах Геронтий. - Елец: типография А.А. Сланской, 1895. - 122 с.
6. История педагогики. Часть I. От зарождения воспитания в первобытном обществе до середины XVII в.: Учебное пособие для педагогических университетов/ Под ред. академика РАО А.И. Пискунова. - М.: ТЦ «Сфера», 1997. - 192 с.
7. Каманин И.М. Очерк гетманства Петра Сагайдачного / И.М. Каманин – М.: Книга по Требованию, 2011. – 96 с.
8. Кожухов И.С. Елец// Елецкая бль. Вып. 7. - Елец: Историко-культурный центр г. Ельца, ЕГПИ, 1998. - 47 с.
9. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование: Наша гордость и наша боль / Ю.М. Колягин. – М.: Просвещение, 2001. – 318с.
10. Макарова Г.Е. Народное образование в дореволюционном Ельце. Церковно-приходские школы / Г.Е. Макарова // Краеведческий сборник. Вып. 2. – Елец: краеведческий музей, 2002. – С. 62- 78.
11. Мижуев П.Г. Исторический очерк развития учебного дела в России / П.Г. Мижуев // Энциклопедический словарь РОССИЯ – СПб.: Ф.А. Брокгауз, И.А. Ефрон, 1898. - С. 382 - 391.
12. Паначин Ф.Г. Педагогическое образование в России: (Историко-педагогические очерки) / Ф.Г. Паначин. – М.: Педагогика, 1979. – 216 с.
13. Пупарев А. Материалы для истории и статистики Орловской губернии. - Орел: Типография губернского правления, 1877. - 120 с.
14. Стахович М. История, этнография и статистика Елецкого уезда. - М.: Типография И. Чуксина, 1858. - 59 с.
15. Штирлиц Н. Народное образование в Орловской губернии / Н. Штирлиц //Список населенных мест по сведениям 1866 г. - СПб: Центральный статистический комитет МВД, 1871. - С. 110-119.

© Перцев Владимир Владимирович (). [mr.vladimir.pertsev@yandex.ru](mailto:mr.vladimir.pertsev@yandex.ru)

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина



# ПРОФИОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНСАЛТИНГ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА<sup>1</sup>

## CAREER GUIDANCE PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONSULTING IN ACTIVITIES OF AN EDUCATIONAL PSYCHOLOGIST<sup>2</sup>

*L. Probotiuk*

*Summary:* This study considers career guidance psychological and pedagogical consulting as one of the activities of a teacher-psychologist. To implement the tasks and objectives of the scientific work, an analysis was made of the psychological and pedagogical, scientific and methodological literature that studies the problems of career guidance and the direction of the activity of an educational psychologist. Professional career guidance psychological and pedagogical consultation helps to adapt the educational process to the individual educational route of the student, ensures the effective development of independence, and realizes creative potential in future professional activities. Career guidance psychological and pedagogical consulting in the activities of an educational psychologist can be carried out not only in the usual full-time format, but also by means of on-line testing and consultations, designing a section with career guidance information on the page of an educational psychologist on the website of an educational organization.

*Keywords:* educational psychologist, professional consulting, career guidance psychological and pedagogical consulting, psychological and pedagogical support; career guidance.

*Проботюк Людмила Олеговна*

*М.н.с., Региональный центр высшего образования  
инвалидов Гуманитарно-педагогической академии  
(филиал) ФГБОУ ВО «Крымский федеральный университет  
им. В.И. Вернадского» в г. Ялте  
liudmila.o.k.p@gmail.com*

*Аннотация:* В данном исследовании рассмотрено профориентационный психолого-педагогический консалтинг, как одного из видов деятельности педагога-психолога. Для осуществления задач и целей научной работы был проведен анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы изучающей проблемы профориентации и направления деятельности педагога-психолога. Профессиональная профориентационная психолого-педагогическая консультация помогает адаптировать учебный процесс к индивидуальному образовательному маршруту обучающегося, обеспечивает эффективное развитие самостоятельности, реализует творческий потенциал в будущей профессиональной деятельности. Профориентационный психолого-педагогический консалтинг в деятельности педагога-психолога может осуществляться не только в привычном очном формате, но и по средствам проведения on-line тестирования и консультаций, оформления раздела с профориентационной информацией на странице педагога-психолога на сайте образовательной организации.

*Ключевые слова:* педагог-психолог, профессиональный консалтинг, профориентационный психолого-педагогический консалтинг, психолого-педагогическое сопровождение; профориентация.

### Введение

#### Актуальность исследования

Существенные изменения, наблюдаемые как на макро-, так и на микроуровне, оказывают глубокое влияние на жизнь отдельных людей. Процесс социальных изменений в обществе напрямую отражается на состоянии системы образования. От школы к университету на всех уровнях растет понимание проблемы качества образования. К сожалению, не в каждой образовательной организации есть в штате отдельный специалист профориентолог. В связи с этим, педагогу-психологу необходимо выполнять профориентационное психолого-педагогическое консультирование обучающихся, родителей,

классных руководителей.

Актуальность вопроса обеспечивается тем, что профессиональная поддержка и самоопределение – прекрасные условия для становления личности и, следовательно, развития общества в целом. Выбор карьеры в подростковом возрасте, профессиональное самоопределение влияют на индивидуальную деятельность, обеспечивают индивидуальный рост, формирование областей мотивационной ценности, способствуют направленности вектора качества жизни личности.

#### Материалы и методы

Теоретические методы: анализ психолого-педагогического

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 20-313-90063 "Формирование готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному консалтингу"

<sup>2</sup> The reported study was funded by RFBR, project number 20-313-90063 "Formation of readiness of future educational psychologists for professional consulting"

ческой, научно-методической, справочной литературы по проблеме исследования, обобщение психолого-педагогических исследований, систематизация, сравнение.

### Литературный обзор

1. Анализ профессиональной деятельности педагога-психолога посвящены многие работы в отечественной психологии: в рамках психологической теории деятельности рассматривается формирование задач, функций, основных направлений деятельности (А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов). Темой профессионального консалтинга занимались Роздольская И.В., Мозговая Ю.А., Папанова С.Ю. [8] В своих работах изучали особенности профессиональной ориентации учащихся Шамсутдинова И.Г., Павлова О.И. [10]. Вопросы влияния современных условий цифровизации на профессиональное самоопределение рассмотрены в работах Ю.Г. Одегова, В.С. Половинко [7] и др.

Профессиональный консалтинг в контексте профориентации – это пошаговый процесс. Формирование карьерных намерений, карьерных предпочтений и выборов рассматривается на раннем этапе развития профессии человека и влияет на самоопределение профессии. В данной контексте, мы считаем целесообразным опираться на определение Латышевой А.И. «Профориентационный психолого-педагогический консалтинг – это комплекс психолого-педагогических и организационно-методических консультационных мероприятий по оказанию непрерывной и систематической помощи учащимся в формировании профессионального самоопределения с учетом их индивидуальных особенностей, интересов, учебных умений, а также потребностей общества в квалифицированных специалистах» [5, с. 2]. Структура психолого-педагогического консалтинга схематически представлена через последовательность его

этапов на рис. 1.

Профессиональные консультации для выпускников колледжей по вопросам карьеры давно стали обычным явлением в Западной Европе и Северной Америке. Под профессиональной консультацией понимается организация систематического и профессионального обучения, которая фокусируется на разработке и управлении образовательной траекторией студента на протяжении всей жизни. Профессиональный консалтинг – это различные способы изучения возможностей профессионального роста, разработки образовательных программ и планирования карьерных изменений [1].

Ряд личностных характеристик, таких как контроль поведения, совестливость, адекватное отношение к окружающим и общительность, которые значимы для юношеского возраста, способствуют эффективности учебной деятельности в случае четкой профессиональной ориентации. К наиболее важным компонентам самореализации в этом возрасте относят устойчивые ценности, потребность к познанию, креативность и аутосимпатию. В процессе психолого-педагогического сопровождения и профессионального самоопределения молодежи используют такие технологии, которые способствуют формированию эффективного психологического портрета будущего специалиста, развитию профессиональных важных качеств, адекватному осознанию представлений о профессии и повышению уровня самосознания личности.

При психолого-педагогическом сопровождении важно учесть и оценить внешние факторы: семья (степень образования, социальный статус, атмосфера), социальная среда (место жительства, учебное заведение и т.д.), взаимоотношения (авторитетные личности, способствующие формированию системы ценностей, СМИ) и вну-

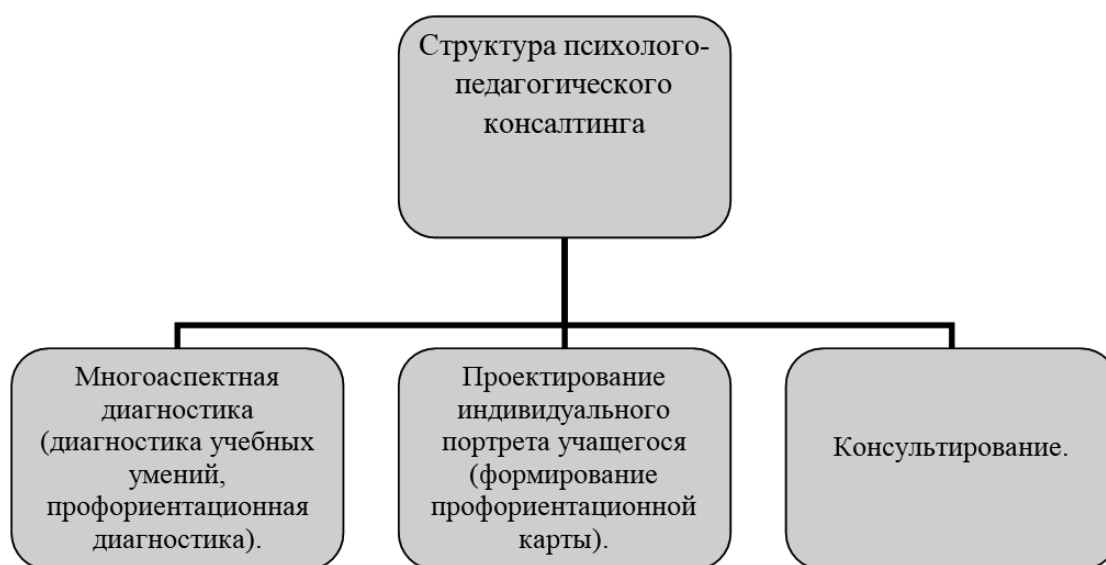


Рис. 1. Структура психолого-педагогического консалтинга

тренние факторы: личностные качества, способности, самоотношение и самооценка.

Особое место психолого-педагогической поддержки профессионального развития личности занимает профессиональный психолого-педагогический консалтинг, основной целью которого является оказание психологической поддержки в выборе профессии. Используя технологию психологической поддержки, которая применяется в рамках профессионального психолого-педагогического консультирования, следует овладеть возможностью применять ее в online формате в условиях цифровизации [6]. Современные подходы к проведению психолого-педагогического консалтинга сильно изменились, в связи с пандемией. Большая часть помогающих специалистов столкнулась с необходимостью адаптации консультативных встреч к цифровому формату. Так как профориентационные мероприятия не могут быть сведены только к диалогическому общению между специалистом и обучающимся или родителем, педагогу-психологу необходимо создавать цифровую профориентационную среду, которая будет выступать как вспомогательный инструмент профориентационного консалтинга. Переход в цифровой формат при проведении диагностических мероприятий, тестирований склонностей и способностей значительно облегчает и ускоряет процесс обработки и сбора данных. Создание электронных вариантов профессиограмм, картотеки ВУЗов и СУЗов по направлениям, с ссылками на них, позволяют давать большие объемы информации для ознакомления, дальнейшего обсуждения с родителями и помогают выстраивать индивидуальную профориентационную траекторию каждого обучающегося.

Солодихина М.В. и Солодихина А.А. исследовали формирование карьеры, следуя значимому и последовательному процессу контролируемых методов с целями принятия решений. Авторы теории разработали модель принятия решений. Это делает элементы, характеризующие принятие решений, значимыми для принятия решений, основанных на полном владении информацией и самоанализе.

Делая осмысленный выбор в соответствии с процессом принятия решений, основное внимание уделяется эмоциональным, мотивирующим ценностям личности человека и когнитивным элементам активного элемента. В профессиональном консультировании студентов формирование профессиональных качеств рассматривается по трем основным направлениям:

2. – Научное моделирование экспертных «идеальных портретов» и дальнейшее повышение эффективности экспертов [9].

– Диагностика барьеров, ограничивающих эффективное развитие личностных и профессиональных качеств

студентов, создание условий для их устранения на каждом этапе карьерного роста.

– Определение моделей формирования личности на всех этапах карьеры, изучение эффективных методов и инновационных образовательных технологий, которые продемонстрировали свою эффективность.

### Результаты

Анализ научной литературы показал, что при исследовании проблем профессионального самоопределения идет поиск инновационных механизмов и методов, способствующих повышению результативности профессионального самоопределения человека на различных этапах карьеры в современных условиях. Предпочтения личности часто противоречат рыночным параметрам. В результате этого индивид выбирает траекторию профессионального развития, позволяющую заработать достойный доход. Механизмом разрешения такого противоречия является квалифицированная консультация субъекта профессионального самоопределения (карьерного консультанта или представителя профориентационно-образовательного центра на предмет обоснования эффективности вложения в человеческий капитал с учетом правильной траектории обучения (бакалавр – магистр), в том числе согласно теории человеческого капитала.

### Обсуждение

В новом веке нововведения в профориентации были своевременными, что изменило понимание процесса развития компетентности в течение всей жизни. Профессиональные психолого-педагогические консультации улучшают навыки взаимодействия в виртуальной среде и трансформируют способ принятия обоснованных решений, развитие каналов удаленного взаимодействия и систематическое развитие цифровых навыков.

### Заключение

Таким образом, можно заключить, что профориентационный психолого-педагогический консалтинг имеет целью обеспечение организованности и значимости процесса получения знаний обучающимся о возможности максимально эффективной реализации своего потенциала в определенной предметной области.

### Благодарности

Выражаем благодарность Российскому фонду фундаментальных исследований за предоставленное финансирование нашего исследования в рамках научного проекта № 20-313-90063 "Формирование готовности будущих педагогов-психологов к профессиональному консалтингу".

ЛИТЕРАТУРА

1. Ануфриев А.Ф. Практическая психодиагностика. М., 2017.
2. Арпентьева М.Р. Социально-психологические технологии управления карьерой // Профессиональная ориентация. 2017. - № 1. - С. 146-153.
3. Вайндорф-Сысоева М.Е., Грязнова Т.С., Шитова В.А. Методика дистанционного обучения: Учебное пособие для вузов / Под общ. ред. М.Е. Вайндорф-Сысоевой. М., 2020.
4. Гриншпун С.С. Профессиональная ориентация школьников в США // Педагогика. - 2005. - № 9. - С. 65-72.
5. Латышева Анна Ивановна Современные вопросы профориентационного консалтинга // Концепт. 2017. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-voprosy-proforientatsionnogo-konsaltinga>
6. Никулина Т.В. Информатизация и цифровизация образования: понятия, технологии, управление / Никулина Татьяна Валерьевна, Стариченко Евгений Борисович // Педагогическое образование в России. - 2018. - № 8. - С. 107-113.
7. Одегов Ю.Г., Никулин Л.Ф., Половинко В.С. Сетевой HR-менеджмент 3.0 : моногр. - Омск : Изд-во Ом. гос. у-та, 2013. - 239 с.
8. Роздольская И.В., Мозговая Ю.А., Папанова С.Ю. Профессиональный консалтинг: учебное пособие. - Белгород : Изд-во Белгородского ун-та кооп., экономики и права, 2017. - 312 с.
9. Солодихина М.В., Солодихина А.А. Развитие критического мышления магистрантов с помощью stem-кейсов // Образование и наука. 2019. Т. 21. № 3. С. 125-153.
10. Шамсутдинова И.Г., Павлова О.И. Профессиональная ориентация учащихся во Франции // Педагогика. - 2007. - № 4. - С. 101-111.

© Проботюк Людмила Олеговна (liudmila.o.k.p@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского



# ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД РАЗВИТИЯ ВОЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

## TECHNOLOGICAL APPROACH TO THE DEVELOPMENT OF THE MILITARY-PROFESSIONAL ORIENTATION OF FUTURE MILITARY SPECIALISTS

**A. Samarets**  
**A. Kuraev**  
**D. Karpus**  
**R. Gurkin**

*Summary:* The ability to solve performing and creative tasks, to fulfill duties according to the direct official purpose, in other words - a system of significant professional qualities, professional positions, acmeological invariants and psychological characteristics necessary for a graduate of a military university for the successful implementation of professional functions. Military-professional orientation is one of the types of orderly military-professional orientation to achieve the goal.

*Keywords:* professional orientation, education, military specialists, technological approach, pedagogy, teaching technology.

**Самарец Александр Владимирович**

*К.п.н., полковник, Новосибирское высшее военное командное училище*

*Sama\_a@mail.ru mailto:mongol-nsk@yandex.ru*

**Кураев Александр Михайлович**

*К.и.н., доцент, подполковник, Новосибирское высшее военное командное училище*

*kat.mak2009@yandex.ru*

**Карпусь Дмитрий Владимирович**

*преподаватель, подполковник, Новосибирское высшее военное командное училище*

*karpusbrigada@yandex.ru*

**Гуркин Руслан Александрович**

*преподаватель, подполковник, Новосибирское высшее военное командное училище*

*gurkinrus@mail.ru*

*Аннотация:* Способность к решению исполнительских и творческих задач, выполнению обязанностей по прямому должностному предназначению, иными словами – систему значимых профессиональных качеств, профессиональных позиций, акмеологических инвариантов и психологических особенностей, необходимых выпускнику военного вуза для успешной реализации профессиональных функций. Военно-профессиональная ориентация – один из видов упорядоченности военно-профессиональной направленности для достижения цели.

*Ключевые слова:* профессиональная ориентация, образование, военные специалисты, технологический подход, педагогика, технология обучения.

Практический опыт подготовки военных кадров Новосибирского высшего военного командного ордена Жукова училища с 1967 г., личный опыт авторского коллектива в вопросах обучения военных специалистов, позволяют считать, что тенденция постоянного возрастания конкурса на поступление в военные вузы, ещё не дают возможность обойтись только отбором, тем более что такие применяемые инструменты, как тестирование, индивидуальные беседы, опросы, медицинское освидетельствование не в полной мере объективно отражают результаты допризывного развития личности.

На фоне ослабления традиционных институтов воспитания и социализации, военные вузы, например, на младших курсах обучения в большей степени занимаются перевоспитанием курсантов и устранением, так называемых, «дефектов социализации» [2, С.9], чем воспитанием профессионально важных качеств будущего офицера.

Трудно не разделять мнение А.Ю. Асриева [3], И.Б. Нагаева [8],

И.А. Подворного и др. о необходимости дополнять практику отбора военнотружущих на военную службу по контракту и, прежде всего, для обучения в военных вузах инструментами военно-профессиональной ориентации, позволяющими объективно оценить направленность развития кандидата, его готовность к выполнению обязанностей военной службы и военно-профессиональной деятельности.

Несомненно, что существующий инструментарий требует дополнения комплексной программой военно-профессиональной диагностики кандидатов для поступления в военные вузы на базе существующей системы предварительного профессионального отбора, а вместе с этим и развития системы анализа полученных результатов.

В связи с этим особую актуальность приобретают

проблемы формирования технологического подхода развития военно-профессиональной ориентации будущих военных специалистов, как одного из основных средств обновления и подготовки военных кадров.

Результаты анализа научно-педагогической литературы и образовательной деятельности свидетельствуют, что в настоящее время в отечественной педагогике, ориентированной на военную сферу и практике военного образования отсутствует единый подход к развитию военно-профессиональной ориентации, что позволяет утверждать о его многоаспектном характере. Вместе с этим активно исследуются пути формирования столь важного для современных условий подхода.

Военно-профессиональная деятельность, как её раскрывают А.Я. Анцупов, В.Н. Помогайбин и О.А. Пошивалкин [1] и др. авторы, включает в себя две равнозначные подсистемы: самого военнослужащего и профессиональную среду (в том числе технологии и средства деятельности). А.С. Калужный, в свою очередь, называет её «специфическим, сложным видом деятельности, представляющим собой «... активность военнослужащего, проявляемая во взаимодействии со специфической (военной) средой, в которой он достигает сознательно поставленных целей, возникших в результате появления у него определенных военно-профессиональных потребностей» [6, С.26]. Следует, обратить внимание на то, что технологии и средства в военно-профессиональной деятельности имеют второстепенное, в сравнении с человеком, значение. В силу целого ряда особенностей – это вид деятельности, предъявляющий повышенные требования к своему субъекту.

Результаты анализа научных трудов, рассматривающих вопросы военно-профессиональной ориентации, позволяют заключить, что особенности военно-профессиональной ориентации проявляются не, в сущности, а в уже содержании и организационно-педагогических условиях. С учётом традиционных для Вооружённых Сил Российской Федерации идей и актуальных тенденций развития патриотического воспитания, дано современное определение военно-профессиональной ориентации. В качестве ключевого процесса развития личности в системе военно-профессиональной ориентации определен процесс развития военно-профессиональной направленности личности. На основе отбора и классификации теоретических положений относительно причинно-следственных связей между организацией педагогической деятельности и развитием военно-профессиональной направленности личности установлены принципы военно-профессиональной ориентации [7, С. 342-354].

«Педагогическая технология» (В.П. Беспалько), он сформировал представление о педагогической техно-

логии как «о систематичном и последовательном воплощении на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса», определил педагогическую технологию как «проект определенной педагогической системы, реализуемой на практике», выделил три параметра технологии обучения: целостность представления процесса обучения (включая деятельность обучающегося), целеположенность и обеспечение достижения поставленных целей обучения, структура технологии обучения, или технологическая структура процесса обучения, представляет собой систему определенных операций, технических действий и функций обучающихся и педагога, сгруппированных по основным этапам процесса обучения.

Таким образом, образом очевидно противоречие между потребностью в применении технологического подхода развития военно-профессиональной ориентации будущих военных специалистов как средства формирования военно-профессиональной направленности и недостаточной теоретической разработанностью вопроса для реализации в практической деятельности.

Прежде чем определять цели и задачи технологического подхода развития военно-профессиональной ориентации будущих военных специалистов и в целях развития понятийно-категориальной основы вопроса, следует уточнить это понятие.

Под технологическим подходом развития военно-профессиональной ориентации будущих военных специалистов следует подразумевать метод формирования военно-профессиональной направленности, включающий систематическую работу управления военных вузов, профессорско-преподавательского состава, начальников факультетов и курсов, командиров подразделений, военных психологов, групп профессионального отбора и военных медиков с учётом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия направленный на формирование у кандидата, изъявившего желание на поступление в вуз сознательного выбора военно-учетной специальности и подготовке к её овладению.

Структура проектирования технологического подхода к развитию военно-профессиональной ориентации может быть представлена следующим образом: постановка общих целей и их максимальное уточнение в соответствии с требуемым содержанием военно-профессиональной ориентации; формулирование частных дидактических целей с ориентацией на достижение прогнозируемых и планируемых результатов; постановка задач; выбор рациональных методов, форм и средств обучения; организация учебного процесса; оценка текущих результатов и, при необходимости, поправка, коррекция учебного процесса, направленные на гарантированное достижение поставленных целей (рисунок 1).

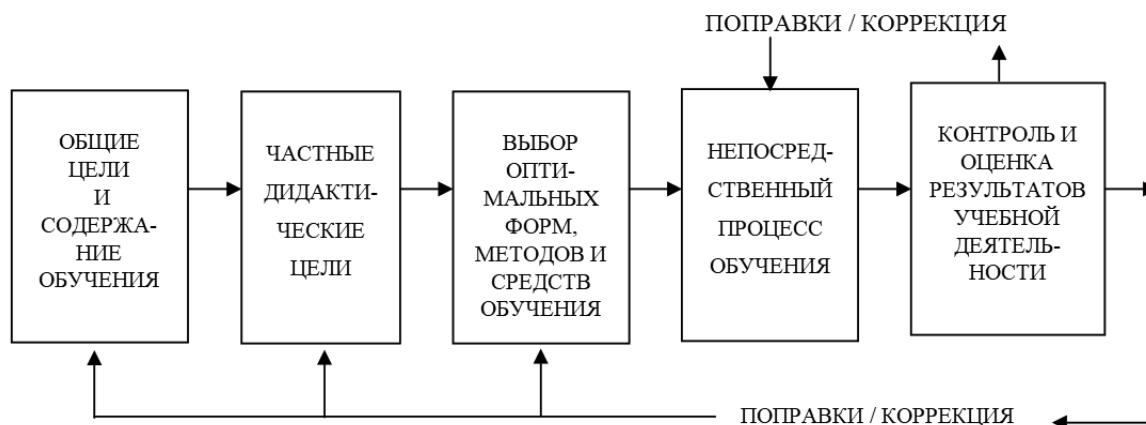


Рис1. Схематическое представление технологии формирования военно-патриотической ориентации.

Контакт, существующий между конечным результатом учебной деятельности и каждым промежуточным этапом проектирования технологии, который выступает в качестве связующей артерии, который связывает весь учебный процесс и позволяет его оперативно и своевременно корректировать. Этот элемент технологии является настолько важным и существенным, что в научных трудах по проблемам управления педагогическими системами обратные связи непосредственно выступают в качестве объекта исследования.

Анализ работ в области развития кадрового потенциала Вооружённых Сил Российской Федерации на современном этапе военного строительства дал возможность актуализировать проблему военно-профессиональной ориентации как одного из перспективных направлений.

Анализ современных исследований по проблеме профессиональной ориентации позволил сформулировать базовые идеи, составляющие педагогическое наследие отечественных теорий профессиональной ориентации. Инвариантное ядро отечественных теорий профессиональной ориентации составляют идеи, в основе которых лежат принципы:

- приоритета интересов и потребностей личности в контексте задачи развития кадрового потенциала профессии, отрасли;
- ориентировки на полный комплекс педагогических процессов: обучение, воспитание и развитие личности в системе профессиональной ориентации;
- развития личности в профессии, обеспечивающего не только соответствие ее требованиям, но и профессиональную, личностную самореализацию.

В ходе анализа установлены актуальные тенденции развития представлений о профессиональной ориентации:

- изменение масштабов ее исследования и разработки, расширение пространственно-временных рамок профессиональной ориентации;
- углубление предмета профессиональной ори-

ентации, постановка задач психолого-педагогической поддержки сложных и комплексных процессов профессионального развития личности, движение от когнитивно-информационных подходов к подходам, предусматривающим поддержку процессов развития личности в профессии.

- появление новых центров управления педагогической системой профессиональной ориентации, расширение ее субъектов, выдвижение профессиональных, профессионально-образовательных организаций «на передний план» из постоянно расширяющегося числа субъектов профессиональной ориентации, делегирование им полномочий организации и управления ориентацией на конкретные виды деятельности.
- расширение пространственно-временных рамок профессиональной ориентации, охват периодов до, вовремя и после профессионального выбора [9, С. 342-354].

Все это достаточно полно характеризует образовательный процесс подготовки военного специалиста в вузе как реализацию определенной технологии, которая, с одной стороны, гарантирует достижение заданного уровня подготовленности офицера-выпускника к выполнению должностных обязанностей в соответствии с полученной специальностью (направлением) подготовки, формирование общекультурных, профессиональных и профессионально-специализированных компетенций, которыми должны овладеть обучающиеся в результате освоения основной профессиональной образовательной программы, а с другой – в определенной степени формализует деятельность руководящего и научно-педагогического состава вуза и активную познавательную деятельность, творческое мышление обучающихся.

В контуре первого из них предлагается рассматривать информационную технологию обучения, как дидактический процесс, организованный с использованием совокупности внедряемых (встраиваемых)

в систему обучения принципиально новых средств и методов обработки данных (методов обучения), представляющих целенаправленное создание, передачу, хранение и отображение информационных продуктов (данных, знаний, идей) с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями познавательной деятельности обучающихся.

Классификация, предложенная А.Я. Савельевым, привлекает внимания [9, С. 29-37]. В соответствии с ней предлагается классифицировать существующие технологии по следующим критериям:

- по направленности действия (лично-развивающие и профессионально-ориентированные и т.д.);
- целям обучения (формирование знаний, выработка навыков и умений, ПЗК личности и т. д.);
- предметной среде (гуманитарные и социально-экономические, естественнонаучные, технические, специальные дисциплины);
- применяемым техническим средствам (аудиовизуальные, информационные, телекоммуникационные и т.д.).

Автором рассматривается профессионально-ориентированные технологии обучения, под которыми понимаются образовательные технологии, позволяющие организовать учебный процесс с учётом профессиональной направленности обучения, а также с ориентацией на личность обучающегося, его интересы, склонности и способности [5, С. 159-161].

Состав системы военно-профессиональной ориентации военнослужащих предлагается определять с опорой на структуру педагогического процесса (он пишет о системе), выделенную В.П. Беспалько. «Результат выполненной аналитико-синтетической работы, - пишет он, - показал, что структура любой педагогической системы ... представляется в настоящее время следующей взаи-

мосвязанной совокупностью инвариантных элементов: 1 – учащиеся; цели воспитания – общие и частные; содержание воспитания; процессы воспитания (собственно, обучения и воспитания); учителя (или технические средства обучения); организационные формы воспитательной работы» [4, С. 6-7].

В своём труде он сконцентрировал внимание на том, что в зависимости от необходимости компоненты системы могут детализироваться, очевидно, в том случае, если важная системная связь проявляется внутри самого компонента и должна быть представлена. Опираясь предложенный им вариант, авторами предлагается включить в состав системы военно-профессиональной ориентации военнослужащих целевой, содержательный, организационный, процессуальный, субъектный, и результативно-оценочный компоненты, а также компоненты обеспечения и управления. Структуру военно-профессиональной ориентации образуют общие виды связей, которые обычно фиксируются при системном анализе явления: связи порождения, строения, взаимодействия, функционирования, управления, преобразования и развития.

Таким образом, предлагаемый технологический подход развития военно-профессиональной ориентации будущих военных специалистов представляет собой один из основных векторов качественного развития младших специалистов и офицерского корпуса Вооружённых Сил Российской Федерации и в целом направлен на укрепление потребностей обороны государства. Реализация подхода обеспечит повышение качества военно-профессиональной направленности кандидатов, поступающих в вузы Министерства обороны Российской Федерации. И уже сегодня определяет необходимость модернизации учебно-материальной база, актуализации методов, средства и форм военно-профессиональной ориентации.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Анцупов А.Я. и др., Помогайбин В.Н., Пошивалкин О.А. Методологические проблемы военно-психологических исследований – XX век / А.Я. Анцупов, В.Н. Помогайбин, О.А. Пошивалкин. – М. : СГИ, 2000. – 527 с.
2. Асмолов А.Г. Стратегия и методология социокультурной модернизации образования / А.Г. Асмолов. – М.: Федеральный институт развития образования, 2011. – 74 с. – С. 9.
3. Асриев А.Ю., Маврин. С.А. Технология педагогического сопровождения развития военно-профессиональной направленности личности воспитанников суворовских военных училищ и кадетских корпусов: монография / А.Ю. Асриев, С.А. Маврин. – Омск : ОмГПУ, 2009. – 131 с.
4. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – С. 6-7
5. Дмитренко Т. Профессионально-ориентированные технологии // Высшее образование в России. 2003. № 3. – С. 159-161.
6. Калюжный А.С. Военная психология и педагогика в профессиональной деятельности офицера Военно-морского флота / А.С. Калюжный. – Н. Новгород : НГТУ, 2004. – 39 с., – С. 26.
7. Лопуха А.Д., Поляков Ю.А. Способы формирования военно-профессиональной направленности военнослужащих Вооружённых Сил Российской Федерации. СИТISE, 2019, вып. 4.
8. Нагаев И.Б. Педагогическая технология развития военно-профессиональной направленности молодежи на этапе выбора военной профессии : дис. ...



канд. пед. наук : 13.00.01 / Нагаев, Игорь Борисович. – Омск, 2004. – 248 с.

9. Савельев А.Я. Технологии обучения и их роль в реформе высшего образования // Высшее образование в России. № 2. –1994. – С. 29-37.

© Самарец Александр Владимирович (Sama\_a@mail.ru mailto:mongol-nsk@yandex.ru), Кураев Александр Михайлович (kam.mak2009@yandex.ru), Карпусь Дмитрий Владимирович (karpusbrigada@yandex.ru), Гуркин Руслан Александрович (gurkinrus@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



г. Новосибирск

## ДИАГНОСТИКА УРОВНЯ КУЛЬТУРЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СТУДЕНТОВ В ЦИФРОВОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

### DIAGNOSTICS OF THE LEVEL OF STUDENTS' INTERACTION CULTURE IN THE DIGITAL EDUCATIONAL ENVIRONMENT

**N. Sigacheva  
M. Sigachev**

*Summary:* The actual problem of obtaining correct, timely, scientifically based empirical data is due to the need to determine the level of effectiveness of the experimentally developed model. The purpose of the study is to study and analyze the results of the ascertaining stage of the pedagogical experiment using scientifically based criteria and levels. The leading methods used in the study of this problem were such methods as questionnaires, testing, statistical and mathematical processing of results and their analysis. As a result of the study, the incoming level of the studied pedagogical phenomenon was established, which allowed further comparative analysis with the final results of diagnostic monitoring. The materials of the article may be useful for teachers-researchers working in the field of experimental pedagogy.

*Keywords:* higher education, pedagogical experiment, culture of interaction, digital educational environment.

**Сигачева Наталья Альбертовна**

*К.п.н., доцент, Казанский (Приволжский) федеральный университет  
nsigacheva@mail.ru)*

**Сигачев Михаил Юрьевич**

*Казанский (Приволжский) федеральный университет  
sigachevmyu@gmail.com*

*Аннотация:* Актуальная проблема получения корректных, своевременных, научно обоснованных эмпирических данных, обусловлена необходимостью определять уровень эффективности экспериментально разработанной модели. Цель исследования заключается в изучении и анализе результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента с использованием научно обоснованных критериев и уровней. В процессе исследования данной проблемы использовались такие методы как анкетирование, тестирование, статистическая и математическая обработка результатов и их анализ. В результате исследования был установлен входящий уровень исследуемого педагогического явления, что позволило далее осуществить сравнительный анализ с итоговыми результатами диагностического мониторинга. Материалы статьи могут быть полезными для педагогов-исследователей, работающих в области экспериментальной педагогики.

*Ключевые слова:* педагогический эксперимент, культура взаимодействия, цифровая образовательная среда.

Показателем повышения международного научного интереса к проблеме контроля и оценки образовательного процесса в вузе является увеличение количества исследований и публикаций в этой области педагогики. Изучение проблем, связанных с педагогическим мониторингом, требует от ученых глубокого теоретического обоснования выбора методов, инструментов, критериев измерения исследуемого явления, а также определения уровней владения специфическим учебным или личностным качеством студента. Актуальность подобных исследований закрепляется государственной поддержкой в рамках федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. В современных условиях цифровизации образования актуализируется новая научная тенденция рассматривать мониторинг как системное средство, выполняющее функцию сбора эмпирических данных, диагностическую функцию, информационную функцию; рефлексивную функцию с использованием компьютерных технологий. В качестве объекта педагогического мониторинга ученые рассматривают различные аспекты образовательной деятельности.

Для получения объективных данных в процессе экспериментально-исследовательской работы были ис-

пользованы такие методы педагогического исследования как анкетирование, тестирование, статистическая и математическая обработка результатов и их анализ.

В настоящее время определены как теоретические, так и практические предпосылки, способствующие повышению роли исследований мониторинга учебных и личностных достижений студентов вузов. Учеными раскрываются общие вопросы формирования достижений студентов, проблемы управления качеством подготовки бакалавров и магистров с использованием различных способов и методов, технологические вопросы организации мониторинга в сфере образования, а также выявляются условия повышения эффективности мониторинга [3].

Интерес для ученых представляют структурные и содержательные особенности мониторинга в вузах. С.Ф. Багаудинова, Н.И. Левшина, Л.Н. Санников, В.И. Турченко [1] анализируют разработку и организацию системы мониторинга качества образовательной деятельности студентов в высшем учебном заведении; В.В. Мирошников и Е.А. Митрошенкова [2] изучают систему мониторинга качества обучения студентов при компетентностном подходе; Е.Я. Кормина, А.А. Наумова [3] исследуют современные

тенденции мониторинга удовлетворённости обучающихся качеством образования в практике зарубежных и отечественных организаций. Н.А. Харлов [4] рассматривает мониторинг знаний студентов как инструмент управления качеством образования. S.T. Bakir и B. McNeal [5], J.B. March [6], N. Maritzen [7], S.C. Wolter [9] трудятся над проблемой организации контроля успеваемости студентов.

В то же время вопросы мониторинга эффективности развития культуры взаимодействия будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза остаются недостаточно изученными и экспериментально подтвержденными, что привело к необходимости провести экспериментальное исследование для получения эмпирических данных и подтверждения ранее обоснованной гипотезы.

Экспериментальное исследование проводилось на базе кафедры педагогики и психологии УВО Университет управления «ТИСБИ». Студенты, принимающие участие в педагогическом эксперименте, получают психолого-педагогическое образование 44.03.02, профиль обучения «Психология и социальная педагогика». После окончания обучения по курсу бакалавриата, бакалавры получают профессию «Социальный педагог».

Для проведения эксперименты были выбраны две группы 2 курса СП-1-20 и СП-2-20. В группе СП-1-20 обучается 22 студента, в группе СП-2-20 – 24 студента. В октябре 2020 года в учебный план студентов, обучающихся по данному направлению, был включен факультативный курс «Создание цифровых образовательных ресурсов в гуманитарном вузе».

Факультативную дисциплину посещали 24 студента. Они сформировали экспериментальную группу проведения педагогического эксперимента. В состав контрольной группы вошли 22 студента тех же групп, не посещающие факультатив. Данная дисциплина (модуль) включена в раздел «Б1.В.02.ДВ.04.01 Дисциплины (модули)» основной профессиональной образовательной программы 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль обучения «Психология и социальная педагогика» и относится к вариативной части. Целью освоения дисциплины «Создание цифровых образовательных ресурсов в гуманитарном вузе» является развитие культуры взаимодействия будущих педагогов в цифровой образовательной среде вуза.

Для определения уровней развития культуры взаимодействия будущих педагогов в ЦОС вуза использовались диагностические методики, указанные в таблице 1. В таблице также указывается максимально возможный балл за каждый измеряемый компонент развития культуры взаимодействия. Использование данного комплекса мониторинга исследуемого явления позволяет провести его количественный и качественный анализ.

Таблица 1.

Мониторинг развития культуры взаимодействия будущих педагогов в ЦОС вуза

Измеряемый компонент развития культуры взаимодействия	Диагностическая методика оценки уровня компонента	Максимальный балл
Мотивационная направленность на профессионально-педагогическую компетентность в цифровых образовательных технологиях	Методика оценки степени удовлетворенности профессией педагога Н. В. Кузьминой, А. А. Реана	30
Проявление взаимодействия сотрудничества	Методика интерперсональной диагностики межличностных отношений Т. Лири	30
Направленность на развитие и творческую самореализацию в профессиональной сфере	Модифицированная методика Н. А. Литвинцевой «Выявление способности педагогов к творчеству и саморазвитию»	30
Система знаний о ЦОС вуза	Анкетирование (самооценка)	10
<b>Итого</b>		<b>100</b>

Педагогический эксперимент проводился в рамках реализации рабочей программы факультативного курса. На первом занятии было организовано и проведено анкетирование студентов для самооценки уровня культуры взаимодействия будущих педагогов в ЦОС на констатирующем этапе эксперимента. Анкетирование проводилось как в экспериментальной группе, так и в контрольной группе для анализа и сравнения полученных результатов. В анкетировании приняли участие 46 студентов.

Анализ результатов в баллах показал, что оценивая уровень развития культуры взаимодействия в цифровой образовательной среде никто из студентов не набрал максимального количества баллов (100 баллов), 5 студентов (10.8 %) набрали до 44 баллов, 32 студента (69.5 %) – до 63 баллов и 9 студентов (19.6 %) набрали до 72 баллов.

С целью диагностики уровня мотивационной направленности на профессионально-педагогическую компетентность в цифровых образовательных технологиях использовалась модифицированная методика оценки степени удовлетворенности профессией педагога Н.В. Кузьминой, А.А. Реана.

По каждому из 11 предложенных факторов подсчитывали коэффициент значимости (КЗ). Коэффициент значимости определялся по следующей предложенной в методике формуле.



Полученные данные показали невысокий общий уровень удовлетворённости профессией ( $K3 = - 0,10$ ) и различную значимость факторов привлекательности профессии. Наибольшее позитивное значение имели такие факторы как то, что компетентность в цифровых образовательных технологиях делает профессию одной из важнейших в обществе ( $K3 = + 0,45$ ), ЦОТ позволяют повысить эффективность учебной работы ( $K3 = + 0,45$ ), работа требует постоянного творчества ( $K3 = + 0,36$ ). Негативное влияние на респондентов оказали факторы: небольшая зарплата ( $K3 = - 0,58$ ), большой рабочий день ( $K3 = - 0,42$ ), невозможность достичь социального признания и уважения ( $K3 = - 0,45$ ).

*Проявление взаимодействия сотрудничества* было выделено в качестве одного из индикаторов уровня развития культуры взаимодействия будущих педагогов в ЦОС. Методика интерперсональной диагностики межличностных отношений Т. Лири позволяет диагностировать тот или иной стиль межличностного взаимодействия, оценить степень удовлетворенности межличностным взаимодействием. Анализ результатов диагностики показал сопоставимые результаты в контрольной и экспериментальной группах, то есть можно сделать вывод, что оправдана необходимость проведения педагогического эксперимента, позволяющего повысить уровень межличностных отношений будущих педагогов.

*Направленность на развитие и творческую самореализацию в профессиональной сфере* стала следующим обоснованным критерием оценки уровня развития культуры взаимодействия будущих педагогов в ЦОС. Используемая модифицированная методика Н.А. Литвинцевой «Выявление способности педагогов к творчеству и саморазвитию» является актуальной и удобной для обработки результатов при исследовании группы студентов.

На основании обработки данных, выявлено, что лишь 21.7% будущих социальных педагогов стремятся к саморазвитию, способны «творить себя», совершенствоваться, учиться, постигать, искать и находить. Значительная часть будущих педагогов – 54.3 % из-за препятствующих факторов и условий испытывают затруднения по формированию системы саморазвития.

Далее, необходимо определить общую оценку уровня развития культуры взаимодействия в ЦОС для каждого студента контрольной и экспериментальной групп исходя из результатов диагностирования четырех выделенных показателей. Балльная система оценки позволит

произвести статистическое подтверждение результатов сбора эмпирических данных. Установим, что менее 56 баллов – начальный уровень развития культуры взаимодействия в ЦОС; от 56 до 85 баллов – средний уровень развития культуры взаимодействия в ЦОС; от 86 до 100 баллов – высокий уровень развития культуры взаимодействия будущих педагогов в ЦОС.

С целью подтверждения достоверности полученных результатов использовался непараметрический U-критерий Манна-Уитни, который является статистическим методом оценки различий между двумя независимыми выборками по уровню какого-либо количественного признака. U-критерий подходит для сравнения малых выборок. U-критерий Манна-Уитни позволил оценить значимость различий уровней развития культуры взаимодействия в ЦОС у будущих педагогов в контрольной и экспериментальной группах на констатирующем этапе эксперимента. Полученное значение U-критерия показало незначимость различий у бакалавров в уровнях развития культуры взаимодействия в ЦОС на констатирующем этапе педагогического эксперимента и доказано со степенью достоверности 99%.

#### Выводы

В процессе исследовательской работы, авторы опирались на теоретические положения о том, что самооценка уровня культуры взаимодействия будущих педагогов в ЦОС, диагностика мотивационной направленности на профессионально-педагогическую компетентность, проявления взаимодействия сотрудничества, направленности на развитие и творческую самореализацию в период констатирующего этапа являются значимыми критериями для установления входящего уровня исследуемого педагогического явления и получения данных для сравнительного анализа итоговых результатов диагностического мониторинга.

Результаты анализа входного тестирования показали практически одинаковый уровень культуры взаимодействия будущих педагогов в ЦОС в контрольной и экспериментальной группах на этапе констатирующего эксперимента. Гипотетические предпосылки позволяют предположить, что в результате реализации экспериментальной модели, разработанной авторами, уровень культуры взаимодействия студентов экспериментальной группы в цифровой образовательной среде будет повышаться благодаря разработанным эффективным педагогическим условиям.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Багаутдинова С.Ф., Левшина Н.И., Санникова Л.Н., Турченко В.И. Разработка и организация системы мониторинга качества образовательной деятельности студентов в высшем учебном заведении // *Фундаментальные исследования*. – 2014. – № 1 – С. 109-114



2. Мирошников В.В., Митрошенкова Е.А. Система мониторинга качества обучения студентов при компетентном подходе // Вестник Брянского государственного технического университета. 2015. № 2(46) С.152-160
3. Кормина Е.Я., Наумова А.А. Современные тенденции мониторинга удовлетворённости обучающихся качеством образования. Практика зарубежных и отечественных организаций // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. 2015. №2 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennye-tendentsii-monitoringa-udovletvoryonnosti-obuchayuschihsya-kachestvom-obrazovaniya-praktika-zarubezhnyh-i> (дата обращения: 20.10.2021).
4. Харлов Н.А. Мониторинг знаний студентов как инструмент управления качеством образования (на примере Новосибирского государственного медицинского университета) // Социосфера - 2010. № 4. С. 113–126
5. Bakir S.T., McNeal B. Monitoring The Level Of Students GPA's Over Time//American Journal of Business Education. -201.- Vol.3,pp.43-50 <https://www.semanticscholar.org/paper/Monitoring-The-Level-Of-Students-GPA%27s-Over-Time-Bakir-McNeal/15efc17a66e1cda9f5232a51a1b8211e2c8a4810>
6. March J.F. How to guide and monitor student learning (2019) <https://www.classcraft.com/blog/monitoring-student-learning/>
7. Maritzen N. Educational Monitoring in Germany – A System Innovation to Safeguard Quality Standards <https://www.oecd.org/education/cei/41433584.pdf>
8. Saudabaeva G., Altynay Tymbolova A., Sholpan Kolumbaeva Sh., Aitzhanova R. and Bodeev M. Monitoring of the Educational Process During the Pedagogical Practical Training in School // International Journal Of Environmental & Science Education 2016, VOL. 11, NO. 10, 3532-3547 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114741.pdf>
9. Wolter, S.C. (2007). Purpose and Limits of a National Monitoring of the Education System Through Indicators. In: Soguel, N.C., Jaccard, P. (Hrsg.). Governance and Performance of Education Systems. Dordrecht: Springer, 57-84. [http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/IDEHAP\\_Springer\\_4.2007.pdf](http://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsmonitoring/IDEHAP_Springer_4.2007.pdf)

© Сигачева Наталья Альбертовна (nsigacheva@mail.ru), Сигачев Михаил Юрьевич (sigachevmyu@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Казанский (Приволжский) федеральный университет

## ОСОБЕННОСТИ ИНТЕРНЕТ-ТЕКСТОВ, ЗНАЧИМЫЕ ДЛЯ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА КАК ИНОСТРАННОГО

Чэнь Цянь

Аспирант, Санкт-Петербургский государственный университет  
st022169@student.spbu.ru

### PECULIARITIES OF INTERNET TEXTS RELEVANT TO TEACHING RUSSIAN AS A FOREIGN LANGUAGE

Chen Qian

*Summary:* The article is devoted to the peculiarities of Internet texts which are important for teaching Russian as a foreign language. They include hypertextuality, multimodality, dialogueness and informality. The linguo-didactic analysis of each of these features has resulted in a series of questions that can be used when teaching foreign students (B2 level) to read Russian Internet texts.

*Keywords:* internet text, Russian as a foreign language, teaching methods, hypertextuality, multimodality, dialogueness, informality.

*Аннотация:* Статья посвящена особенностям интернет-текстов, значимых для преподавания русского языка как иностранного. К ним относятся гипертекстуальность, мультимедийность, диалогичность и неформальность. Лингводидактический анализ каждого из этих свойств позволил разработать серии вопросов, которые можно использовать при обучении чтению русских интернет-текстов иностранных студентов (уровня B2).

*Ключевые слова:* интернет-текст, русский язык как иностранный, методика обучения, гипертекстуальность, мультимедийность, диалогичность, неформальность.

### Введение

В XXI в. интернет стал источником информации, который содержит в себе ответы почти на любые вопросы. Носителями информации в интернете выступают не только печатные материалы, но также видео- и аудиозаписи, рисунки и фотографии, которые существуют и как самостоятельные произведения, и как составляющие интернет-текстов, то есть текстов, специально созданных для размещения в интернете и обладающих такими специфическими особенностями, как гипертекстуальность, мультимедийность, диалогичность и неформальность. В данном случае необходимо отметить, что в категорию интернет-текстов мы не включаем электронные версии текстов, первоначально созданные не для чтения их в интернете, так как они не обладают указанными особенностями.

Тексты, представленные в русскоязычном сегменте интернета, интересуют не только носителей русского языка. Как показал проведенный нами в 2018/19 учебном году опрос китайских студентов, 70,6% респондентов часто посещают русскоязычные интернет-сайты, а две трети респондентов считают необходимым специальное обучение чтению интернет-текстов на русском языке, полагая, что оно позволит повысить их уровень владения русским языком и даст им возможность намного быстрее и эффективнее находить необходимую информацию [17]. Это свидетельствует о том, что в процессе преподавания русского языка как иностранного необходимо уделять большое внимание работе с интернет-текстами и эта работа должна получать

отражение в учебных программах и учебниках. Соответственно, возникает необходимость исследования лингводидактического потенциала интернет-текстов, который во многом обусловлен их специфическими особенностями.

В настоящее время интернет-тексты становятся объектом исследования в лингвистике [3, 4, 6-12, 14, 16, 20] и в дидактике [1, 2, 13, 15, 19]. Анализируя особенности функционирования интернет-текстов и их восприятия пользователями, ученые отмечают использование сетевого жаргона, просторечия; выделение ключевых слов (средствами выделения могут служить гиперссылки, выделение шрифтом, цветом и т.п.); сжатость и краткость текста (обычно предлагается текст объемом не более 5-7 тыс. знаков); стиль перевернутой пирамиды, когда текст начинается с заключения; специфическое построение (доминирующий шаблон их чтения выглядит как английская буква «F» и содержит три элемента: прочтение начальных строк текста; перемещение взгляда вниз по странице и просмотр текста по горизонтали; беглое прочтение левой стороны текста сверху вниз); наличие небольших абзацев (текст воспринимается легче, если каждый абзац содержит не более шести-семи предложений); наибольшую содержательность первых двух-трех абзацев (именно в них должны содержаться ключевые и главные слова текста); точность, отсутствие иносказательности заголовков материалов; чередование текста и фотографий (видео) в статье, чтобы, во-первых, заинтересовать читателя, во-вторых, переключая его внимание от текста к фото (или видео), снизить нагрузку на зрение [4-8, 14, 20].

В ряде работ специально подчёркиваются такие свойства интернет-текстов, как гипертекстуальность (гипертекстовость), интерактивность (диалогичность), естественность (неформальность), мультимедийность [3, 5, 8-12, 14]. Соответственно, возникает вопрос: могут ли эти особенности обуславливать специфику обучения работы с интернет текстами при обучении русскому языку как иностранному? Авторы некоторых работ полагают, что могут, однако системно эта проблема в научной литературе пока не рассматривалась.

### Методология исследования

Цель исследования – выявить лингводидактический потенциал интернет-текстов, обусловленный их специфическими особенностями.

Материалом исследования послужили интернет-тексты с различных русскоязычных сайтов.

Методы исследования: теоретический анализ лингвистической и лингводидактической литературы; лингводидактический анализ особенностей интернет-текстов; анализ интернет-сайтов для формирования выборки интернет-текстов, иллюстрирующих их специфические особенности; опросы китайских студентов, изучающих русский язык.

Проблема лингводидактического анализа интернет-текстов рассматривается применительно к обучению русскому языку китайских студентов в российских вузах (бакалавриат, уровень владения языком от В1 до В2).

### Результаты исследования

#### 1. Гипертекстуальность

Одной из особенностей интернет-текстов является гипертекстуальность, то есть наличие гиперссылок, позволяющих переходить на какой-либо элемент в этом тексте (команду, текст, изображение) или на другой объект (файл, каталог, приложение). Система гиперссылок, характерная для HTML-документов, отличает интернет-тексты от электронных вариантов печатных текстов. Использование гиперссылок при чтении таких текстов направляет процесс усвоения информации по «нелинейному пути». Читатели могут переходить от чтения одного материала к другому и возвращаться к предыдущему материалу [10].

При обучении иностранцев чтению интернет-текстов необходимо иметь в виду, что гиперссылки часто выводят обучающегося на определение какого-либо понятия или на дополнительный иллюстративный материал, то есть способствуют семантизации незнакомой или мало знакомой лексики и в конечном счете лучшему пони-

манию текста. Во многом именно благодаря этому иностранцы, изучающие русский язык, и проявляют интерес к интернет-текстам. Кроме того, гиперссылки позволяют выйти на другие тексты той же или сходной тематики, что с одной стороны, расширяет объем материала для чтения, а с другой стороны, способствует развитию устной и письменной речи на основе прочитанных текстов.

Рассмотрим в качестве примера статью «Путин посетит рождественское богослужение в одном из российских храмов» <https://lenta.ru/news/2022/01/05/peskov/>

Содержание:

*Официальный представитель Кремля Дмитрий Песков подтвердил планы президента России Владимира Путина посетить рождественское богослужение в одном из российских храмов. Об этом сообщает ТАСС*

*Согласно информации, конкретное место Песков обещал уточнить позже. Отмечается, что обычно Рождество президент России встречает за пределами столицы, в то время как Пасху он отмечает традиционно в храме Христа Спасителя.*

*В ноябре лидер ЛДПР Владимир Жириновский предложил сократить новогодние праздники, чтобы люди вышли на работу 2 января. Он связал свое предложение с бюджетом России на 2022-2024 годы.*

*Депутат не впервые предложил поменять новогодние праздники. В 2020 году он выступал с идеей об обязательных выходных с 31 декабря по 3 января и переносом остальных выходных в счет оплачиваемого отпуска.*

Данная статья вполне соответствует особенностям гипертекста. В ней присутствуют 8 гиперссылок (подчеркнутое слово, которое символизирует ссылку).

Работу с гиперссылками целесообразно проводить после чтения текста. Можно предложить студентам такие вопросы: *О чем рассказывает этот текст? Что нового Вы узнали из него? Имеются ли в этом тексте гиперссылки? Почему именно эти слова сопровождаются гиперссылками? Какую новую информацию предлагают гиперссылки? Что вам показалось наиболее интересным в этой информации? Что Вам показалось полезным для учебы или будущей работы?*

#### 2. Мультимедийность

Под мультимедийностью интернет-текстов понимается их свойство включать не только текстовую, но также звуковую, графическую и видеoinформацию. Такое разнообразие способов представления информации обеспечивает ее лучшее понимание. Вместе с тем, оно способствует развитию не только умения читать, но и других речевых умений: аудирования при прослушивании подкаста или просмотре видеосюжета, говорения и



письма при расшифровке инфографики.

Рассмотрим в качестве примера статью «Владимир Путин выразил соболезнования семьям горняков, которые погибли в результате ЧП на шахте «Листвяжная»» <https://www.1tv.ru/news/2021-11-25/416971>. Текст содержит видеосюжет (см. рис. 1).

### Владимир Путин выразил соболезнования семьям горняков, которые погибли в результате ЧП на шахте «Листвяжная»

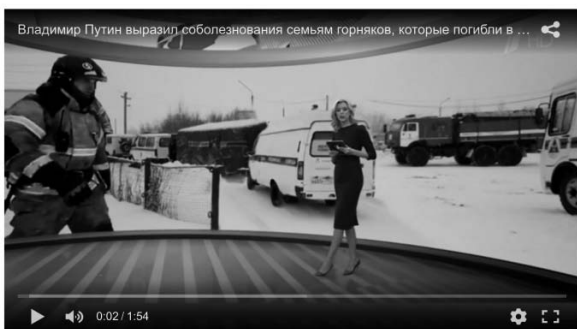


Рис. 1. Видеосюжет к статье «Владимир Путин выразил соболезнования семьям горняков, которые погибли в результате ЧП на шахте «Листвяжная»».

Работа с мультимедийным интернет-текстом включает по меньшей мере две составляющих: работа с текстом и работа со звуковым, графическим и визуальным носителем информации. Студентам могут быть предложены такие вопросы: *О чем рассказывает этот текст? Что нового Вы узнали из него? Какую новую информацию несет видеосюжет (подкаст, инфографика)? Что вам показалось наиболее интересным в этой информации? Что Вам показалось полезным для учебы или будущей работы? Почему автор интернет-текста решил сопроводить его видеосюжетом (подкастом, инфографикой)?*

### 3. Диалогичность

Еще одна особенность интернет-текстов – это диалогичность или интерактивность. Интернет-тексты открывают почти неограниченные возможности для реализации категории диалогичности. Монологичность в интернете почти отсутствует, так как любая информация, размещаемая в сети, вызывает диалогические реакции пользователей, что облегчает ее усвоение [3].

Диалог с читателем – облегчает понимание представленной информации для того, чтобы читатель не воспринимал текст как научную статью. В данном случае с точки зрения обучения иностранному языку преподаватель может отобрать материал исходя из уровня

знаний изучаемого языка – от более простых к более сложным.

В качестве примера рассмотрим статью «В Госдуме предложили запретить продажу табака родившимся после 2014 года». <https://ria.ru/20220105/tabak-1766603452.html>

Содержание: *Депутат ГД Хамзаев предложил запретить продажу табака родившимся после 2014 года россиянам*

*МОСКВА, 5 янв — РИА Новости. Депутат Госдумы от «Единой России» Султан Хамзаев предлагает полностью запретить продажу табака россиянам, родившимся после 2014 года. Об этом он заявил в беседе с РИА Новости.*

*По словам Хамзаева, в некоторых странах Европы работают над тем, чтобы в перспективе запретить продажу табачной продукции в любом эквиваленте (айкосы, снюсы, сигареты, кальяны, электронные сигареты, вейпы) людям, появившимся на свет после этой даты.*

*Он отметил, что количество курящих не только в России, но и в мире ежегодно увеличивается. Так, по данным федерального проекта «Трезвая Россия», в 2020 году россияне выкурили 280 миллиардов сигарет.*

*«Вся антитабачная кампания, которая в целом происходит в мире, и в России в том числе, как часть глобального рынка, больше напоминает белку в колесе. Колесо все время крутится, мы бегаем, а электричество, которое вырабатывается, идет в пользу транснациональных табачных корпораций. <...> При этом надо понимать, что появляются новые угрозы, например так называемые снюсы, айкосы, вейпы», — добавил депутат.*

*Хамзаев подчеркнул, что к тем, кто уже курит, надо применять более мягкие меры, а тех, кто курить не начал, «мы обязаны защитить».*

Особенностью данного интернет-текста является так называемый «диалог с читателем», после текста идет его обсуждение, в котором приняли участие более 200 интернет-пользователей (см. рис. 2).

Китайские студенты, с которыми автором проводились беседы по тематике интернет-текстов, отмечали ценность не только самих этих текстов, но и их обсуждения в интернете с разных позиций. Эти обсуждения оказываются возможными именно потому, что интернет-текстам свойственна диалогичность, интерактивность, во многих случаях проблемность.

Заложенный в этих текстах дискуссионный потенциал может использоваться для развития умений устной



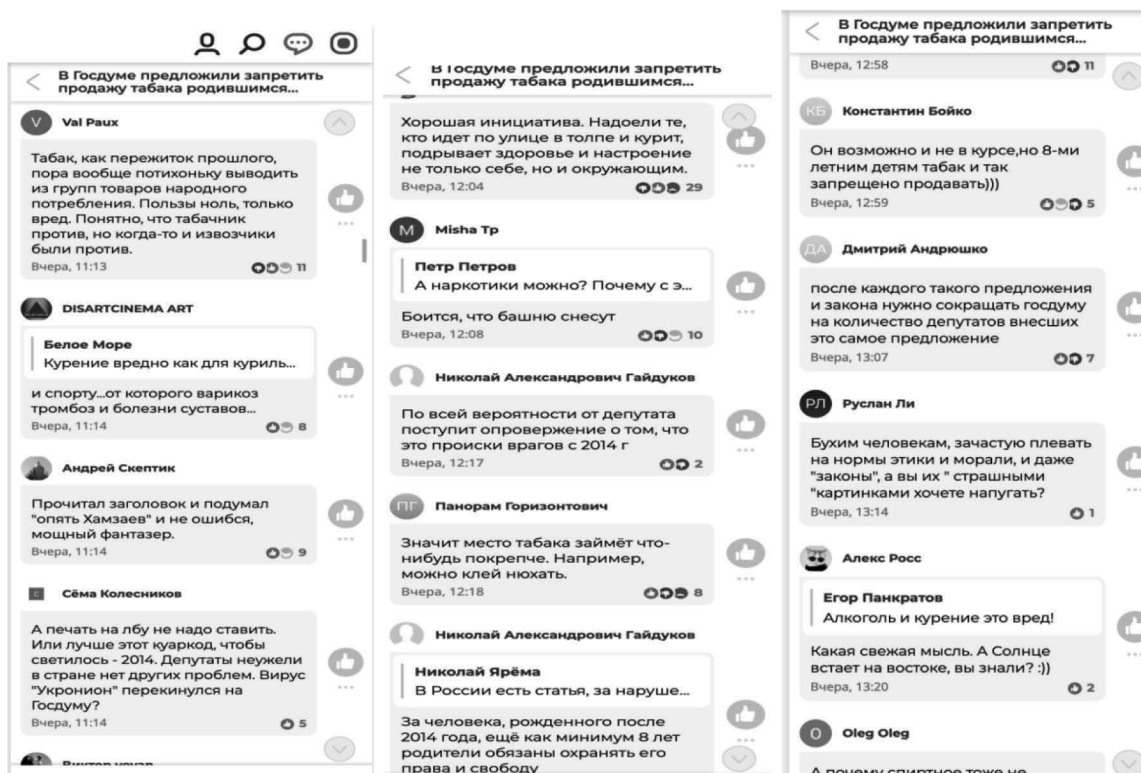


Рис. 2. Комментарии к тексту «В Госдуме предложили запретить продажу табака родившимся после 2014 года»

речи иностранных студентов. Студентам могут быть предложены такие вопросы и задания: *О чем рассказывает этот текст? Что нового Вы узнали из него? Как на него реагируют читатели? Какие элементы содержания текста вызвали их разные оценки? Вам тоже показались интересными эти элементы содержания текста? Напишите свои комментарии к тексту (дополните комментарии в чате).*

#### 4. Неформальность

Важное качество интернет-текстов – их неформальность. В них часто обнаруживаются элементы разговорной речи, в том числе и сниженной. М.Н. Лебедева отмечает естественность этих текстов, спонтанность, непрофессиональность исполнения, отсутствие редакторов, корректоров, неофициальность сферы опубликования. Она указывает, что интернет-тексты больше похожи на повседневную речь, благодаря чему их легче воспринимать [7].

Однако этот вывод требует коррекции в том случае, когда организуется обучение иностранных студентов чтению этих текстов. Во-первых, иностранные студенты и в России, и за рубежом изучают литературный русский язык и даже на старших курсах, как правило, плохо владеют разговорной речью. В силу этого они испытывают трудности при восприятии интернет-текстов, а это означает, что для обеспечения понимания этих текстов

их следует специально обучать элементам разговорной речи.

Во-вторых, естественные интернет-тексты содержат языковые ошибки и, соответственно, часто дают иностранцам искаженное представление о нормах русского языка. Впрочем, это не причина для того, чтобы отказываться от этих текстов как средства обучения. Случаи нарушения языковых норм могут быть предметом специального рассмотрения на учебных занятиях. В связи с этим можно вспомнить рекомендацию Л.В. Щербы использовать отрицательный языковой материал в процессе обучения иностранному языку [18].

В качестве примера рассмотрим статью «*Елизавета II подписала закон о «Брекзите». Ну теперь-то все?! Максимально короткий ответ*». <https://meduza.io/paragraph/2020/01/23/elizaveta-ii-podpisala-zakon-o-brekcite-nu-teper-to-vse-maksimalno-korotkiy-otvet>

Содержание:

*Нет, это не конец. Теперь закон должен ратифицировать Европарламент — но это как раз наверняка произойдет в начале будущей недели. Затем 31 января Великобритания формально покинет ЕС — «Брекзит» состоится. Но до конца 2020 года она останется в европейском общем рынке и таможенном союзе, то есть почти ничего не изменится. В это время стороны будут вести переговоры о новом торговом соглашении. И*

эксперты настроены довольно пессимистично: обычно у Евросоюза уходит пять лет на подписание с кем-то договора о свободной торговле. Если достичь согласия не удастся, то 1 января 2021 года состоится выход без сделки. В таком случае урегулировано будет положение Северной Ирландии (это есть в соглашении, подписанном премьером Борисом Джонсоном с ЕС осенью), а все остальные — нет. А еще в случае, если переговоры будут буксовать, британское правительство может до конца июня попросить еще об одной отсрочке, на год или два. Правда, Джонсон уже обещал не делать этого ни при каких условиях. Короче, это надолго.

Статья представлена одним абзацем, в котором кратко излагается суть информационного сообщения. Хотя она написана публицистическим стилем, в ней присутствуют элементы разговорной речи. Включая их в текст, автор как бы разговаривает с читателем: «Нет, это не конец. Теперь закон должен ратифицировать Европарламент — но это как раз наверняка произойдет в начале будущей недели. Затем 31 января Великобритания формально покинет ЕС — “Брекзит” состоится.»

Уже в самом названии присутствует разговорная конструкция: «Ну теперь-то все?». Еще одним примером разговорной речи в данном тексте является завершение сообщения, подведение итогов статьи: «А еще в случае, если переговоры будут буксовать, британское правительство может до конца июня попросить еще об одной отсрочке, на год или два. Правда, Джонсон уже обещал не делать этого ни при каких условиях. Короче, это на-

долго.» Слово «короче» в заключительном предложении еще раз указывает на разговорный характер текста как «диалога» автора и читателя.

Разговорные слова и конструкции требуют особого внимания преподавателя, так как даже обращение к двуязычному словарю не всегда помогает студентам понять их значение. При работе с этим текстом можно использовать такие задания: *О чем рассказывает этот текст? Что нового Вы узнали из него? Как вы понимаете значение предложений «Ну теперь-то все?», «Короче, это надолго» и словосочетания «переговоры будут буксовать»? Как можно передать их значение по-другому? Почему автор текста решил включить в него элементы разговорной речи?*

### Выводы

Гипертекстуальность, мультимедийность, диалогичность и неформальность определяют специфику интернет-текстов и их лингводидактический потенциал. Специальные приемы работы с гиперссылками, мультимедийными приложениями, затекстовыми комментариями и элементами разговорной речи отличаются от приемов обучения чтению печатных текстов. На материале интернет-текстов можно обучать не только чтению, но и аудированию, говорению (диалогической и монологической речи) и письму. Кроме того, интернет-тексты позволяют иностранным студентам усвоить элементы русской разговорной речи, многие из которых не знакомы даже студентам, владеющим русским языком на уровне B2.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Воевода Е.В. Интернет-технологии в обучении иностранным языкам // Высшее образование в России. 2009. № 9. С. 110-115.
2. Ещеркина Л.В., Булков О.А. Интернет как интерактивное средство обучения иностранным языкам // Управление в современных системах. 2016. №2 (9). С. 1-5.
3. Колокольцева Т.Н. Диалог и диалогичность в интернет-коммуникации // Известия ВГПУ. 2011. № 8. С. 128-132.
4. Костенко Е.В. Лингвостилистические особенности текстов сетевых СМИ // Вестник Марийского государственного университета. 2013. № 12. С. 65-67.
5. Костенко Е.В. Специфические черты сетевого текста как особого вида журналистского творчества // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. 2012. № 2. С. 177-180.
6. Кудрина Л.В. Просторечная лексика в заголовках интернет-СМИ // Медиалингвистика. 2019. № 6 (3). С. 315–326.
7. Лебедева М.Н. Интернет как среда бытования текстов // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2016. №1. С. 1-5.
8. Лебедько Е.М. Особенности текстов, публикуемых в интернете // Вестник Югорского государственного университета. 2006. № 4 (5). С. 87-88.
9. Лукина М.М., Фомичева И.Д. СМИ в пространстве Интернета. М.: Факультет журналистики МГУ им. М.В. Ломоносова, 2005. 87 с.
10. Лутовинова О.В. Гипертекст: понятие, основные характеристики, возможные подходы к лингвистическому анализу // Известия ВГПУ. 2009. №5. С. 4-8.
11. Морослин П.В. Язык интернета как объект лингвистических исследований // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Лингвистика. 2009. № 3. С. 10-17.
12. Морослин П.В., Мильруд Р.П. информационный текст в электронных СМИ (опыт лингвокультурологического анализа) // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2009. № 7 (75). С. 333-339.
13. Панина Е.Ю., Беляева А.А. Гипертекст как средство обучения иноязычному чтению старшеклассников // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. 2010. № 8. С. 109-113.
14. Сафина А.Р. Особенности языка российских интернет-СМИ: феномен гипертекста // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2012. Т. 14. № 2(6). С. 1582-1587.
15. Строкань В.И. Актуальность использования интернет-ресурсов в обучении иностранному языку // Научно-методический электронный журнал Концепт.

2017. № 8. С. 61-66.
16. Тюленева В.Н., Шушарина И.А. Язык интернета: характеристика, особенности и влияние на речь // Вестник Курганского государственного университета. 2018. № 1 (48). С. 20-25.
17. Чэнь Цянь Нужна ли китайским студентам, обучающимся в России, информация с русскоязычных интернет-сайтов? // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2021. Т. 13. № 1. С. 71-76.
18. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. М., Высшая школа, 1974. 112 с.
19. Якунина Н.В. Методика обучения студентов-иностранцев чтению текстов по специальности (с помощью ресурсов интернета) // Сибирский педагогический журнал. 2009. № 2. С. 151-156.
20. Nielsen J.F-Shaped Pattern for Reading Web Content (original study) // Nielsen Norman Group. 2006. URL: <https://www.nngroup.com/articles/fshaped-pattern-reading-web-content-discovered/> (дата обращения: 18.05.2020).

© Чэнь Цянь (st022169@student.spbu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский государственный университет



## КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЧИН УЧЕБНОЙ НЕУСПЕШНОСТИ И НЕУСПЕВАЕМОСТИ

### CLASSIFICATION OF THE CAUSES OF EDUCATIONAL FAIL AND FAIL

G. Shakirova  
R. Fatyhova

*Summary:* This article provides a differentiation of the causes of academic failure and failure. We study a wide range of points of view on this phenomenon and their system analysis. As a result of the study, the conclusion is formulated that there are several reasons for educational failure. In particular, physiological, psychological, pedagogical and social reasons have an impact on failure. It is noted that the peculiarities of upbringing in the family and the peculiarities of building the educational process have a special influence on the emergence and development of failure.

*Keywords:* failure, causes, student, family upbringing, educational process.

**Шакирова Гульсум Рафаэловна**

Аспирант, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа  
gulsumshakirova@gmail.com

**Фатыхова Римма Мухаметовна**

Д.п.н., профессор, Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, Уфа  
rimma.muhametovna@yandex.ru

*Аннотация:* В настоящей статье приводится дифференциация причин учебной неуспеваемости и неуспешности. Изучается широкая совокупность точек зрения на данное явление их системный анализ. В результате проведенного исследования формулируется вывод о том, что причин учебной неуспешности несколько. В частности, влияние на неуспешность оказывают физиологические, психолого-педагогические и социальные причины. Отмечается, что особое влияние на появление и развитие неуспешности оказывают особенности воспитания в семье и особенности построения образовательного процесса.

*Ключевые слова:* неуспешность, причины, ученик, воспитание в семье, образовательный процесс.

Учебная неуспешность и неуспеваемость всегда и были, и будут актуальной проблемой. Но особенную остроту эта проблема приобретает в наши дни, так

как в последние годы во всем мире наблюдается несоответствие между высокими требованиями социума к уровню образования и ежегодным увеличением числа школьников, которым трудно овладеть школьными знаниями, умениями и навыками. Вместе с тем во многочисленных научных исследованиях, в мониторинге системы образования отмечены проблемы в реализации поставленных задач: резкое снижение психического общего здоровья учащихся; ухудшение мотивации школьников в учебной деятельности; наличие в общеобразовательных учреждениях обучающихся, испытывающих затруднения в освоении образовательных программ; увеличение количества детей, имеющих отклонения в поведении и относящихся к группе риска школьной дезадаптации.

Решение данных проблем невозможно без выявления их причин, без глубокого историко-педагогического анализа широкой образовательной практики, направленной на предупреждение и преодоление школьной неуспешности учащихся, их трудностей в обучении.

«Учебная неуспешность», «школьные трудности», «трудности учения», «трудности обучения», «задержанное психическое развитие», «школьная неуспешность», «школьная неуспеваемость», «отклоняющееся разви-

тие», «специфические расстройства развития школьных навыков» – все эти понятия используются в специальной педагогической, психологической, медицинской, литературе по отношению к учащимся, испытывающим трудности учения. Такое разнообразие обуславливается:

- неоднородностью, вариабельностью проявлений трудностей, возникающих у детей в процессе учебной деятельности;
- различиями методологических подходов к их изучению
- разнообразием причин, лежащих в их основе; [7].

Выявить основные причины неуспешности среди школьников представляется возможным посредством изучения и анализа научной (психолого-педагогической) литературы. Так, из системного анализа научных трудов по теме исследования явно следует, что неуспешность, по мнению большей части авторов, выступает в качестве следствия не одной, а весьма широкой совокупности причин, с чем едва ли можно не согласиться. Действительно, одной причиной в данном случае дело не ограничивается, а оценивается воздействие данных причин комплексно. Так, к причинам, которые оказывают влияние на неуспешность, ученые относят такую причину, как несовершенство технологии преподавания, равно как и отсутствие позитивного взаимодействия ученика и учителя. Более того, зачастую к этим причинам относят слабые мыслительные процессы учеников, ввиду их не сформированности, а также различные страхи, которые



преследуют учеников в рамках учебной деятельности. Одновременно с этим, классификацию причин учебной неуспешности стоит провести более детально.

Так, впервые попытка сгруппировать учебную неуспешность была предпринята таким автором, как А.М. Гельмонт. В своих трудах автор отмечает, что неуспешность достаточно тесно связана с отставанием и неуспеваемостью ученика по различным предметам. На этом фоне автор выделяет три основные категории неуспешности. Во-первых, это общее и достаточно глубокое отставание. Во-вторых, это частичная, но при этом устойчивая неуспеваемость по ряду основных предметов. В-третьих, это эпизодическая неуспеваемость, которая является характерной почти для всех учеников в тот или иной период времени [4].

Очевидно, что представленная классификация не основывается на психологических аспектах личности школьника, что не позволяет нам говорить о том, что данная классификация в полной мере выявляет и систематизирует причины неуспешности. На этом фоне, целесообразно обратиться к исследованиям Е.А. Серебряковой, которая указывает в своих трудах на тот факт, что неуспешность, действительно, является комплексным состоянием, которое не может ограничиваться оценкой того, как ученик успевает по тем или иным предметам. Как справедливо отмечает данный автор, «это находит свое распространение и иные виды его деятельности, оказывая особое влияние на психологическое состояние ученика» [9].

Ю.К. Бабанский в своих научных трудах, также представляющих определенный интерес, проводит описание причинно-следственных связей возникновения неуспешности учащихся. В целях написания этого исследования автор проанализировал учебные возможности учеников, затем объединил их и выделил два основных фактора успешной учебы. Кроме того, исследователь самостоятельно разработал систему, на базе которой становится возможной оптимизация образовательного процесса силами самого учебного заведения. Что касается группировки причин, выделенных автором, то к ним он относит внутренние причины, к числу которых он относит здоровье ученика, их развитие, а также объем умений и знаний, навыков, которые были приобретены в школе. Вторая группа представлена внешними причинами, к числу которых автор относит ряд педагогических аспектов. В частности, это материальная база учебного процесса, различные недостатки в учебных планах и методических рекомендациях. Особый интерес представляет тот факт, что к внешним причинам автор также относит семью, так как она оказывает влияние на учеников и, как следствие, на успех их обучения. Впоследствии автор провел четкую корреляцию между данными причинами и последующей учебной неуспешностью, с чем

весьма затруднительно не согласиться. Также стоит учитывать, что именно данную систему можно применять в целях оптимизации образовательного процесса в учебных заведениях [1].

Не меньший интерес представляют труды И.В. Дубровиной, так как данный автор акцентировала в своих трудах внимание на том, что неуспешные ученики, как правило, не могут логически обрабатывать информацию и не занимаются дома на постоянной основе. В связи с этим, в большинстве случаев такие ученики все делают наспех, едва ли пытаются понять суть материала, стремясь заучить его наизусть. Затем это приводит к тому, что их знания носят «фрагментарный» характер. Более того, для таких учеников весьма характерна слабая организация труда, неправильный подход к учебному процессу, тревожность. Все эти недоработки неизбежно порождают систематические пробелы в сфере их интеллектуального развития и ухудшение ряда психологических показателей. Постепенно формируется отставание от сверстников. Этот труд является более теоретическим и хотя основные причины в нем не выделены, исходя из его анализа можно понять механизм появления учебной неуспешности [5].

Также теоретические аспекты причин появления неуспешности в образовательном процессе были выделены в трудах П.П. Борисова. Так, данный автор предложил дифференцировать причины неуспешности на три основные группы. Первая группа — это педагогические причины, к числу которых относят причины, появившиеся в связи с недостатками деятельности педагогов. Например, это дидактические факторы, суть которых заключается в том, что имеют место нарушения принципов и правил дидактики. Кроме того, сюда относят воспитательные огрехи, к числу которых относят недостатки классной и внеклассной деятельности педагога. Вторая группа в данном случае представлена изменениями в физиологическом состоянии ученика, а также в его интеллектуальном и физическом развитии. Автор отмечает, что в практической деятельности это находит свое выражение в различных изменениях педагогических и психологических показателей личности. Что касается третьей группы, то к ней автор относит недостаточность материально-технической базы образовательного процесса, особенности семейного воспитания, ряд недостатков образовательного процесса дома, а также межличностные отношения между ребенком и его семьей, ее культурный уровень. После изучения данной группировки причин можно констатировать, что эта классификация очень разобщена, внешние и внутренние причины едва ли систематизированы надлежащим образом. Более того, рассмотренная классификация отделяет условия обучения и социальные условия, но в то же время объединяет психофизиологические причины с тем, каким образом организована деятельность педагогических ра-

ботников. В то же время, несмотря на выделенные недостатки данной классификации, все основные причины в целом указаны верно [3].

Особое внимание на физиологических причинах неуспешности акцентирует внимание К.С. Лебединская. Так, рассматривая причины данной группы, автор выделяет такие причины, как наличие у ученика умственной отсталости, дефектов зрения или слуха, дисграфии, общей педагогической запущенности. Отмечается, что данные факторы могут встречаться как по одному, так и в совокупности, однако их влияние на успешность все равно достаточно сильное. Автор подчеркивает, что проявление неуспешности у данных детей является закономерным, так как в большинстве случаев у них встречается нарушения мозгового кровообращения, нарушения деятельности ЦНС, частые головные боли, гиперактивность или, наоборот, заторможенность. Такие дети нередко подвержены усталости, вялости, освоение образовательной программы в таком состоянии является для них весьма затруднительным. В связи с этим, физиологические причины занимают особое место в неуспешности школьников, так как они физически не могут осваивать предложенный им материал. Более того, у них вполне закономерно накапливаются пробелы в знаниях, которые уже носят систематический характер и, как следствие, порождают неуспеваемость по одному или по совокупности предметов. В конечном счете развивается состояние неуспешности. Это особенно характерно для детей с поражениями ЦНС, которая оказывает влияние на регуляцию поведения и состояния таких детей. Данные дети сразу отличаются от детей без поражения ЦНС, что проявляется как в их успеваемости, так и в их неуспеваемости. Представляется, что такие дети нуждаются в индивидуальном подходе, что видится естественным [6].

Практические исследования в заявленной области, выраженные в проведении бесед со школьниками и их родителями, а также в анализе документации школьной психологической службы, позволили сделать вывод о том, что особое значение на формирование неуспешности также оказывает неправильное стимулирование и мотивация у детей учебной деятельности. На этот момент стоит обратить особое внимание, так как большая часть родителей неуспешных детей, как было установлено, контролируют только оценки детей, игнорируя факт и механизм того, действительно ли они усвоили знания и навыки. Представляется вполне естественным, что родители в таких семьях также не стимулируют и не наблюдают психологические и социальные аспекты развития личности ребенка, который уже является активным членом общества. Достаточно закономерно, что данные обстоятельства оказывают существенное влияние на успешность ребенка, так как они не интересуются, а также не обсуждают учебную деятельность ребенка. Кроме того, родители таких детей не анализируют самооценку ребенка, удовлетворенностью ребенка учебным процессом и своими

успехами, а ведь это играет особую роль в предотвращении комплекса неуспешности. Приходим к выводу, что те из родителей, которые не вникают в суть деятельности своего ребенка, в полной мере осознают количественную сторону образовательного процесса, но качественные его показатели ими всегда игнорируются [10].

Определенный интерес в рамках настоящего исследования также представляет точка зрения М.М. Безруких, которая выделила несколько причин школьной неуспешности [2]. В частности, это нарушения социально-психологической адаптации, так как некоторые школьники уже в 1 классе попадают в разряд неуспешных, что вызвано наличием слабого адаптивного ресурса. Стоит отметить, что чем слабее у лица организм, тем ниже его адаптивный ресурс, что действительно имеет место на практике. Кроме того, к числу причин школьной неуспешности автор также относит слабую концентрацию внимания, низкий уровень ряда познавательных способностей, например, мышления и внимания, речи. Зачастую это отсутствие необходимой мотивации для учебы, а также импульсивность, негативные факторы окружающей среды и иное. Вторая группа причин, по мнению автора, состоит в весьма завышенных ожиданиях родителей в части школьной успеваемости их ребенка. В свою очередь, ребенок начинает испытывать чувство вины понимая, что он не оправдал ожидания родителей и это чувство вины оказывает еще более отрицательное влияние на его успеваемость. Нередко в данных случаях можно наблюдать перенос результата учебы на личность ребенка, что не является допустимым с педагогической точки зрения. В связи с этим, у ребенка формируются комплексы, которые, как известно, оказывают отрицательное влияние на успехи ребенка в обучении. И, наконец, третьей группой причин школьной неуспешности, по мнению данного автора, является отношение к школе. В частности, отношения с одноклассниками и педагогами, общая атмосфера в школе. Полагая, что не согласиться с этим весьма затруднительно, так как отношения в стенах школы имеют особое значение. Например, в зависимости от того, каким образом сложились отношения педагога и ученика, зависит то, каким будет отношение ученика к предмету.

Особый интерес представляет тот факт, что значением обладает построение отношений на первоначальном этапе (в первом классе). Во многом это обусловлено тем, что именно на данном этапе у ребенка складываются представления о том, что такое школа, и какой он ученик. Способности могут развиваться только в эмоционально благоприятной атмосфере. Если ребенок боится или не принимает учителя, то это непременно скажется на первом опыте учебы. А иной раз причиной длительной неуспешности может быть и несоответствие формы подачи учебного материала учителем (учителями) индивидуальному стилю учебной деятельности ребенка, что может привести не только к устойчивой академической

неуспеваемости, негативному отношению к учению, учителю, школе, но и к неврозам, стрессам и затяжным депрессиям. Следующая группа причин по автору, это личностные качества ученика. Низкая самооценка, неуверенность приводят к боязни нового, проявлению себя, блокируют активность и снижают желание учиться. Снижение мотивации учения и боязнь неудачи, стремление избежать сложностей, связанных с овладением новым - одновременно и проявление, и причина, и следствие школьной неуспешности. Известно, что отсутствие мотивации связано с волевыми качествами человека. Воля, как механизм преодоления трудностей, помогает преодолеть неудачи.

Также автор акцентирует внимание на значимости и важности для школьной успешности или неуспешности эмоциональных особенностей ребенка. Повышенная эмоциональность и тревога могут разрушить учебную деятельность даже очень способного ученика. Если ребенок не умеет регулировать свое эмоциональное состояние, плохо справляется с волнением, обидой, раздражением, это служит серьезным препятствием на пути к успеху. Также автор выделяет интеллект и особенности познавательных процессов. Отмечается, что возможными причинами школьной неуспешности могут быть плохая память, слабая концентрация внимания, не достаточное развитие мышления и речи, а также неумение анализировать и понимать причины своих успехов и неудач.

Все вышеперечисленные причины формирования школьной неуспешности - психологического характера и в случае их возникновения необходимо обратиться за помощью к психологу. Этот автор также выражает согласие с тем, что на неуспешность влияние также оказывают нарушения функционирования нервной системы ребенка. Эта группа требует консультации у невропатолога, так как часто данные нарушения либо вообще не заметны родителям, либо относятся ими к особенностям характера ребенка. Ребенок слишком подвижен, не может долго сидеть на одном месте, постоянно отвлекается, или, наоборот, малоактивен, вял. Эти нарушения зачастую не носят тяжелого характера, однако могут помешать ребенку успешно учиться в школе.

Возвращаясь к обзору литературы по теме настоящей работы, стоит отметить, что можно выделить еще одну группу причин, которые порождают учебную неуспешность и относятся к внутренним причинам. Так, в научно-педагогической литературе была сформулирована такая причина неуспешности, как низкий уровень обученности. Это означает, что у ребенка имеет место низкий уровень знаний по предмету, низкий уровень знаний, умений и навыков по нему, отсутствие знаний о том, как организовать самостоятельную работу по данному предмету. [8] На базе системного анализа теории и практики, причины учебной неуспешности были состав-

лены следующие таблицы:

Таблица 1.

Внутренние причины учебной неуспешности		
Физиологические	Психологические	Воспитательные
Слабое здоровье	Слабое развитие эмоциональной сферы личности	Недостаточность осознания значимости дисциплины для дальнейшей деятельности
Соматическая ослабленность	Отсутствие положительных познавательных интересов, мотивов, потребностей	Недостатки в развитии моральных качеств личности
Особенности высшей нервной деятельности	Объективна трудность предмета для ученика	Недостатки в отношениях личности к учителям, коллективу, семье
Психопатологические отклонения	Заниженная самооценка учащегося	Недостатки трудовой воспитанности
	Слабая воля к преодолению трудностей	Недооценка внеклассной и внешкольной работы

Таблица 2.

Внешние причины учебной неуспешности		
Образовательные	Педагогические	Социально-бытовые
Низкий уровень дошкольного воспитания	Необъективность оценок, отсутствие дифференцированного подхода	Домашние условия жизни учащегося, отсутствие домашнего режима
Пробелы в знаниях и специальных умениях	Недостатки процесса обучения, учебных пособий	Завышенные ожидания родителей, обесценивание результатов ребенка
Пробелы в навыках учебного труда	Перегрузка учащегося	Отдаленность местожительства от школы
	Недостатки воспитательных влияний школы (учителей, коллектива учащихся)	Недостатки влияния сверстников и культурно – производственного окружения
	Отсутствие своевременной информации о неудовлетворительной оценке	
	Нехватка учителей	
	Нарушение принципов и правил дидактики	
	Личная неприязнь ученика к учителю	

Таким образом, причины неуспешности дифференци-

руются на внутренние и внешние и представлены целой совокупностью причин различного рода, отраженных на таблицах 1 и 2. На основании этого можно сделать вывод о том, что объективной необходимостью будет являться создание внешних и внутренних условий, которые позволят устранить данные трудности и преодолеть свою неуспешность.

Итак, школьная неуспешность может являться как следствием, так и причиной нарушения психофизиологического развития, социальной адаптации школьника, а фундамент «школьного благополучия» должен закладываться еще в дошкольном возрасте. Таким образом, чтобы найти средство для преодоления трудностей в обучении, надо знать причины, порождающие ее и уметь отделить явление неуспешности от более узкого по содержанию понятия - школьной неуспеваемости. Ее выражение — это низкое качество мыслительной деятельности ребенка, отсутствие у него мотивации к учению,

несовершенство организации учебного процесса.

Таким образом, в работах отечественных и зарубежных учёных, психологов и педагогов показано, что неуспешность вызывается целым рядом различных причин как внутреннего, так и внешнего характера. Основную роль в формировании комплекса неуспешности занимают физиологические особенности, психолого-педагогические факторы и условия организации образовательного процесса, а также особенности воспитания в семье. Для преодоления данных причин в ряде случаев стоит обратиться к профильным специалистам, например, психологам и неврологам. Кроме того, необходимо оптимизировать учебный процесс в целом, а также наладить работу с семьей, чем вполне может заняться социальный педагог. Стоит объяснить, что на школьную успешность влияние оказывают не только отметки и организация процесса обучения, но и различные психофизиологические факторы, требующие внимания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Бабанский Ю.К. Педагогика: книга. - М.: Просвещение, 1983. - 201 с.
2. Безруких М.М. Возрастная физиология: книга. – М.: Академия, 2002. - 416 с.
3. Борисов П.П. Психофизиологические причины неуспеваемости, пути их преодоления: книга / П.П. Борисов. - Якутск: книжное изд-во, 1980. - 95 с.
4. Гельмонт А.М. О причинах неуспеваемости и путях преодоления. – М.: Просвещение, 2005. - 326 с.
5. Дубровина И.В. Психология: учебник. - М.: Академия, 2001. - 460 с.
6. Лебединска К.С. Психические нарушения у детей с патологией темпа полового созревания: книга. - М.: Просвещение, 1969. - 228 с.
7. Чернявская М.Е. Модель нейропсихологической диагностики риска трудностей обучения у первоклассников общеобразовательных школ: дис. ... канд. психол. наук / УрГПУ. Екатеринбург, 2012. 189 с
8. Пичугин С.С. Универсальные учебные действия: как прервать константу неуспешности / С.С. Пичугин // Начальная школа. - 2019. - № 7. - С.42-49.
9. Серебрякова Е.А. Уверенность в себе и условия ее формирования у школьников: автореферат дисс. ... пед. наук, Москва, 1955. - 15 с.
10. Чернявская А.А. Современное состояние проблемы мотивации учения и учебной неуспешности обучающихся / А.А. Чернявская // Наука через призму времени. - 2021. - № 7(52). - С.60-64.

© Шакирова Гульсум Рафаэловна (gulsumshakirowa@gmail.com), Фатыхова Римма Мухаметовна (rimma.muhametovna@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ВОСТРЕБОВАННЫЕ НА МЕЖДУНАРОДНОМ РЫНКЕ ТРУДА ОБЩЕПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ (СПЕЦИАЛИСТЫ ПОЖАРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ)

### GENERAL PROFESSIONAL COMPETENCIES IN DEMAND ON THE INTERNATIONAL LABOR MARKET (FIRE SAFETY SPECIALISTS)

**M. Shkitronov  
V. Viryachev**

*Summary:* Globalization processes, universal informatization and the rapid development of computer and communication technologies actively contribute to the formation of a number of general requirements relevant to the training of socially significant professions, among which there are also specialists responsible for fire protection of people and objects. These trends help to regulate the methods and procedure of work, which allows specialists to meet global professional standards, take into account experience that contributes to the efficiency of the performance of work duties, but, most importantly, adapt the educational programs of leading universities in developed countries to the global order of human resources, thereby universalizing the training program for fire safety specialists to the current needs of the international labor market.

The definition of general professional competencies that are in demand on the international labor market among fire safety specialists will make it possible to achieve their compliance with the Value of International Experience (VIE) and achieve social effects. This factor acts as the main tool for improving the quality of education and, subsequently, the professional experience of specialists, which is an important component of the formation of «global» competencies that meet the goals of the United Nations Organization for Organization for the Economic Cooperation and Development (International Student Assessment Program and international organization that works to build better policies for better lives) and global personnel policy.

*Keywords:* international labor market, general professional competencies, fire protection specialists, fire safety specialists, fire safety, fire protection, EMERCOM of Russia.

**Шкитронов Михаил Евгеньевич**

*К.п.н., доцент, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России», г. Санкт-Петербург*

**Вирячев Вадим Владимирович**

*старший преподаватель, ФГБОУ ВО «Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России»,*

*г. Санкт-Петербург*

*shkitronov@mail.ru*

*Аннотация:* Глобализационные процессы, всеобщая информатизация и стремительное развитие компьютерно-коммуникативных технологий активно способствуют формированию ряда общих требований, релевантных при подготовке кадров социально значимых профессий, в числе которых также находятся специалисты, отвечающие за противопожарную защиту людей и объектов. Данные тенденции помогают регламентировать методы и порядок выполнения работ, что позволяет специалистам соответствовать общемировым профессиональным стандартам, учитывать опыт, способствующий эффективизации выполнения трудовых обязанностей, но, главное, адаптировать образовательные программы ведущих вузов развитых стран под мировой заказ кадрового потенциала, тем самым, универсализировав программу подготовки специалистов пожарной безопасности под актуальные потребности международного рынка труда.

Определение общепрофессиональных компетенций, востребованных на международном рынке труда среди специалистов пожарной безопасности, позволит добиться их соответствия целям устойчивого развития, а также достижения социальных эффектов. Данный фактор выступает в роли основного инструмента повышения качества уровня образования и, в последующем, профессионального опыта сотрудников, что является важным компонентом формирования «глобальных» компетенций, отвечающих целям Организации экономического сотрудничества и развития Организации Объединённых Наций в частности, и мировой кадровой политики в целом.

*Ключевые слова:* международный рынок труда, общепрофессиональные компетенции, специалисты по противопожарной защите, специалисты пожарной безопасности, пожарная безопасность, противопожарная защита, МЧС России.

Согласно исследованиям I. Ortiz-Marcos, V. Breuker, R. Rodríguez-Rivero, B. Kjellgren, F. Dorel, M. Toffolon, D.F. Uribe, V. Eccli (2020), стремясь привести образование инженеров и специалистов в более полное соответствие Целям устойчивого развития (далее – ЦУР – Value of International Experience (VIE)) Организации Объединённых Наций (далее – ООН) и, тем самым, удовлетворить потребности промышленности и общества, понятие «глобальная компетентность» привлекает все больше и больше внимания высших школ. Хотя не

существует общепринятого определения дефиниции «глобальная компетенция» («global competence»), интерпретация Организации экономического сотрудничества и развития (далее – ОЭСР, от англ. OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) – программы международной оценки студентов, которая работает над разработкой эффективной политики для улучшения жизни) сочетает в себе мировой опыт и общепрофессиональные компетенции в области межкультурной коммуникации с усилиями по обеспечению устойчивого

развития, что представляется потенциально актуальным для использования в высших учебных заведениях (вузах) при обучении специалистов пожарной безопасности. По мнению европейских ученых, данная тенденция особенно актуальна, когда речь идет о международной студенческой мобильности, области, которая регулярно рассматривается как важное средство повышения глобальных компетенций, хотя слишком часто оценивается не с точки зрения качественного развития обучающихся, а с точки зрения структурных показателей. При этом для того, чтобы оценить и улучшить учебные планы и программы мобильности, необходимо определить желаемые результаты обучения [8, р. 1], т.е. востребованные на международном рынке труда общепрофессиональные компетенции.

Согласно определению ЦУР ОЭСР, «глобальная компетенция» – это способность изучать местные, мировые и межкультурные проблемы, понимать и ценить взгляды и мировоззрения других людей, участвовать в открытых, целесообразных и эффективных коммуникациях с людьми из разных культур, и действовать во имя социального благополучия и устойчивого развития [7]. В конечном счете, развитие глобальных компетенций необходимо с

точки зрения производственных систем в глобализированном мировом пространстве [6].

Согласно концепции *Wiek et al.* [10], в настоящий момент существует всеобъемлющая структура из пяти ключевых общепрофессиональных компетенций, подчеркиваемых экспертами по устойчивому развитию в академических программах международно признанных университетов, классифицируемых как: системные, упреждающие, нормативные, стратегические и межличностные. Исходя из их определений, данные компетенции имеют много общего с глобальными. Примером может служить межличностная компетентность, которая определяется как способность к исследованию и пониманию совместных, основанных на взаимном участии устойчивых изысканий, а также к решению проблем, без привлечения руководства [5].

Перечень общепрофессиональных глобальных компетенций, составленный согласно исследованиям *I. Ortiz-Marcos, V. Breuker, R. Rodríguez-Rivero, B. Kjellgren, F. Dorel, M. Toffolon, D.F. Uribe, V. Eccli* (2020) [8, р. 7], видоизменен и адаптирован автором под специалистов пожарной безопасности следующим образом:

Таблица 1.

Перечень общепрофессиональных глобальных компетенций специалистов пожарной безопасности

№ п/п	Компетенции	Установки	Личностные качества	Специалист пожарной безопасности
1	<i>Communication</i> / Коммуникативность	<i>Openness</i> / Открытость	<i>Acceptance of differences</i> / Принятие различий	Конструктивная коммуникация с руководством, коллегами и смежными организациями.
2	<i>Communication in a foreign language</i> / Коммуникативность на иностранном языке	<i>International orientation</i> / Межкультурная компетенция	<i>Coping</i> / Копинг-поведение (навыки преодоления стресса)	Конструктивная коммуникация с иностранными смежными организациями и специалистами из-за рубежа (например, в командировках, на международных научных конференциях, курсах повышения квалификации или при работе в многонациональных организациях).
3	<i>Holistic system thinking</i> / Целостное системное мышление	<i>Practicality</i> / Практичность	<i>Resilience</i> / Устойчивость	Целостный подход к обучению и организации труда, опирающийся на взаимосвязь межпредметных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций как единой целостной системы, которые находятся во взаимосвязи и взаимозависимости друг с другом.
4	<i>Negotiation</i> / Ведение переговоров	<i>Curiosity</i> / Пытливость	<i>Initiative</i> / Инициативность	Навыки конструктивной коммуникации определяют эффективность организации труда и обеспечения пожарной безопасности людей и объектов, начиная от диалога с руководством и смежниками, оканчивая обучением персонала навыкам поведения в чрезвычайной ситуации (ЧС).
5	<i>Conflict management</i> / Урегулирование конфликтов	<i>Assertiveness</i> / Напористость	<i>Oriented to face challenges</i> / Способность решать сложные задачи	В стрессовой ситуации данный навык наиболее целесообразен, в особенности, в ЧС, когда конфликт может стать препятствием к оказанию своевременных мер по ликвидации пожара и/или его последствий.
6	<i>Cooperation</i> / Сотрудничество	<i>Self-awareness</i> / Самосознание	<i>Ability to work in multitask</i> / Способность работать в режиме многозадачности	Обучение персонала навыкам действий в ЧС, проведение профилактических мероприятий и прочих мер по пожарной безопасности актуальнее проводить с работниками в рамках сотрудничества, так как совместная деятельность способствует достижению общих целей [3, с. 75] и минимизирует риск «человеческого фактора» (причинение ущерба и вреда по вине и неосторожности человека).

№ п/п	Компетенции	Установки	Личностные качества	Специалист пожарной безопасности
7	<i>Problem solving</i> / Самостоятельное решение проблем	<i>Empathy</i> / Эмпатия	<i>Motivation</i> / Замотивированность	Эмпатия считается основным регулятором социальной жизни [1, с. 22]. Замотивированность в обеспечении пожарной безопасности людей способствует проявлению у сотрудника такого качества, как эмпатия и наоборот. Как следствие, эмпатия содействует более ответственному выполнению профессиональных обязанностей.
8	<i>Encourage and motivate others</i> / Навыки поощрения и создания стимулов для других	<i>Purposefulness</i> / Целеустремленность	<i>Creativity</i> / Креативность	Целеустремленность тесно коррелирует с креативностью – способностью проявлять находчивость при организации труда, творчески подходить к образовательному процессу при инструктаже персонала, в том числе, создавать стимулы, способствующие эффективизации процесса «обучения минимуму пожарно-технических знаний» [4].
9	<i>Teamwork</i> / Работа в команде	<i>Sociability</i> / Коммуникабельность	<i>Grit</i> / Выдержка	Работа в команде предполагает навыки коммуникабельности (способность успешно контактировать с людьми), что, в свою очередь, предполагает выдержку, в особенности, с учетом риска ЧС, когда коммуникация может быть искажена и деконструктивна из-за негативного воздействия стрессогенных факторов.
10	<i>Understand the connectedness of the world</i> / Способность понимать и воспринимать разные взгляды и точки зрения	<i>Flexibility</i> / Гибкость	<i>Tolerance</i> / Толерантность	Толерантность специалиста пожарной безопасности актуальна как в многонациональной России, так и за рубежом (в т.ч., в Европе и Америке, где практически все города многонациональны и многоконфессиональны). В настоящий момент в России большинство неадминистративного персонала – выходцы с Ближнего зарубежья, с которыми специалисту по пожарной безопасности необходимо работать, включая обучение мерам профилактики и предотвращения возникновения пожаров. Толерантность и гибкость специалиста позволят достичь конструктивной коммуникации с коллегами.
11	<i>Decision making</i> / Принятие решений	<i>Adaptability</i> / Адаптивность	<i>Perseverance</i> / Настойчивость	«Успешность деятельности пожарников в экстремальных ситуациях зависит от склонности к риску, которая сильнее выражена у тех из них, кто имеет сильную нервную систему и низкую степень тревожности» [2, с. 55], данные черты позволяют проявлять настойчивость даже в чрезвычайных ситуациях или при организации профилактических мер по предотвращению их возникновения, что отвечает за принятие решений при угрозе ЧС, не говоря уже о менее стрессогенных факторах. Адаптивность позволяет приспосабливаться к изменчивым обстоятельствам, связанным с рисками возникновения ЧС.

Несколько компетенций в области устойчивого развития также определяются как глобальные. Например, J. Ayers (2020) [5] утверждает, что студенты в его выборке должны были быть подготовлены к тому, чтобы взаимодействовать с местными сообществами [8, р. 5]. Тем временем специалисты по персоналу предположили, что «молодым специалистам не хватает навыков межличностного общения и социальных навыков, и они больше ориентированы на технические компетенции» [9].

A. I. Ortiz-Marcos, V. Breuker, R. Rodríguez-Rivero, B. Kjellgren, F. Dorel, M. Toffolon, D.F. Uribe, V. Eccli (2020) полагают, что одной из основных общепрофессиональных компетенций, на которой в последние годы сосредоточились преподаватели и эксперты, является конкурентоспособность в области устойчивого развития [8, р. 5].

#### Выводы:

Современное состояние рынка труда требует учета мировых тенденций, в том числе, дифференцирования «глобальных компетенций», позволяющих универсализировать процесс обучения социально значимым профессиям. В перечень общепрофессиональных глобальных компетенций специалистов пожарной безопасности целесообразно включить 11 компетенций: коммуникативность на родном языке; коммуникативность на иностранном языке; целостное системное мышление; навыки ведения переговоров; урегулирование конфликтов; сотрудничество; самостоятельное решение проблем; навыки поощрения и создания стимулов для других; работа в команде; способность понимать и воспринимать разные взгляды и точки зрения; навыки принятия решений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова К.Р. Психофизиологический анализ закономерностей актуализации индивидуального опыта при моральной оценке действий: дисс. ... кандидата психологических наук: 19.00.02 / Арутюнова Карина Ролландовна; [Место защиты: Ин-т психологии РАН]. – Москва, 2017. – 229 с.
2. Ильин Е.П. Дифференциальная психология профессиональной деятельности [Текст] / Е.П. Ильин. – Москва [и др.]: Питер, 2011. – 428 с.
3. Парыгина Т.С. Компетенция сотрудничества: научные подходы к определению / Т.С. Парыгина // Глобальный научный потенциал. – 2020. – №1(106). – С. 74 – 77.
4. Приказ МЧС РФ от 12.12.2007 № 645 (ред. от 22.06.2010) «Об утверждении Норм пожарной безопасности «Обучение мерам пожарной безопасности работников организаций» (Зарегистрировано в Минюсте РФ 21.01.2008 № 10938).
5. Ayers J. (2020) Competence Literate but Context Lacking? Investigating the Potential of Study Abroad Programs to Promote Sustainability Competence Acquisition in Students. Sustainability 12 («Competencies in Education for Sustainable Development II»), 5389.
6. European Council. European Council Meeting (14 December 2017) Conclusions about the European Universities Initiative. URL: <https://www.consilium.europa.eu/media/32204/14-final-conclusions-rev1-en.pdf>. Date: 30.01.2022.
7. Organization for Economic Co-Operation and Development (OECD). In-Depth Analysis of the Labour Market Relevance and Outcomes of Higher Education Systems: Analytical Framework and Country Practices Report; Enhancing Higher Education System Performance; OECD: Paris, France, 2017.
8. Ortiz-Marcos I., Breuker V., Rodríguez-Rivero R., Kjellgren B., Dorel F., Toffolon M., Uribe D.F., & Eccli V. (2020). A Framework of Global Competence for Engineers: The Need for a Sustainable World. Sustainability, 12 (22): 9568.
9. Qiang Zha, Hantian Wu (2021) Conceptualization and Development of Global Competence in Higher Education: The Case of China. Project: Globalization and Internationalization in Chinese Education.
10. Wiek A., Withycombe L., & Redman C.L. (2011). Key competencies in sustainability: a reference framework for academic program development. Sustainability Science, 6, 203-218.

© Шкитронов Михаил Евгеньевич, Вирячев Вадим Владимирович (shkitronov@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Санкт-Петербургский университет ГПС МЧС России



## ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ У СТАРШИХ ШКОЛЬНИКОВ

**Ямалеева Фанзиля Мударисовна**

Аспирант, ФГБОУ ВО «Набережночелнинский  
государственный педагогический университет»  
tylpantik@mail.ru

### FORMATION OF AN IDEA ABOUT THE PROFESSION OF A PRIMARY SCHOOL TEACHER AMONG SENIOR SCHOOLCHILDREN

**F. Yamaleeva**

*Summary:* In this article, the problem of improving the quality of a future teacher to work with children in a comprehensive school becomes particularly relevant. Future primary school teachers need to approach the analysis of their activities more precisely, which will allow them to identify the right decision in acquiring their dream profession. In the context of this article, the author conducts a comprehensive analysis of students. The purpose of the article is a theoretical analysis, which describes the necessary skills for work.

*Keywords:* schoolchildren, pedagogical skills, profession, skills, modern life.

*Аннотация:* В данной статье особую актуальность приобретает проблема повышения качества будущего педагога к работе с детьми в общеобразовательной школе. Будущим учителям начальных классов необходимо более точно подходить к анализу осуществляемой деятельности, что позволит выявить правильное решение в приобретении своей профессии мечты. В контексте данной статьи автором проводится комплексный анализ учеников. Цель статьи заключается в теоретическом анализе, где описываются необходимые навыки для работы.

*Ключевые слова:* школьники, педагогическое мастерство, профессия, навыки, современная жизнь.

Сегодня у большинства педагогов и ученых не вызывает сомнения важность введения в педагогическую терминологию и практику понятия «технология воспитания». Технологичность – это одна из основных характеристик деятельности педагога, требующая нового педагогического мышления и означает переход на качественно новую ступень эффективности образования, к партнерским, диалоговым отношениям с обучающимися [1].

На данный момент нет общепринятого определения этого понятия. Опираясь на труды В.А. Сластенина [2], мы уточним определение: технология воспитания – это алгоритм (последовательность) целенаправленных совместных действий участников воспитательного процесса, обеспечивающий достижение намеченного результата.

В качестве основных характеристик педагогической технологии разные авторы называют системность, концептуальность, научность, законосообразность, гарантированность результата, алгоритмичность, оптимальность, тиражируемость, комфортность для учителя и ребенка и др.

Ценность технологии как средства воспитания в том, что она воспроизводима. Чтобы успешно реализовывать технологию, будущему педагогу к работе с детьми необходимо четко следовать ее алгоритму, соблюдая при этом основные положения и принципы, которые опре-

делены разработчиками технологии.

Каждая педагогическая технология предполагает использование системы средств, позволяющих реализовать поставленные участниками образовательной деятельности цели [4]. Конкретные приемы, методы, средства являются специфичными для определенной технологии. Ряд техник, методов и приемов могут использоваться в разных технологиях. Например, прием «мозговой штурм» или групповая работа применяются во многих образовательных технологиях (чтение и письмо для развития критического мышления, педагогические мастерские, проектная деятельность, коллективная творческая деятельность), организационно-управленческих технологиях. Практически во всех технологиях используется такой педагогический прием, как вопрос, ответ на который должен отражать субъектную позицию воспитанника.

Многообразие и многочисленность технологий определяют необходимость их классификации, приведем примеры некоторых из них.

Когда речь идет о современных технологиях воспитания, то необходимо в первую очередь отбирать такие, которые удовлетворяют потребности студентов, будущих педагогов, их интересы, соответствуют их возможностям и запросам, а также оптимально развивают воспитанников.

Таблица 1.

Классификация технологий воспитания

Признак для классификации	Группы технологий
По масштабу использования	Общие и частные
По новизне	Традиционные и новые
По типу педагогического процесса (В.В. Юдин)	Догматические, формально-репродуктивные, сущностно-репродуктивные, продуктивные, субъектно-ориентированные
По характеру взаимодействия педагога и воспитанника (Л.В. Байбородова)	Технология воздействия, технология взаимодействия, технология Сопровождения

Важно, чтобы технологии решали актуальные задачи, обеспечивающие успешность социализации детей, позволяли им приобрести современные компетенции, необходимые для современного и перспективного производства, отвечающие запросам общества [5]. В этой связи конкретизируем, что необходимо учитывать при определении технологий воспитания современных детей.

Прежде всего, технологии воспитания должны учитывать ориентиры будущего образования, представленные в форсайтах «Образование 2030» (непрерывность, повсеместность, человекоориентированность, массовость дистанционного образования, ориентация школьников на будущую профессию, психологизация компьютеризации; геймификацию, портфолио компетенций вместо дипломов квалификаций; повышение роли и востребованности дополнительного образования [8].

Во-вторых, в условиях цифровизации существенно меняются познавательные способности человека. Цифровая технологическая революция влияет на все сферы человеческой жизни. Современное поколение существенно отличается от предыдущих поколений и имеет характерные для него когнитивно-психологические и социально-педагогические особенности, которые необходимо учитывать при выборе технологий воспитания: клиповое мышление, потребность в персонификации, гиперактивность, интровертированный индивидуализм, прагматизм, мультимедийность восприятия, преобладание виртуальной коммуникации, виртуализация творчества и др. [8].

Современная молодежь имеет быстрый и легкий доступ к большому потоку информации, умение работать с информацией, возможность работы в режиме многозадачности, быстроту реакции и др. В то же время у них снижена способность к анализу информации. Они испытывают трудности при определении выводов и обобщений при принятии обоснованных решений.

У значительной части современных детей ярко выражена установка на гедонизм: потребность быть счаст-

ливым, наслаждаться жизнью, получать от нее удовольствия, быть успешным, ощущать ценность каждого мгновения и любовь к себе, потребность в признании.

Если они испытывают трудности, то быстро отказываются от намеченной цели. Таким образом, важно опираться на стремление будущих педагогов к успеху, их нацеленность на самореализацию, но при этом следует учитывать, что возникающие сложности в преодолении трудностей, отсутствие воли к борьбе для достижения поставленных долгосрочных целей могут привести к глубоким разочарованиям, психологическим кризисам, конфликтам с близкими и педагогами.

Также необходимо учитывать особенности взаимодействия будущего педагога со сверстниками и взрослыми. Они вступают в общение только с теми, кого они уважают, признают для себя значимыми, авторитетными педагогами, которые способны взаимодействовать с ребенком, не прибегая к принуждению, строить партнерские отношения. Так же они ценят педагога, который уважительно относится к нему, если он открыто подчеркивает, что учится у своих учеников. У современных школьников проявляется потребность в том, чтобы их понимали, взрослые учитывали их мнение, давали возможность принимать самим.

Таким образом, мы рассмотрели готовность к непрерывному образованию в свете профессиональной мобильности будущего педагога и пришли к выводу, что уровень профессиональной мобильности во многом зависит от готовности человека легко и быстро осваивать новые реалии путем совершенствования профессиональной образованности, т.е. через осуществление непрерывного образования. Готовность к непрерывному образованию необходимая для быстрой адаптации и успешной профессиональной и личностной самореализации характеристика современного профессионала, позволяющая ему постоянно включаться в интегрированные системы формального, неформального и информального образования и тем самым преодолевать возникающие противоречия. При этом развитая профессиональная мобильность и является механизмом, запускающим процесс непрерывного образования в жизни человека и помощи обучающегося.

Будущие педагоги должны формировать принципиально новые компетенции, необходимые молодым людям 21 века для успешной жизни и карьеры:

- креативность,
- коммуникативность,
- критическое мышление,
- командная работа,
- готовность к изменениям,
- технические и технологические компетенции (роботизация).

Вместе с тем очень важно использовать педагогические технологии, которые позволяют компенсировать дефициты в воспитанности молодых людей, формировать нравственные ценностные ориентации, общительность, открытость, коммуникативность, целеустремленность, творчество вопреки индивидуализму, прагматизму, агрессивности; помогать молодым людям успешно решать проблемы их социализации.

Критерии развития творческой активности будущих учителей на основе программных учебных пособий:

КРИТЕРИИ	СОДЕРЖАНИЕ
Знания Оценка	Это означает осознавать знания, овладевать ими, запоминать их, вспоминать их.
Понимание	Думать о знаниях, наблюдать, овладевать логикой перехода от теоретического к практическому.
Применение	Применение знаний на практике.
Анализ	Изучать целое, целый объект, событие, реальность и процесс на основе существующих знаний, разделяя их на составные элементы, чтобы сделать частичные выводы.
Синтез	Сделайте общий вывод о целом объекте, событии, реальности и процессе на основе отдельных, отдельных компонентов на основе имеющихся знаний.
Оценка	Оценка теоретических знаний и практических навыков человека.

Сегодня виртуальное проектирование образовательного процесса в высшей школе играет важную роль в повышении творческой активности студентов, развитии процесса инновационной подготовки к профессиональной деятельности, совершенствовании методики использования образовательных инструментов. Развитым странам необходимо совершенствовать учебный процесс, направленный на подготовку конкурентоспо-

собных, творчески мыслящих профессионалов, отвечающих требованиям образовательных стандартов. В связи с этим целесообразно автоматически определять и объективно оценивать уровень творческого развития будущих учителей на базе программных средств, разрабатывать критерии практического контроля и внедрять их на практике.

Из педагогического опыта известно, что использование информационных технологий при реализации образовательных процессов в высших учебных заведениях играет важную роль в эффективности образования. Особое место в этом отводится средствам обучения программному обеспечению. Психологическая эффективность программных средств обучения определяется, прежде всего, уровнем усвоения обучающимися учебных материалов, воспитанием и интеллектуальным развитием, показателями успеваемости, мотивационной устойчивостью. Это связано с деятельностью учителя, которая определяется концепциями обучения, показателями рационального использования педагогических технологий и учебных пособий, устойчивой мотивацией учителя к труду, трудоспособностью. Для того чтобы система программных средств обучения, используемых при разработке педагогического программного обеспечения, была взаимосвязана, необходимо наличие программного обеспечения, в котором создается педагогическое программное обеспечение [6].

Особое место при разработке программных средств уделяется психологическим и физиологическим особенностям будущих учителей. Исходя из их применения, функциональные, психологические и физиологические возможности учащихся должны учитываться при формировании навыков и компетенций самостоятельного обучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Слостенин В.А. Доминанта деятельности // Народное образование. 1997. № 9. С.41-42.
2. Тамарская Н.В. Особенности подготовки преподавателей университета к обучению поколения Z // Ярославский педагогический вестник. 2019. №5(110). С. 51-57
3. Байбородова Л.В. Ключевые идеи субъектно-ориентированной технологии индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе/Л.В. Байбородова, В.Н. Белкина, М.В. Груздев, Т.Н. Гущина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2018. Том 8. №5.
4. Прутченко А.С. Учим и учимся, играя. Игровая технологи педагогического воспитания школьников. – М.: Международная Педагогическая Академия, 2017. – 340 с.– М.:
5. Кирсанов, А.А. Индивидуализация учебной деятельности как педагогическая проблема / А. А. Кирсанов. – Казань: Издательство Казанского университета, 2012. – 173 с
6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 2016. – 312 с. – С. 15-19.

© Ямалеева Фанзиля Мударисовна (tylpantik@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# КОРПОРАТИВНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ КАК ФОРМАТ КОРПОРАТИВНОГО МЕДИАОБРАЗОВАНИЯ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

## CORPORATE UNIVERSITY AS A FORMAT OF CORPORATE MEDIA EDUCATION: THEORETICAL AND METHODOLOGICAL ASPECT

V. Yarnykh  
E. Kudrina

*Summary:* The article examines the theoretical and methodological foundations of a corporate university in the context of digital transformation. The concept of a corporate university has a much broader concept than simple in-house training. The task of a modern corporate university is to interact and attract internal and external actors of the educational space to develop the human capital of the organization and support the achievement of the company's strategic and operational objectives. The development of a corporate education system in the format of a corporate university not only makes it possible to solve these problems, but is also perceived much more broadly, which allows the company's employees to develop exactly those competencies that they need for a comfortable existence in a modern living environment. Moreover, in the case of a broad perception of a corporate university as an educational hub of the company, this can be done quickly and accurately.

*Keywords:* corporate university, human capital, media education technologies, corporate media education, generation Z, generation Y, digital transformation, lifelong education, education space, educational hub.

**Ярных Вероника Игоревна**

К.э.н., доцент, Российский Государственный  
Гуманитарный Университет, Москва  
vyarnykh@gmail.com

**Кудрина Екатерина Леонидовна**

Д.п.н., профессор, Государственный Университет  
Управления, Москва

*Аннотация:* В статье рассматриваются теоретические и методологические основы концепции корпоративного университета в условиях цифровой трансформации. Концепция корпоративного университета имеет существенно более расширенное понятие чем простое внутрифирменное обучение. Задача современного корпоративного университета — это взаимодействие и привлечение внутренних и внешних акторов образовательного пространства для развития человеческого капитала организации и поддержки достижения стратегических и операционных задач компании. Развитие системы корпоративного образования в формате корпоративного университета не только позволяет решить эти задачи, но и воспринимается гораздо шире, что позволяет развить у сотрудников компании именно те компетенции, которые необходимы им для комфортного существования в современной жизненной среде обитания. Причем в случае широкого восприятия корпоративного университета как образовательного хаба компании сделать это можно быстро и точно.

*Ключевые слова:* корпоративный университет, человеческий капитал, медиа-образовательные технологии, корпоративное медиаобразование, поколение Z, поколение Y, цифровая трансформация, образование в течение всей жизни, образовательное пространство, образовательный хаб.

### Введение

Подходы к современному образованию меняются стремительно. Появление на рынке образования, а потом и на рынке труда поколения Z, или микса поколений Z и Y (для магистратуры, например) существенно изменило и ландшафт рынка, и ландшафт требований и запросов к теоретическим и методическим основам обучения. В этой связи необходимо понять и осмыслить как необходимо менять подходы к как к концепциям обучения, так и к процессу обучения. Никак не может остаться в стороне и система корпоративного образования, поскольку сейчас уже совершенно понятно, что с окончанием ВУЗа или СПО никак не заканчивается процесс обучения для человека. В стремительно меняющемся VUCA – мире необходимо постоянно развивать и корректировать имеющиеся компетенции, приобретать или получать новые в зависимости от развития профес-

сиональной индивидуальной карьерной траектории. В этой связи система корпоративного образования испытывает двойную нагрузку с одной стороны из-за постоянного изменения стратегических и операционных задач компании, а с другой стороны - из-за постоянного изменения внешней среды и необходимости приспособливаться к этим изменениям. Такой комплекс внутренних и внешних изменений требует от компании понимания и внедрения новых или скорректированных подходов к системе корпоративного образования. Таким адаптивным и гибким подходом является формат корпоративного университета.

**Корпоративный университет  
как адаптивно – гибкая концепция системы  
корпоративного образования**

Прежде всего необходимо определиться с дефини-



циями корпоративного университета. Многие российские и западные исследователи изучали эту концепцию корпоративного образования. Например, теоретики Сбербанка определяют корпоративный университет как образовательное подразделение, призванное поддерживать стратегическое развитие компании быть катализатором ее обновления через обучение руководителей и других сотрудников, а также создание, накопление и распространение передовых знаний внутри организации [6, С. 97]. Юрий Духнич со своей стороны отмечает, что «Обучение в корпоративных университетах выгодно отличается и от академического образования, и от пользования услугами внешних провайдеров обучения тем, что имеет предельно практическую, целевую направленность. В них сотрудники обучаются именно тому, что необходимо для их работы и для реализации стратегических целей организации...» [2, С. 1]. По мнению Н.В. Козаковой и Н.Н. Поповой, корпоративный университет представляет собой «внутреннюю организацию в компании» и призван «повысить квалификацию менеджмента и персонала, скорректировать внутренние коммуникации, обучить новых сотрудников» [5, С. 113]. При этом множество исследователей предлагает гораздо более широкую трактовку, что, безусловно, в большей степени отвечает современным задачам. Например, Кербель Б.М и др. приравнивают к корпоративному университету «любое учебное заведение (или структуру внутри него, например, факультет), которое реализует образовательные программы подготовки, переподготовки или повышения квалификации для и по заказу определенной отрасли промышленности, науки, а также в интересах государственных, региональных или муниципальных органов управления» [4, С. 51]. Такое определение представляется крайне актуальным и отвечающим современным задачам системы корпоративного образования. В таком контексте концепция корпоративного университета позволяет рассматривать его как центр развития компетенций внутри компании, причем компетенций и профессиональных, и коммуникационных, и необходимых для wellbeing, то есть необходимых для комфортного существования в жизненной среде человека, что крайне важно в современных подходах ЮНЕСКО, например. Также достаточно широким подходом к определению отличается мысль Giuseppe Carpiello & Giulio Pedrini, которые определяют корпоративный университет как учебное заведение внутри любой организации. Оно обеспечивает обучение и развитие, адаптированные для сотрудников организации в соответствии с ее интересами и потребностями [10, С. 305].

Важным направлением современного анализа концепции корпоративного университета является взаимосвязь последнего с развитием человеческого капитала. Это важная грань и направленность концепции корпоративного университета, поскольку сегодня люди внутри организации и во внешней среде рассматрива-

ются именно как человеческий капитал. Человеческий капитал сегодня — это навыки, знания и опыт, которыми обладает человек или население, с точки зрения их ценности или стоимости для организации или страны. Чуть более расширенное толкование дает Всемирный банк, определяя человеческий капитал как человеческий фактор в организации и совокупность интеллекта, навыков и опыта, которые придают организации ее отличительный характер. Это человеческие ресурсы организации, которые способны учиться, изменяться, вводить инновации и обеспечивать творческий подъем [1, С.1]. Это важное замечание и дополнение, которое позволяет по-новому взглянуть на понимание роли и значимости корпоративного университета в процессе развития человеческого капитала. Опираясь на вышеизложенное, безусловно, роль корпоративного университета становится определяющей и ведущей наравне с процессом вовлечения персонала и процесса performance management, который и обеспечивает эффективность работы современных организаций любого уровня и направления.

Как практический кейс такого расширенного понимания корпоративного университета является опыт МТС. Корпоративный университет МТС достаточно активно работает сейчас в трех направлениях: внутренний корпоративный университет обучает всех сотрудников. Бюджет этого обучения – корпоративный. Есть часть корпоративного университета МТС, который работает на коммерческой основе как актор внешнего рынка образования (коммерческое название «Университет МТС»). И есть третья составляющая корпоративного университета МТС — это платформа Smart University, которая нацелена на школьников и взрослых и предлагает онлайн курсы по английскому языку и базовым школьным предметам.

Таким образом, опираясь на последние определения важно отметить, что концепция корпоративного университета сегодня — это значительно более широкое понятие, чем внутриорганизационный или внутрифирменный центр обучения или фокус только на профессиональные компетенции. В рамках расширенной трактовки корпоративного университета – это, безусловно, центр обучения, который решает стратегические и операционные задачи в области приобретения или расширения необходимых компетенций человеческого капитала. И для решения этих задач корпоративный университет крайне широко взаимодействует с различными акторами образовательного пространства как внутри, так и во вне организации любого уровня.

#### **Факторы изменения концепции корпоративного университета в условиях цифровой трансформации**

Процесс цифровой трансформации, а также тренды развития человеческого капитала в современном обще-

стве предполагают для корпоративного университета новые возможности с одной стороны, и использование новых технологий, и расширение точек использования с другой. Также принципиально важным фактором трансформации концепции корпоративного университета стало влияния поколения Z и микса поколения Z и Y на запрос на обучение и обучающие технологии. В этой связи концепция корпоративного университета в условиях цифровой трансформации приобретает новые черты.

Прежде всего, это развитие и рост сотрудников внутри одной компании. Дефицит на рынке труда условно «готовых» сотрудников наблюдается достаточно давно, и программы адаптации, например, достаточно давно стоят дорого для компании. Сегодняшняя демографическая ситуация, значительное уменьшение персонала как на рынке труда, так и внутри компании, значительная стоимость программ адаптации заставляют компании сменить фокус стратегии управления человеческим капиталом с подбора, на развитие сотрудников внутри компании. 60% работодателей предпочитают учить своих сотрудников, это оптимальнее для бизнеса, а главное позволяет быстрее приобрести необходимые для компании компетенции в стремительно меняющемся мире [11, С. 4]. Вторым немаловажным фактором становится смена парадигмы в обучении, которая продолжается уже несколько лет. Изменение инструментов и технологий обучения, появление принципиально новых типов и технологий обучения значительно сменило ландшафт внутри корпоративных университетов. И наконец, стремительно меняющаяся внешняя среда организации, VUCA – мир, который сложно прогнозировать, техническая составляющая изменений заставляет выстраивать корпоративный университет как центр развития человеческого капитала во взаимодействии с акторами внешней и внутренней среды.

Происходящая последние 5-10 лет цифровая трансформация также оказала и оказывает существенное влияние на изменение парадигмы корпоративного университета. Важно отметить тот факт, что процесс цифровой трансформации не начался в 2020 году, когда компании, ВУЗы, НКО просто ввалились в дистанционный и гибридный формат работы. Этот процесс, важно подчеркнуть, шел последние годы, в связи с пандемией COVID – 19 2020\2021 года этот процесс стремительно ускорился. Работа в дистанционном или гибридном формате требует таких же условий для обучения и развития. Развитие мобильного обучения, формата e – learning и E-mentoring, например, развивается достаточно давно и наработало достаточный опыт для внедрения не только в крупных корпорациях, но и в среднем и малом бизнесе, например.

Учитывая все вышеизложенное, важно отметить следующие тренды для дальнейшего развития концепции

корпоративного университета. Прежде всего, это как отмечалось выше, индивидуальная карьерная и образовательная траектория сотрудника в рамках одной компании. Это важный тренд, который во многом позволяет ответить на демографический вызов современного рынка труда. Например, Facebook и Google ввели такие должности как директор по wellbeing и менеджер по развитию карьеры. Первый заботится о том, чтобы пребывание сотрудника на всем цикле его жизни в компании было комфортным, а второй помогает развиваться и строить карьеру. Косвенным показателем фокуса на удержание сотрудника также становится показатель вовлеченности сотрудников в компании, который растет последовательно последние несколько лет, как отмечало ЭКОПСИ в 2019 [8, С.1].

Вторым важным фокусом развития концепции корпоративного университета стало постоянное обновление образовательного контента внутри обучающих программ. Во многом это связано с двумя составляющими. Во-первых, это те самые фокусы коммуникаций, присущие новым поколениям на рынке труда – привычка, комфорт, удобство. В этой связи важно отметить, что именно реагирование на этот запрос поколений Z и Y стало мощным стимулом развития мобильного обучения, обучения через мобильные приложения, коротким информационным блокам, использование геймификации и многого другого. Но, с другой стороны, как мы привыкли постоянному обновлению контента в социальных медиа, такой же востребованной привычкой стало и постоянная актуализация, обновление и изменение образовательного контента. Не только в связи с актуализацией знаний, но и способом подачи информации.

Еще одним трендом развития корпоративного университета в условиях цифровой трансформации стало его включение в цифровую экосистему компании в целом. Как отмечает Мария Зыкова, в компании DNS корпоративный университет внедрен в корпоративный портал на Битрикс 24, для Siemens – это включение корпоративного университета в корпоративную платформу на базе SAP и т. [3, С. 1]. Ключевой фактор — это то, что сотрудник может учиться прямо на корпоративном портале, никуда не переключаясь. Это снова про комфорт, привычку и удобство. И мобильная версия в этом случае в корпоративном мобильном приложении полностью повторяет интерфейс портала, а личный кабинет сотрудника собирает всю информацию для него. Не только связанную с бизнес-процессами и администрированием, но и индивидуальную мотивационную программу, индивидуальный план развития и сразу же дает возможность подключения к необходимому курсу, включая разного рода напоминания о контрольном тестировании, прохождении блока, необходимости доделать работу и т.д. Здесь важно отметить и доступность корпоративного образовательного контента с любого устройства, что

уже отмечалось выше. Личный кабинет сотрудника в этом случае – его индивидуальная экосистема, входящая структурно в экосистему компании в целом.

Наконец, еще одним важным фактором развития корпоративного университета в условиях цифровой трансформации становится широкое распространение микрообучения. Включения микрообучения наряду с полномасштабными программами повышения квалификации и переобучения, а также стандартными тренинговыми программами является ответом на вызов VUCA-мира для компании сегодня. Прежде всего, микрообучение – это всегда онлайн формат. Модульный подход в обучении и подаче информации, очень короткие блоки с быстрой оценкой усвоения материала работают на отточку имеющихся навыков. Главный принцип подхода при этом – дать знания тогда и там, где удобно сотруднику. Самый распространённый способ подачи через мобильные корпоративные обучающие приложения и видеоформат. Методически важно при этом в конце каждого модуля проверять уровень усвоения материала через форму обратной связи, быстрое тестирование и т.д. Прохождение определённого уровня позволяет перейти к следующему модулю или вернуться для доизучения материала. При этом важно отметить, что все модули хоть и достаточно короткие для изучения, но самостоятельные, и при этом являются частью обучающего курса. Такой подход позволяет при необходимости отточить навыки и пройти или повторить только один модуль из всей программы. По сути, широкое внедрение микрообучения — это ответ на быстроменяющуюся внешнюю и внутреннюю среду организации, вызовы VUCA - мира.

И, наконец, важно отметить роль корпоративного университета как образовательного хаба. Образовательные (хабы) центры являются важными новыми разработками. Они представляют собой трансграничную образовательную деятельность нового поколения, где ключевую роль играют единое образовательное и информационное пространство, совместное расположение (реальное и виртуальное) и связь между международными, региональными и местными университетами, студентами, научно-исследовательскими институтами и частным бизнесом [12, С. 374]. Образовательный хаб в современном понимании – это центр получения знаний [7, С. 188]. По аналогии с информационным хабом, понятие образовательного хаба включают в себя реальное или виртуальное пространство, где сотрудники компании могут приобретать знания. Причем именно реализация образовательного хаба позволяет корпоративному университету становится центром разнообразных компетенций и предлагать сотрудникам компании именно обучение и развитие, а не место обучения или провайдера. Приоритетом в данном случае становится именно необходимость получить формирование или развитие необходимой компетенции. Кто будет предоставлять данную

услугу не является приоритетом. Это может быть и внешний, и внутренний провайдер внутри корпоративного университета, внутренний эксперт или менторинговый формат обучения.

Таким образом, необходимо отметить, что в условиях проходящей в настоящее время цифровой трансформации бизнеса этот процесс не мог не затронуть и корпоративный университет. Основными факторами влияния на развитие концепции корпоративного университета становится новый запрос на подходы и технологии обучения со стороны новых поколений на рынке образования и рынке труда, необходимость внедрения новых возможностей цифровой среды, среди которых микрообучение, включение корпоративного университета в цифровую экосистему компании, постоянное обновление и актуализация образовательного контента (включая и возможность его аренды) и наконец постоянное расширение среды существования корпоративного университета, взаимодействие с новыми акторами образовательного пространства.

#### Включение медиаобразования в систему корпоративного университета

Выше уже отмечалось, что одним из факторов влияния на развитие концепции корпоративного университета сегодня являются факторы развития человеческого капитала через процесс wellbeing, а также реализации концепции lifelong education, что уже отмечалось ранее. Два этих фактора заставляют взглянуть на необходимость включения в концепцию современного корпоративного университета элементов и технологий медийного образования. Как отмечает ЮНЕСКО, компетенции медийной, информационной и цифровой грамотности сегодня, это необходимость для любого гражданина. Живя в одновременно в двух реальностях, виртуальной и реальной, для человека необходимо понимать, знать и осознавать правила игры в этом мире. В условиях цифровой трансформации, например, мы просто не замечаем того, какое количество цифровых сервисов мы ежеминутно используем в своей жизни. Например, практически каждый из нас использует онлайн банкинг, мы оплачиваем товары с помощью платежных цифровых сервисов, заказываем доставку продуктов через приложения. Сотрудники компании используют внутренние цифровые экосистемы для планирования и контроля результатов работы, могут использовать бесплатные сервисы и экосистемы для обучения, коммуникаций, совместной работы над документами или проектами. Студенты в университете и СПО используют или внутренние электронно-информационные операционные системы внутри ВУЗа, или также используют MS Office 365 или Google. В любом случае живя в таком мире цифровых сервисов нужно как минимум уметь ими пользоваться. Как отмечает В.И. Ярных, в компа-

нии, как правило, на сегодняшний момент складывается ситуация, при которой представители разных поколений могут иметь просто разный уровень цифровой и медийной грамотности, что служит одним фактором необходимости внедрения элементов медиаобразования [9, С.224]. Также как уже отмечалось выше, и система корпоративного образования (LMS система) также переходит в цифровой формат, что также обуславливает необходимость внедрения медиаобразования как часть общей системы корпоративного образования в организационную практику компании. Как минимум два этих фактора играют глобальную роль в имплементации медиаобразования в общую систему корпоративного университета. Важно отметить, что в этом ключе медиаобразование решает две задачи: с одной стороны, выступает инфраструктурным элементом системы обеспечения комфортного существования человека в глобальном мире, с другой стороны - предлагает медиаобразовательные технологии для развития процесса цифровой трансформации организационной среды. Именно подсистема медиаобразования в общей концепции корпоративного университета обеспечивает в современных условиях образовательную мобильность сотрудников внутри организации, позволяет внедрять новые цифровые образовательные технологии. Особое внимание хотелось бы обратить на такую медиаобразовательную технологию как возможность работы в цифровых проектных группах и командах, возможность совместной работы в профессиональных сообществах в гибридном формате работы. Цифровая грамотность позволяет осваивать в том числе и работу с сервисами для совместной и командной работы (Miro, Google Doc, т.д.). А такой тип деятельности существенно повышает эффективность работы организации в целом. Также важной медиаобразовательной технологией становится E

- менторинг. Эта технология возможна для использования именно внутри корпоративного образовательного пространства, для поддержки обучения внутри обучающих программ, в микрообучении и т.д.

Также медиаобразовательные технологии (традиционные, и инновационные) позволяют существенно расширить горизонтальные взаимодействия, включение в образовательную среду организации больше акторов (причем как внутренних, так и внешних). Например, использование внутренних экспертов в микрообучении гораздо эффективнее с использованием медиаобразовательных технологий, в цифровой среде, с возможностью последующего E-менторинга.

### Заключение

Подводя итоги в целом необходимо отметить следующее. Процесс цифровой трансформации, запущенный достаточно давно, стремительно набирает обороты сегодня. Пандемия COVID-19 существенно ускорила этот процесс. В рамках процесса цифровой трансформации система корпоративного образования и концепция корпоративного университета также претерпевает существенные изменения. Это связано как с развитием самой концепцией корпоративного университета, которая получает новое наполнение, так и имплементацией новых технологий, в том числе медиаобразовательных. Также необходимо отметить влияние смены поколений на изменение концепции корпоративного университета. Новое поколение дает новый запрос и на подходы, и на использование образовательных технологий, и на использование цифровых технологий, и на форматы коммуникаций с разными акторами образовательного и коммуникационного пространства.

### ЛИТЕРАТУРА

1. Всемирный банк. Проект развития человеческого капитала: часто задаваемые вопросы. [Электронный ресурс]. URL// <https://www.worldbank.org/en/publication/human-capital> (дата обращения 17.11.2021)
2. Духнич Ю. Что такое корпоративный университет? [Электронный ресурс]. URL// [https://www.cfin.ru/management/people/dev\\_val/cu.shtml](https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/cu.shtml) (дата обращения 24.11.2021)
3. Зыкова М. Как выглядит корпоративный университет в 2021 году. [Электронный ресурс]. URL// <https://vc.ru/hr/295987-kak-vyglyadit-korporativnyy-universitet-v-2021-godu> (дата обращения 24.11.2021)
4. Кербель Б.М., Попова И.Г., Федосов Н.И. Корпоративные университеты в системе профессионального образования // Открытое образование. - 2005. - № 3. - С. 50–56.
5. Козакова Н.В., Попова Н.Н. Роль корпоративных университетов в развитии интеллектуального капитала российских инновационных компаний // Вестник СГТУ. – 2006. - № 4. – С.112-120.
6. Корпоративное обучение для цифрового мира. /под ред. Баранова И.Н., Юрченкова В.И. – 3 изд. – Москва: АНО ДПО «Корпоративный университет Сбербанка», 2020 – 304 с.
7. Пяжникова О.Н. Образовательные хабы: опыт стран Восточной и Юго-Восточной Азии // Социальные и гуманитарные науки: Отечественная и зарубежная литература. Сер. 2, Экономика: Реферативный журнал. 2019. №1. С. 188-193
8. ЭКОПСИ. Динамика вовлеченности персонала между стабильностью и кризисом. [Электронный ресурс]. URL// [https://www.ecopsy.ru/upload/iblock/4c2/Dinamika-vovlechenosti\\_vebinar-EKOPSI.pdf](https://www.ecopsy.ru/upload/iblock/4c2/Dinamika-vovlechenosti_vebinar-EKOPSI.pdf) (дата обращения 28.11.2021)



9. Ярных В.И. Медиаобразовательные технологии в системе корпоративного образования. // Проблемы современного педагогического образования. 2021. №70-3. С. 224-226
10. Capiello G. & Pedrini G. The performance evaluation of corporate universities. / Tertiary education and Management. Volume 23, 2017. P. 304-317.
11. Training Industry Magazine. Data Fluency in learning. July/August Issue, 2020. [Электронный ресурс]. URL://[https://www.nxtbook.com/nxtbooks/trainingindustry/tiq\\_20200708/index.php#p/Intro](https://www.nxtbook.com/nxtbooks/trainingindustry/tiq_20200708/index.php#p/Intro) (дата обращения 28.11.2021)
12. Knight Jane. Education hubs: international, regional and local dimensions of scale and scope. Comparative education. Volume 49 (3), 2013. P. 374 -387. DOI 10.1080/03050068.2013.803783

© Ярных Вероника Игоревна (vuarnykh@gmail.com), Кудрина Екатерина Леонидовна.  
Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА АНГЛИЙСКОГО ГЕРУНДИЯ НА РУССКИЙ ЯЗЫК В ТЕКСТАХ АВИАЦИОННОЙ ТЕМАТИКИ

### SPECISICS IN TRANSLATING THE ENGLISH GERUND INTO RUSSIAN IN AVIATION-RELATED TEXTS

*E. Anisimova*

*Summary:* The article analyzes the specifics in translating the English gerund into Russian in aviation-related texts. For this purpose, the belonging of aviation texts to the scientific functional style is revealed and its linguistic features are considered. The main types of translation transformations are presented. The paper also gives the concept of gerund as a linguistic phenomenon and shows the major ways of its translation. The analysis reveals the dependence of the lexico-grammatical transformations applied in translation on syntactic functions of the gerund in the sentence.

*Keywords:* translation, gerund, scientific and technical text, aviation-related text, syntactic functions of the gerund, translation transformations.

В период расширения международных контактов современному обществу необходимы конкурентоспособные специалисты, обладающие должной языковой подготовкой в любой профессиональной сфере. Вследствие этого важным аспектом профессиональной компетенции выпускника неязыкового вуза является достижение обучаемыми уровня практического владения иностранным языком.

Поскольку, в первую очередь, будущий специалист должен обладать способностью систематически использовать в качестве источника информации литературу по специальности на иностранном языке, одной из важных практических задач при обучении иностранному языку становится обучение профессионально-ориентированному переводу. Так, при подготовке курсантов Краснодарского высшего военного авиационного училища летчиков необходимо развитие у обучающихся навыков письменного перевода текстов авиационной направленности [1].

При разработке специальной методики обучения переводу научно-технических текстов в рамках подготовки по дисциплине «Авиационный английский язык», несомненно, особое внимание следует уделить обучению передачи на русский язык языковых единиц, категории которых не совпадают или совпадают частично в исходном языке и языке перевода [2]. Одну из подобных категорий представляет собой английский герундий, не-

*Анисимова Елена Сергеевна*

*К. филол. н., доцент, Краснодарское высшее  
военное авиационное училище летчиков  
elena-anisimova@mail.ru*

*Аннотация:* В данной статье проведен анализ особенностей перевода английского герундия на русский язык в текстах авиационной направленности. В связи с поставленной целью выявлена принадлежность авиационных текстов к научному функциональному стилю и рассмотрены его языковые особенности. Представлены основные типы переводческих трансформаций. В работе также дано понятие герундия как языкового явления и показаны основные способы его перевода. На основе анализа материала выявлена зависимость применения тех или иных лексико-грамматических трансформаций при переводе от синтаксических функций герундия в предложении.

*Ключевые слова:* перевод, герундий, научно-технический текст, текст авиационной тематики, синтаксические функции герундия, переводческие трансформации.

однозначность перевода которого обусловила выбор темы данной статьи – анализ особенностей передачи английского герундия на русский язык на материале текстов авиационной тематики.

Структурно-семантическим и когнитивным аспектам герундия как грамматической категории, отсутствующей во многих языках, посвящено не мало работ отечественных и зарубежных лингвистов как на материале художественных, так и научных текстов (С.Н. Бронникова [3], М.В. Крат [4], Н.И. Пуцина [5], Л.Н. Выгонская [6], Т. Fanego [7] и А. Houston [8]). Тем не менее, актуальность нашего исследования продиктована отсутствием достаточного количества исследований на тему перевода английского герундия, выполняющего в предложении различные функции.

Для достижения поставленной в работе цели необходимо решить ряд задач: обозначить основные характерные особенности авиационных текстов; дать определение грамматической категории герундия в английском языке и описать его основные функции в предложении; рассмотреть основные переводческие трансформации, необходимые для успешного перевода исследуемой неличной формы глагола.

Материалом исследования послужили тексты авиационной тематики, включенные в пособия кафедры по дисциплине «Авиационный английский язык». Данные

тексты носят учебный характер, на их основе отрабатываются системно-структурные и нормативные языковые явления, и способы их перевода. В основном, они отобраны из научно-популярных печатных и электронных источников, посвященных новейшим разработкам мировой авиации [9].

Создание точного, адекватного и эквивалентного перевода текста зависит от многих факторов, одним из которых является принадлежность текста к определенному функциональному стилю. Согласно И.Р. Гальперину, функциональный стиль языка – это система взаимосвязанных языковых средств, выполняющих определенную цель коммуникации [10, с. 28]. В.А. Кухаренко выделяет следующие функциональные стили: научный, официально-деловой, публицистический, газетный и художественный [11, с. 61].

Согласно предложенной классификации, авиационные тексты можно отнести к научному стилю, так как их характеристика соответствует данному этому стилю определению:

- а) применяются в профессиональной коммуникации;
- б) характеризуются обилием терминов, обозначающих предметы, явления или процессы, характерные для узкой сферы человеческой деятельности;
- в) отличаются высокой точностью, предельной ясностью и логической связностью речи, что достигается в основном за счет неоднократного использования устоявшихся фраз и клише [11].

В соответствие с жанровой классификацией научно-технических текстов Л.Л. Нелюбина [12, с. 27] и прагматической классификацией Ю.В. Ванникова [13, с. 40] предлагаемые в наших пособиях тексты для перевода могут быть определены как информирующие тексты описательного характера, так как дают характеристику различным типам современных воздушных судов и аэродромных комплексов, а также предоставляют сведения о некоторых событиях из истории авиации и о вооруженных конфликтах с участием военно-воздушных сил.

Тексты авиационного содержания, как и любые научные тексты, имеют ряд характерных особенностей как на лексическом, так и на грамматическом уровне. Среди отличительных черт с точки зрения грамматики можно выделить широкое употребление неличных форм глагола, способствующих более экономичной организации текста.

Одной из неличных форм глагола наряду с причастием и инфинитивом является герундий, представляющий собой одну из наиболее распространенных грамматических категорий научных текстов. Частое использование герундия объясняется стремлением авторов текстов к

номинативности, то есть абстрактному названию процесса с помощью глагольной лексемы. В отличие от личных форм, способных выполнять в предложении исключительно роль сказуемого, неличные формы глагола способны функционировать в целом ряде синтаксических позиций [14].

В современном английском языке герундий определяется как отглагольное существительное, оканчивающееся на -ing, сохраняющее глагольное управление и входящее в систему форм глагола [15]. Герундий объединяет в себе субстантивные и глагольные черты и имеет много общего с такими частями речи, как прилагательное, причастие I и отглагольное существительное. Подобная неоднозначность герундия как грамматической категории обуславливает трудности, возникающие при его переводе. Снятию этих трудностей способствует четкое различие сходных частей речи в предложении, учитывая их синтаксические функции.

В английском языке герундий имеет две формы: простую (simple) и совершенную (perfect). Простая форма герундия используется для обозначения действия, происходящего одновременно с действием глагола-сказуемого. С помощью совершенной формы выражается действие, ему предшествующее. Кроме того, герундий используется как в действительном, так и страдательном залогах.

*A dirt runway was provided for **landing**.* – Грунтовая полоса была предоставлена для приземления. (Простой герундий действительного залога)

*The pilot reported **having approached** the runway.* – Летчик сообщил, что зашел на посадку. (Совершенный герундий действительного залога)

*The plane flew over the base without **being detected** by the radar.* – Самолет пролетел над базой необнаруженный радаром. (Простой герундий страдательного залога)

*The captain informed about **having been instructed**.* – Пилот сообщил, что его проинструктировали. (Совершенный герундий страдательного залога)

Необходимо также отметить, что в исследуемых нами текстах авиационного содержания в основном употребляется простая форма герундия действительного залога, в то время как применение более сложных форм является ограниченным или наблюдается лишь в единичных случаях.

Выделяют следующие функции герундия в английском языке: герундий как подлежащее, часть именного сказуемого, прямое и предложное дополнение, определение, а также обстоятельство. Специфику синтакси-



ческих функций английского герундия можно считать важным фактором, определяющим особенности его перевода на русский язык. Несоответствия в системе двух языков и вытекающая из них невозможность формально точно передать значение грамматической формы в переводе компенсируются с помощью различных переводческих приемов и лексико-грамматических трансформаций.

Согласно В.Н. Комиссарову, существует три типа переводческих трансформаций в зависимости от характера языковых единиц, которые рассматриваются как исходные в операции преобразования:

1. лексические трансформации: транскрибирование, транслитерация, калькирование и лексико-семантические замены (конкретизация, генерализация, модуляция);
2. грамматические трансформации: перестановка, опущение, добавление, перестройка и замена предложений;
3. комплексные лексико-грамматические трансформации: антонимический перевод; конверсия, описательный перевод и компенсация [12].

В эту классификацию вносит изменения Л.К. Латышев, подразделяя грамматические трансформации на:

1. морфологические преобразования: замена частей речи, особенности передачи при переводе значения артикля, видовременных категорий, морфологических категорий числа и рода;
2. синтаксические преобразования: изменение синтаксических функций слов и словосочетаний, перестройка синтаксических конструкций, преобразование одного типа придаточного предложения в другой, преобразование предложений в словосочетания, перестановку частей сложного предложения и изменение типа синтаксической связи [16, с. 254].

Проведенный анализ авиационных текстов показывает, что употребление герундия в качестве подлежащего встречается в них довольно редко. При передаче герундия на русский язык при этом чаще всего используются существительные:

*Changing planes at Helsinki-Vantaa airport takes only 35 minutes* [17].

*Пересадка в аэропорту Хельсинки-Вантаа занимает всего 35 минут.*

В данном случае мы можем наблюдать синтаксическое уподобление, то есть нулевую трансформацию, с полным сохранением грамматической структуры предложения, существительное **пересадка** при этом, как и исходный герундий **changing** сохраняет функцию подлежащего.

*Moving people to their ultimate destinations requires vari-*

*ous services, which collectively provide the airport's arrivals and departures* [17].

*Для перевозки людей в конечные пункты назначения требуются различные услуги, которые в совокупности обеспечивают прибытие и отправление в аэропорту.*

Синтаксическое преобразование предложения в вышеприведенном примере меняет исходную функцию герундия. Новым подлежащим становится бывшее прямое дополнение *services*, а существительное **перевозка**, используемое для перевода герундия **moving**, становится косвенным дополнением. Также присутствует лексическая трансформация – добавление предлога **для**.

Использование герундия в роли части составного сказуемого также сложно назвать частотным. В следующих примерах мы можем наблюдать применение герундия, являющегося частью составного именного сказуемого, для перечисления функций служб и сотрудников аэропорта:

*Other airside services are runway inspection, lighting and navigational aids, fire fighting and rescue, air traffic control* [17].

*Другие услуги, предоставляемые в воздушной зоне, включают осмотр ВПП, освещение и навигационные средства, пожаротушение и спасение, управление воздушным движением.*

*Other tasks that ramp staff handles is operating air start units, cleaning the aircraft and using de-icing equipment* [17].

*Среди других задач, которые выполняют работники аэродромной службы, – эксплуатация воздушных стартеров, очистка самолетов и использование противопожарного оборудования.*

Первое предложение при переводе подвергается синтаксической трансформации: усложняется причастным оборотом, а составное именное сказуемое, частью которого являлся герундий, заменяется простым глагольным *включают*. Вследствие этого, применяемые для перевода существительные **освещение** и **пожаротушение** становятся прямыми дополнениями.

Изменение синтаксической структуры второго предложения при переводе ведет к пропуску в русском предложении глагола-сказуемого, обозначающего существование, присутствие, и замене его на тире. При этом существительные **эксплуатация**, **очистка** и **использование**, заменяющие герундий, превращаются в подлежащие эллиптического неполного предложения.

Широкое употребление герундия в качестве второстепенных членов предложения, наоборот, можно назвать отличительной чертой текстов авиационной тематики.

Так, во многих исходных текстах герундий выступает



как в роли прямого, так и косвенного дополнения.

*Environmental control system provides air **conditioning**, cabin **heating** and **cooling**, pressurization* [18].

Система жизнеобеспечения создает **кондиционирование** воздуха, **обогрев** и **охлаждение** кабины, герметизацию.

В данном примере герундий в качестве прямого дополнения употребляется для описания функций одной из систем воздушного судна. Для перевода этой неличной формы глагола используются соответствующие существительные: **кондиционирование**, **обогрев** и **охлаждение** при полном сохранении грамматической структуры предложения.

Похожую картину можно наблюдать и в следующем примере с одним лишь различием в том, что для перевода герундия **flying** применяется существительное с предлогом, то есть используется такая лексическая трансформация, как добавление:

*The pilot and the co-pilot, often called the first officer, share **flying** and other duties, such as **communicating** with air traffic controllers and **monitoring** the instruments* [18].

Пилот и второй пилот, которого часто называют старшим помощником, совместно выполняют **летные** и другие **обязанности**, такие как **связь** с авиадиспетчерами и **наблюдение** за приборами.

Герундий в качестве косвенного предложного дополнения употребляется в большом количестве текстов для характеристики предназначения тех или иных систем и приборов самолета или аэропорта в целом, и поэтому часто используется после таких выражений, как *to be used for, to be designed for, to be aimed at, to be responsible for* и др. В основном, в подобных предложениях используется дословный перевод, и герундий передается с помощью существительного:

*The cockpit flight management system aims at **reducing** the pilot's workload from take-off to landing* [18].

Система управления полетом направлена на **сокращение** рабочей нагрузки пилота от взлета до посадки.

Иногда для более точной передачи смысла исходного предложения герундий необходимо подвергнуть синтаксической трансформации. Например, ниже герундий **transferring** следует перевести на русский язык как прилагательное **транзитные**, при этом меняя свою функцию в предложении на определение.

*The airport is designed especially for **transferring** flights between Asia and Europe and is generally rated as one of the most efficient airports in Europe* [17].

Аэропорт создан специально для **транзитных** рей-

сов между Азией и Европой и в целом считается одним из самых эффективных аэропортов в Европе.

При переводе герундия в роли определения перевод зависит от положения герундия относительно определяемого слова. Препозиция герундия-определения исключает дословный перевод и обычно требует как лексических, так и грамматических преобразований:

*Aircraft **handling** operations are carried out in the airside area* [17].

Операции **по обслуживанию** воздушных судов проводятся в воздушной зоне.

*Landing facilities operated by the Military are called airbases or air stations* [17].

Комплексы сооружений **для взлета и посадки воздушных судов**, эксплуатируемые вооруженными силами, называются авиабазами или аэродромами.

В первом случае при переводе герундия **handling** с помощью существительного **обслуживание** применяется добавление предлога **по**, при этом само определение перемещается в постпозицию.

Во втором случае требуется более сложная лексико-грамматическая трансформация – описательный перевод, при котором лексическая единица исходного языка – герундий **landing** – заменяется словосочетанием **для взлета и посадки воздушных судов**, дающим более полное объяснение его значения в данном контексте на языке перевода.

Герундий в постпозиции обычно не меняет свое место в предложении при переводе и передается на русский язык существительным или именным субстантивным словосочетанием.

*Another way of **checking** is a visual inspection* [18].

Другой способ **проверки** – визуальный осмотр.

Единственным изменением в процессе перевода данного предложения является грамматическое опущение предлога *of* перед существительным **проверка**, с помощью которого передается герундий **checking**.

*The trip set a number of records for **ballooning*** [18].

В путешествии был установлен ряд рекордов **по полетам на воздушном шаре**.

В приведенном примере при общей трансформации предложения из действительного залога в страдательный и изменении функций подлежащего и дополнения, номинативное словосочетание **полеты на воздушном шаре**, используемое для перевода герундия **ballooning**, сохраняет синтаксическую функцию определения.

В исследуемых нами текстах можно также найти большое количество примеров употребления герундия в качестве обстоятельства времени и образа действия.

Следует отметить, что герундий в роли обстоятельства времени всегда следует после предлогов *before, after, on (upon)* и используется, в основном, при описании хронологии значимых для истории авиации событий и процесса обслуживания пассажиров в аэропорту:

*Astronaut John H. Glenn, Jr. became the first American to orbit the Earth after **being launched** on an Atlas rocket on February 20, 1962 [18].*

*Астронавт Джон Х. Гленн-младший стал первым американцем, вышедшим на орбиту Земли **после запуска** на ракете Атлас 20 февраля 1962 года.*

*Charter and corporate pilots will often need to greet their passengers **before embarking** [17].*

*Пилотам чартерным и корпоративных рейсов часто необходимо приветствовать своих пассажиров **перед посадкой**.*

В первом предложении при переводе сложная страдательная форма герундия **being launched** полностью теряет свои глагольные характеристики и превращается в существительное **запуск**. Предложение в целом при этом полностью сохраняет свою синтаксическую структуру.

Похожая схема перевода наблюдается и во втором примере, где герундий **embarking** заменяется существительным **посадка**.

Самым частотным по употреблению можно назвать герундий в функции обстоятельства образа действия, поскольку с его помощью нередко описывается принцип функционирования летательных аппаратов, их частей и различных приборов.

*After front wheel touches the ground you should start applying brakes by **pushing** smoothly the brake lever [18].*

*После того, как переднее колесо коснется земли, не-*

*обходимо начать тормозить, плавно **нажимая** на рычаг тормоза.*

*PFDs also increase situational awareness by **alerting** the aircrew to unusual or potentially hazardous conditions – for example, low airspeed, high rate of descent – by **changing** the color or shape of the display or by **providing** audio alerts [18].*

*Основной пилотажный индикатор также повышает ситуационную осведомленность, **предупреждая** экипаж о необычных или потенциально опасных условиях, например, о низкой воздушной скорости, высокой скорости снижения, **изменяя** цвет или форму дисплея, или **с помощью** звуковых сигналов тревоги.*

В приведенных примерах в рамках синтаксического уподобления предложений при переводе герундий сохраняет свои глагольные характеристики и передается с помощью деепричастий **нажимая, предупреждая** и **изменяя**. Исключение лишь составляет герундий **providing**, переведенный на русский язык как существительное с предлогом **с помощью**.

Проведенный анализ практического материала позволяет сделать вывод о том, что герундий широко употребляется в текстах авиационной тематики при описании различных процессов функционирования воздушных судов и работы аэродромных комплексов с целью придания этим процессам абстрактной номинативности. Субстантивные характеристики герундия позволяют во многих случаях переводить его как существительное. Глагольные характеристики, в свою очередь, позволяют использовать для передачи на русский язык деепричастие. Во многих случаях необходимым является использование переводческих лексических и грамматических трансформаций, а выбор того или иного способа перевода обусловлен функцией, выполняемой герундием в предложении.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Рабочая программа учебной дисциплины Авиационный английский язык. Краснодар: КВВАУЛ, 2021. 33 с.
2. Анисимова Е.С. Особенности перевода английского инфинитива на русский язык в текстах авиационной тематики / Е.С. Анисимова, Л.В. Воробец // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. 2021. № 4-2. С. 156-160.
3. Бронникова С.Н. Герундиальные сочетания в составе предложения // Учёные записки МГПИ им. Ленина. Исследование по синтаксису. Ч. II. М. 1961. С. 91-124.
4. Крат М.В. Структурно-семантическая организация инфинитивных и герундиальных конструкций цели в современном английском языке: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.04. Пятигорск, 2005. -156 с.
5. Пущина Н.И. Неличные формы глагола в ономазиологическом и когнитивном аспектах // Вестник Удмуртского университета. 2009. Вып. 1. С. 160-172.
6. Выгонская Л.Н., Корнеева М.С., Миндели Е.И. Неличные формы глагола в научном тексте. Учебное пособие. М., 2013. 142 с.
7. Fanego, Teresa. 2004. "On reanalysis and actualization in syntactic change. The rise and development of English verbal gerunds". Diachronica 21(1), 5-55.
8. Houston, Ann. 1989. "The English gerund: syntactic change and discourse function". In Ralph W. Fasold; Deborah Schiffrin (eds.). Language change and variation. Amsterdam: Benjamins, 173-196.
9. Максимова, И.В. Интеграция обучения профессионально ориентированному переводу при подготовке специалистов в военном авиационном вузе / И.В. Максимова // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики : Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Краснодар, 16–17 июля 2020 года. Краснодар: КВВАУЛ, 2020. С. 114-123.

10. Гальперин И.Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: Наука, 1981. 138 с.
11. Кухаренко В.А. Практикум по стилистике английского языка / В.А. Кухаренко. М.: Высш. шк., 1986. 173 с.
12. Нелюбин Л.Л. Перевод и прикладная лингвистика. М.: Высшая школа, 1983. 207 с.
13. Ванников Ю.В. Виды научно-технического перевода: общая характеристика, функции, основные требования. – М.: Высшая школа, 1988. 239 с.
14. Козина О.Н. Отличительные формы английского герундия как одной из неличных форм английского глагола. // Балтийский гуманитарный журнал. 2015; 4 (13). С 19-22.
15. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. М.: Едиториал УРСС, 2004. 571 с.
16. Латышев Л.К. Технология перевода. М., НВИ ТЕЗАУРУС, 2000. 278 с.
17. Левандровская Н.В. Авиационный английский язык. Часть 2: Аэропорты и аэродромы: учебное пособие. Краснодар: Краснодарское ВВАУЛ, 2019. 167 с.
18. Рябова Т.В. Авиационный английский язык. Часть 1. Воздушные суда, их классификация. История авиации: учебное пособие. Краснодар: КВВАУЛ, 2019. 182 с.

© Анисимова Елена Сергеевна (elena-anisimova@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков



## ГЛОССОЛАЛИЯ В ПЯТИДЕСЯТНИЧЕСКОМ ДВИЖЕНИИ

## GLOSSOLALIA IN PENTECOSTAL CONGREGATIONS

S. Balakin  
Yu. Moskvina

*Summary:* There are more and more protestant movements in on the territory of the former USSR (Russia, Ukraine, Latvia), which are sometimes not easy to understand. It is enough just to list such religious movements as Baptism, Adventism, Pentecostalism, the charismatic movement and many others. The distinctive features of this movement are: speaking in languages unfamiliar to the speaker himself (glossolalia), the gift of prophecy and interpretation of prophecies, the gift of «discerning spirits» and healing. All gifts to believers are a manifestation of the presence of the Holy Spirit and a special blessing. The manifestation of these «God-given» abilities makes the prayer meetings a kind of spectacle. The first charismatic movements were based just before the First Russian Revolution in 1905. Soviet officials were trying to make believers stop practicing glossolalia. It had a negative impact on the inner life of charismatic communities and the speech-thinking activity of believers. This work is devoted to the research of the charismatic movement in Russia, because the nature of glossolalia is still under discussion: some researchers consider it to be a controlled behavior, while others believe that glossolalia is a product of a trance.

*Keywords:* glossolalia, charismatic movements, linguistic research, Pentecostalism, protestant communities.

**Балакин Сергей Владимирович**Д.филол.н., доцент, Уральский государственный университет путей сообщения  
SBalakin@usurt.ru**Москвина Юлия Александровна**преподаватель, Уральский государственный университет путей сообщения  
moskvina\_yuliya@bk.ru

*Аннотация:* На территории бывшего СССР (Россия, Украина, Латвия) появляется все больше и больше протестантских движений, суть учений которых иногда понять непросто. К этим активно развивающимся конфессиям можно отнести баптизм, адвентизм, пятидесятничество, харизматическое движение и многие другие. Отличительными чертами протестантских движений являются: говорение на языках (глоссолалия), дар пророчества и исцеления. Все они считаются проявлением присутствия Святого Духа и особым благословием. Проявление этих «данных Богом» способностей превращает молитвенные собрания в своеобразное зрелище. Первые харизматические движения были основаны незадолго до Первой русской революции 1905 года. Статья посвящена исследованию харизматического движения на территории России. Природа глоссолалии все еще обсуждается: одни исследователи считают ее контролируемым поведением, в то время как другие полагают, что она является продуктом транса.

*Ключевые слова:* глоссолалия, харизматические движения, лингвистические исследования, пятидесятничество, протестантские общины.

Релевантность исследования определена особенностями реализуемых в протестантском дискурсе средств общения, с помощью которых осуществляется эмоциональное воздействие на адресата. Практическая часть данного исследования связана с исследованием конкретных примеров реализации глоссолалии в общинах пятидесятников и других общин харизматических движений на территории стран СНГ (Россия, Украина, Латвия). Цель исследования – определить, является ли глоссолалия контролируемым речевым поведением, связанным с ожиданиями верующих и паствы, или речью в состоянии транса. Для достижения указанной цели необходимо решить следующие задачи: во-первых, выделить особенности реализации глоссолалии в богослужении общин харизматического движения; во-вторых, рассмотреть глоссолалию как лингвистическое явление; в-третьих, исследовать текстовые особенности глоссолалии харизматических общин на практике. В рамках исследования применяются следующие методы: дескриптивно-аналитический метод и метод контекстуального анализа. Запись глоссолалии осуществлялась с помощью диктофона в рамках метода включенного наблюдения.

Этот метод помогает получить достоверные данные, поскольку наблюдаемые не знают о проведении записи. Актуальность и значимость исследования религиозного дискурса позволила сделать его предметом научного интереса как зарубежных лингвистов (R. Laurentin [5], H.N. Malony [6], Melton J.G [7], W.J. Samarin [8]), так и отечественных ученых Э.А. Саракаева [3], Д.Л. Спивак [4]: были разработаны различные критерии для изучения этого явления, что послужило основой дискуссий о психологической природе глоссолалии. Лингвистическое исследование построено на материалах следующих типов: 1) записанные богослужения пятидесятников, сохранившиеся с советских времен; 2) записи бесед с верующими и записи богослужений в общинах; 3) записи откровений и свидетельств, размещенных на официальной платформе протестантских общин в Ютубе.

Движение пятидесятников зародилось в Соединенных Штатах Америки в конце XIX в., однако оно стало быстро распространяться и за пределами континента. Традиционно пятидесятники обращаются к практике глоссолалических элементов религиозного обряда.



Глоссолалия – обязательная часть богослужений харизматических общин, к которым могут относиться как протестанты, так и католики. Изначально целью харизматических общин было ввести глоссолалию во все христианские деноминации, но в результате она закрепилась лишь в некоторых. Харизматические движения различаются как в учении и практике богослужений, так и имеют ряд общих черт. Одной из немногих общих черт является вера в крещение Духом Святым, которое сопровождается обязательной глоссолалией – говорением на «ангельском языке». Само слово «глоссолалия» греческого происхождения и, по сути, состоит из двух слов – «глосса» и «лалео», которые означают язык и говорить. Однако не следует считать, что глоссолалия является отличительной чертой харизматического движения. Глоссолалия проявляется практически во всех религиях, т.е. носит универсальный характер, хотя и приобретает специфические черты в разных конфессиях.

Глоссолалия стала объектом исследования лингвистики, культурологи, антропологии, истории, социологии и психологии. В рамках лингвистики ученые пытались определить связь изучаемого речевого поведения с известными языками. Психологи и психиатры стремились определить, является ли указанное речевое поведение расстройством психики или нормальной психологической деятельностью. Одним из основоположников научных исследований в данной области является канадский лингвист У.Дж. Самарин, который занимался изучением глоссолалии в христианстве. В его представлении глоссолалия – «это бессмысленная, но фонетически структурированная человеческая речь, являющаяся с точки зрения самого говорящего настоящим языком, однако как система не напоминает ни один из известных человечеству языков, будь то живой или мертвый» [10, с.72]. Американские исследователи работали с проявлениями глоссолалии в различных религиях: от языческих общин до пятидесятнических братств, сделав вывод о тысячелетней истории этого явления. В действительности, глоссолалия сопровождала религиозные обряды первобытных обществ, позднее найдя отражение в первых религиях. А.Л. Дворкин подчеркивает, что верующие во многих оккультных практиках предоставляют свое тело или его части для управления некому духу. Таким примером может служить подчинение этой силе речевой системы для глоссолалии [1].

Можно утверждать, что, если американские филологи проводили исследования глоссолалии на лингвистическом уровне, то объяснением ее психологического аспекта занимались российские исследователи. Э.А. Саракаева полагает, что «в основе глоссолалии нередко лежит сознательное поведение, а именно намеренное введение себя в состояние транса и реализацию псевдоязыка, достигаемую тренировками» [3, с. 125]. Под «транс-

ом» в рамках данного исследования мы, основываясь на работе А.О. Прохорова, В.Д. Бехтерева и О.В. Киселева, будем понимать такое состояние, при котором сознание наблюдаемого либо отсутствует, либо достаточно хрупкое, а физические функции могут быть сравнимы с нахождением во сне [2]. Наблюдения за верующими и проведение бесед с ними позволили сделать вывод и об их психологических характеристиках: хотя это люди достаточно эмоциональные и впечатлительные, но им не свойственны патологические изменения психики. Данное наблюдение разделяет и ряд американских исследователей. В частности, У.Дж. Самарин придерживается того мнения, что в среде пятидесятников невротические девиации и психологические нарушения встречаются редко [9]. Таким образом, нельзя считать глоссолалию проявлением психологических нарушений.

Д.Л. Спивак отмечает, что традиционно в понимании представителей харизматического движения дар глоссолалии верующий получает после обряда «крещения в Духе», во время которого адепт начинает произносить членораздельные, но бессмысленные слоги. Этот дар сохраняется и после крещения: харизматы и позже продолжают молиться «на языках» [4, с. 13]. Теолог Р. Лорентен одним из первых придает глоссолалии большое религиозно-психологическое значение. Итак, глоссолалия для пятидесятников является: 1) спонтанной молитвой; 2) сакральным языком, предназначенным для общения с Богом; 3) особым речитативом для раскрепощения верующего. Сами верующие пятидесятники указывают на иные функции глоссолалии. Так, Дмитрий Макаренко, проповедник христиан веры евангельской указывает, что существует «два вида иных языков». Первый – «молитвенный язык для общения с Богом», поскольку «необходимо молиться для христианина всегда: ночью, днем, про себя, во сне». Второй – «пророческий язык, благодаря которому я передаю пророчества людям».

Практическая часть нашего исследования связана с анализом текста примеров глоссолалии, зафиксированных в общинах пятидесятников и харизматов. Вслед за указанными выше исследователями, мы ставим цель определить, является ли глоссолалия контролируемым речевым поведением, связанным с ожиданиями верующих и паствы, или речью в состоянии транса. Церковь «Благословение Отца», духовным лидером которой является Дмитрий Лео, относится к харизматическому движению и находится в Киеве. Церковь входит в совет содружества «Партнеры по Жатве» в Восточной Европе и является частью международного альянса «Catch the Fire». На 2019 год церковь насчитывала около 30000 последователей. К вере зачастую обращаются люди, которые переживают тяжелый период в жизни, а «в мире» они не могут найти психологическую и эмоциональную поддержку. Мы полагаем, что эмоциональное состояние у таких людей очень неустойчивое: они готовы по-

верить, во что угодно и кому угодно, лишь бы решить свои проблемы. Данное качество позволяет верующим придавать особое значение фигуре лидера, который традиционно играет большую роль в харизматическом движении. Так, в частности, именно Дмитрий Лео определяет поведение верующих, порядок проведения службы и другие особенности данной общины. Были получены несколько образцов глоссолалии в проповеди Дмитрия Лео:

«Это святые вещи, когда через такие вещи соединяют духовное и физическое. Вот почему я назидаясь, я строю себя, когда пою в духе, потому что духовное проникает в физическое. Это тонкая пленка, разъединяющая духовно-физический мир, внутри вашего тела она растворяется, и тогда атмосфера небес проникает в каждую клетку вашего физического тела. Тогда сила небес и слава небес. Она может просачиваться через эту пленку, через эту тоненькую преграду в ваше физическое тело. Вот почему, когда мы в духе, наше тело начинает сиять славой и силой. Высвободите, пусть духовный человек высвободится.

Оооо, шабаба кидада, оооо, шабаба

Высвободи, высвободи этот свет, высвободи эту силу, высвободи эту славу. Позволь Богу петь через тебя, позволь Богу и духу святому молиться через тебя. Позволь Богу говорить через тебя, пусть Святой Дух взывает ангелами неизреченными.

Оооо, шабаба кейя рарарара  
Пусть песня небес выйдет.  
Кидабара

Молись, пой, молись, пой. Пока не откроется этот портал, и не потекут реки воды живой. Пока не проявится себя здесь на земле, пока свет, который там проявится, проявится здесь, пока слово, которое там, не проявится здесь. Пока сила, которая там, сила воскресенья, сила вечности не проявится здесь, через тебя, через каждую пору своего тела.

Шарарара шлей дарарара

Начинай молиться и открывай уста и начинай, высвобождай дух святой, дух святой.

О рабаши, рарара, шей, рарара кейо, килала шоу, килалала шоу, кейо, килалала, килалала кидабара, шоу, хоу, хоу».

В рамках представленного материала проведем анализ глоссолалической речи и обращений на русском языке. Глоссолалический материал лингвистического исследования подразумевает обращение к коллектив-

ному адресату. Адресат же как субъект вторичен, превращаясь в своего рода идеологический проводник божественного откровения и занимая позицию посредника между Богом и паствой. Проповедь, прежде всего, отличается агитационной направленностью, т.е. призывает верующих к определенному действию. Использование обращений местоимений 1-го лица множественного числа и императива способствует изменению категории «чужие» в рамках религиозной агитации на категорию «свои»: побуждение к объединению возможно только в коммуникации со «своими». Глагол «позволь», «высвободи» является эксплицитным высказыванием с сильным перлокутивным действием, используя который пастор осуществляют воздействие на рядовых верующих, стремясь к изменению поведения последних.

К синтаксическим признакам агитации относятся две группы конструкций. Обращают на себя внимание различные виды побудительных предложений: А) глагол в форме команды или просьбы, обязывающей адресата выполнить требование говорящего: «Высвободи, высвободи этот свет, высвободи эту силу, высвободи эту славу»; Б) глаголы в форме будущего и настоящего времени, обозначающие перспективу или программу будущих действий, к ним добавляется наречие «пока»: «Молись, пой, молись, пой. Пока не откроется этот портал, и не потекут реки воды живой». Многократное повторение одних и тех же глаголов в императиве, введение многочисленных сложноподчиненных предложений с наречием «пока» в одну фразу служат для дезориентации и программирования адресанта.

Интересно и обращение к глаголу «назидать». Слово «назидание» этимологически связано со словом «здание», под которым подразумевают достаточно внушительную конструкцию. С помощью этого глагола Дмитрий Лео подчеркивает, что, когда верующий пользуется даром глоссолалии, то созидает внутри своей души божественное строение, где обитает помазание Бога. Это же «строение» укрепляет молящегося в вере, дает силы для исполнения призвания. Лидеры харизматических движений часто обращаются к этому приему во время проповеди: они утверждают, что во время молитвы на языках верующий заряжает свой дух святой силой.

За агитационным обращением следует применение глоссолалии. Ускоряя темп речи, увеличивая частоту глаголов в императиве, используя прогрессирующую музыкальную тональность аккомпанемента, Дмитрий Лео мгновенно переходит на глоссолалию. Частотность глоссолалии постепенно увеличивалась, а призывы пастора на русском языке уступали месту глоссолалии на песенный мотив. Проповедь сопровождалась музыкальным сопровождением, а вслед за пастором хор повторяет его слова на «иных языках»,

увеличивая темп произношения слов. Верующие постепенно повторяли глоссолалию пастыря, входя в определенный транс. Фонемы глоссолалических элементов в проповеди Дмитрия Лео похожи на фонемы семитских языков, иногда они набором звуков напоминают восточные или какие-то другие языки, но не их произношением. Глоссолалический элемент в проповеди может быть всего лишь одним «словом», которое произносят множество раз, но с разной интонацией и силой и сопровождаемым различными, обычно разнообразными, телодвижениями.

Тактика агитации, которую успешно реализует Дмитрий Лео, – один из примеров коммуникативной презентационной стратегии, которая предполагает запланированную реализацию. Слушатель с трудом может разобрать глоссолалию, однако хор четко произносит слова своего пастора: это подтверждает, что слова были написаны заранее. Визуально Дмитрий Лео не перешел в состояние транса: движения остаются резкими и энергичными, глаза широко открыты, лидер сопровождает свои слова жестиком. Таким образом, в данном примере глоссолалия определяется контролируемым поведением проповедника, который сознательно вводит в себя в транс (или имитирует его) и производит выражения на псевдоязыке, что достигается тренировками.

Другая община, к лингвистическому материалу которой мы обратимся, находится на территории Урала. Большая часть верующих (201 человек) – женщины (55%), а 62% прихожан относятся к людям преклонного возраста и пожилым. В ходе наблюдения были записаны примеры «говорения на ангельских языках» и собран необходимый материал для дальнейших выводов. Обычно богослужение у пятидесятников начинается с молитвы, за которым следуют проповеди пресвитера и песни под музыкальное сопровождение. После песнопений начинается «снисхождение» Божественного Духа, сопровождаемого глоссолалией. Верующие цитируют Библию под музыку, постепенно ускоряя свою речь. Они в наблюдаемых богослужениях всегда молились поодиночке, то есть массовой глоссолалией нами отмечено не было. Большинство из них начинали молитву шепотом, постепенно увеличивая темп и переходя на глоссолалию. Некоторые примеры записать не удалось из-за посторонних шумов. Вот пример глоссолалии, который удалось записать:

«Инай холовой сидей, оромонто ортом сидей, ололай толлой».

Фонемы указанной реализации напоминают фонемы иврита, порой восходя к группе семитских языков, что роднит описанный пример с проповедью Дмитрия Лео. Однако реализацией известного языка указанный пример не является. Следует отметить, что представители

общины пятидесятников, где молитва была записана, просили не упоминать свое название в статье. Во время молитвы с глоссолалией наблюдались такие паралингвистические явления, такие как неконтролируемые ритмичные движения тела в такт музыке, спазмы, потоотделение, покраснение кожных покровов, плач, выделение слюны. Другие верующие раскачивались в такт музыки, впадали в состояние, похожее на сон, и начинали глоссолалию. Можно утверждать, что второй пример относится к речи в состоянии транса. Проповедь Дмитрия Лео – лишь хорошая имитация глоссолалии, поскольку она ожидаема его последователями.

Если проповедь Дмитрия Лео является результатом контролируемого поведения, то лингвистический материал для второго примера записан в общине верующих, обращающихся к глоссолалии неосознанно. Глоссолалия – говорение на ангельском языке, понятном для всех слушающих, носителей разных языков. Хотя второй пример и не относится к глоссолалии в библейском понимании этого слова, то глоссолалией в представлениях харизматов он может, несомненно, являться, поскольку зафиксирован в состоянии транса. Тем не менее, глоссолалия в указанных примерах служит важнейшей для любой религии цели – миссионерству, т.е. приобщением непосвященных адептов.

Феномен глоссолалии до сих пор широко исследуется в лингвистике. Сами последователи харизматического движения утверждают, что получают этот дар после крещения святым духом. В статье глоссолалия трактуется как религиозно обусловленное речевое поведение вне зависимости от характера и места проявления. Она, с одной стороны, представляется контролируемым говорящим речевым поведением, которому можно научиться осознанно или каким-либо другим образом, а с другой – является продуктом измененного сознания, лингвистическим самовыражением в состоянии транса. В ходе нашего эксперимента был сделан вывод о двух аспектах природы глоссолалии: с одной стороны, глоссолалия может быть речью в состоянии транса, а с другой – контролируемым речевым поведением. В любом случае это, прежде всего, инструмент как религиозной агитации, так и духовного объединения паствы. Глоссолалия как приобретенное речевое поведение не представляется актуальной сферой для дальнейшего исследования, поскольку в этом качестве она проявляется и в других сферах: скэте, заговорах, припевах. Перспективным представляется изучение глоссолалии в состоянии транса: увеличение количества собранных примеров позволит сделать вывод о ее природе и связи с языками, которыми владеет верующий. Более масштабное исследование позволит определить, связана ли глоссолалия синтаксически, морфологически и лексически с изученными верующими в детстве языками.



ЛИТЕРАТУРА

1. Дворкин А.Л. Сектоведение: Тоталитарные секты. Опыт систематического исследования. 3-е изд., перераб. и доп. Нижний Новгород: Изд-во Братства во имя Св. князя Александра Невского, 2003. 816 с.
2. Прохоров А.О., Бехтерева В.Д., Киселев О.В. Состояние транса и его проявления в зависимости от специфики повседневной жизнедеятельности субъекта // Вестник Мордовского государственного университета. 2011. № 2. С. 90–95.
3. Саракаева Э.А. Истероидная акцентуация в художественных текстах: монография. Астрахань: Издательский дом «Астраханский университет», 2007. 174 с.
4. Спивак Л.И. Измененные состояния сознания у здоровых людей: постановка вопроса, перспективы исследования // Физиология человека. 1988. № 1. С. 138–147.
5. Laurentin R. Catholic Pentecostalism. London: Darton, Longman and Todd, 1977. 239 p.
6. Malony H.N., Lovekin A.A. Glossolalia: Behavioral Science Perspectives on Speaking in Tongues. New York: Oxford University Press, 1985. 383 p.
7. Melton J.G. Charismatic movement // Encyclopedia of Protestantism. New York: Checkmark Books, 2008. 628 p.
8. Samarin W.J. Tongues of Men and Angels. The Religious Language of Pentecostalism. New York: The MacMillan Company. 1972. 278 p.
9. Samarin W.J. Variations and Variables in Religious Glossolalia // Language in Society. 1972. Volume 1. Issue 1. P. 121–130.
10. Samarin W.J.: Glossolalia as Regressive Speech. Language and Speech. 1973. Volume 16. Issue 1. P. 77–89.

© Балакин Сергей Владимирович (SBalakin@usurt.ru), Москвина Юлия Александровна (moskvina\_yuliya@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский государственный университет путей сообщения



## ДИСКУРСИВНАЯ ТОНАЛЬНОСТЬ КАК ПРЕДМЕТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО АНАЛИЗА (НА ПРИМЕРЕ НАУЧНОЙ СТАТЬИ)

**Белошицкая Наталья Николаевна**

к.филол.н., Северный (Арктический) федеральный  
университет имени М.В. Ломоносова (г. Архангельск)  
n.beloshickay@narfu.ru

### DISCOURSE TONALITY AS THE SUBJECT OF LINGUISTIC ANALYSIS (BY THE CASE OF THE ACADEMIC PAPER)

**N. Beloshitskaya**

*Summary:* The paper puts forward the approach to analysing discourse tonality by the case of the academic paper. The author takes the main tenet of cultural linguistics on a language speaker being the culture bearer as the basis for the approach. Discourse semantics analysis as the information source about the culture norms necessitates drawing on the Systemic Functional Linguistics. The paper gives an overview of the existing interpretations of the textual category of tonality. The effective way of carrying out linguistic analysis of tonality of the academic paper genre is seen as the one by means of metadiscourse component.

*Keywords:* discourse tonality, register, metadiscourse, metadiscourse means, interaction, ethnocultural communicative behaviour.

*Аннотация:* В статье представлен подход к анализу дискурсивной тональности на примере жанра научной статьи. Автор исходит из основного постулата интегрированного направления лингвокультурологии о языковой личности как носителя культуры. Анализ семантики дискурса как источника информации о культурных нормах определяет необходимость обращения к понятийному аппарату системно-функциональной лингвистики. В статье предлагается обзор существующих трактовок содержательной сущности тональности как текстовой категории. Лингвистический анализ тональности академического жанра научной статьи предлагается осуществлять через метадискурсивный компонент.

*Ключевые слова:* дискурсивная тональность, регистр, метадискурс, метадискурсивные средства, интеракция, этнокультурное коммуникативное поведение.

В данной статье на примере одного из жанров академического дискурса проанализируем возможность интерпретации тональности как дискурсивного измерения. Немало исследований посвящено жанру статьи, что само по себе демонстрирует интерес научного сообщества и актуальность темы. Обращение к этому виду статусно-ориентированного дискурса обусловлено соображениями следующего характера: существуя в глобальном научном мире мы должны выходить за рамки отечественных научных цеховых коллективов и обращаться к зарубежной аудитории, быть понятными и создавать тексты на иностранном языке (чаще всего на английском), учитывая фактор адресата, то есть стремиться к должному перлокутивному эффекту. Находясь в рамках институционального дискурса, выступающего как «специализированная клишированная разновидность общения между людьми, которые могут не знать друг друга, но должны общаться в соответствии с нормами данного социума» [5, с. 195], именно тональность видим как основную реализацию личностного начала автора высказывания (вслед за Бахтиным придерживаемся широкого понимания высказывания), детерминированную этнокультурной спецификой и нормами. Обращение к тональности академического дискурса

вызвано практической необходимостью пересмотра жанровых требований в связи с общими тенденциями большей прозрачности, диалогичности и учета изменяющихся пресуппозиционных установок в контексте глобального академического дискурса. Идеи лингвокультурологии близки и исследовательским построениям в рамках довольно молодого лингвистического направления межкультурной прагматики (intercultural pragmatics). Американский лингвист Иштван Кечкеш (Istvan Kecskes) определяет принципиальное отличие межкультурной прагматики от существующих прагматических теорий в исчислении значения в процессе взаимодействия (интеракции): «The focus of pragmatic theories is on communicative actions (speech acts, pragmatic action, utterance) while intercultural pragmatics focuses on interaction»<sup>1</sup> [16]. Наблюдается удивительная созвучность очень важного научного процесса конструирования знания в процессе диалога, когда решается задача – поделиться с миром своими изысканиями (а мир – многоязычный, многокультурный) и основного посыла межкультурной прагматики, заключающегося в том, что язык передает значение в интеракции, во взаимодействии. И, обращаясь к понятийному аппарату системно-функциональной лингвистики, мы наблюдаем профи-

<sup>1</sup> В фокусе внимания прагматических теорий находятся коммуникативные действия (речевые акты, прагматические действия, высказывания), тогда как межкультурная прагматика фокусирует внимание на интеракции (пер. Н. Белошицкой).

лирование межличностной функции языка (interpersonal function) посредством тональности (tenor). В этой связи исследование тональности в аспекте межкультурной прагматики, может выявить в ситуации непонимания и нарушенной интерпретации интенций отправителя сообщения идиоэтнические черты институционального дискурса (академического в данном случае), учет которых будет способствовать более эффективной интеракции в ситуациях взаимодействия между представителями разных культур и носителей разных языков.

Приведем краткий обзор существующих подходов к определению тональности. В своем диссертационном исследовании тонального компонента модальности в коммуникации Т.О. Багдасарян дает такое определение тональности: «Мы понимаем под тональностью такое представление текста автором, при котором он выражает свое отношение к тексту, к реципиенту и к себе самому в дополнительных характеристиках, окрашивающих пропозициональное содержание в соответствующие тона с учетом сферы общения и личностных качеств коммуникантов» [1].

В.И. Карасик поясняет определение тональности: «Говоря о тональности дискурса, мы имеем в виду такие параметры, как серьезность либо несерьезность, обиходность либо ритуальность, стремление к унисону либо конфликту, сокращение либо увеличение дистанции общения, открытое (прямое) либо завуалированное (косвенное) выражение интенций, направленность на информативное либо фатическое общение» [5, с. 194]. В рамках лингвокультурологии рассматриваем тональность как категорию культурно-обусловленную, соотносимую с принятыми типами дискурса, как «эмоционально-стилевой формат общения, возникающий в процессе взаимовлияния коммуникантов и определяющий их меняющиеся установки и выбор всех средств общения [6, с. 384]. Тональность выступает основным признаком прагмалингвистического описания коммуникативной практики [7, с. 32]. М. Халлидей определяет сущность тональности как структурного элемента регистра, через переменную ролевых отношений в общении, которая объясняет уровень формальности и техничности используемых автором текста языковых средств [12, с. 222]. Халлидей отмечает, что тональность дискурса, влияет на выбор наклонения, модальности и помогает определиться с ключевой интонацией утверждения (она может быть убедительной, афористичной, колеблющейся и др.), а также выражаемых отношений и чувств [12, с. 223]. Т.В. Матвеева определяет тональность научного текста как интегрирующую комплексную категорию текстовой субъективности [8, с. 43]. Автор отмечает логизированный характер средств тональности, обращая внимание на то, что «ядерными единицами текстового поля тональности в научном тексте являются не прямые выразители эмоций (эмоционально-экспрессивная лексика), а периферийные средства язы-

кового поля тональности» [8, с. 44].

Действительно, статья, как жанр академического дискурса традиционно считается довольно зарегламентированным жанром этого институционального дискурса. Однако, будучи первичным фиксированным жанром институционального дискурса, статья является и пространством проявления этнокультурного коммуникативного поведения. Диалогичность, обращенность к адресату предполагает двусторонний характер процесса общения. В академическом жанре статьи нормы и пресуппозиции, как правило выражаются имплицитно, предполагается, что они входят в множество общего знания, которое разделяет адресат. В международном научном контексте общее знание (common ground) преимущественно выстраивается в ситуационно-синхроническом аспекте. Роль тональности в конструировании общего знания становится особенно заметной, можно предположить, что тональность актуализирует универсальную нормы той или иной лингвокультуры. В последние десятилетия вектор исследований академического дискурса обратился к анализу метадискурсивности как выражения голоса автора, выстраивания отношений с читателем, и в тоже время проявления научной позиции. На наш взгляд, именно метадискурсивный компонент академического дискурса, и, в частности, такого жанра как научная статья реализует тональность дискурса, или, обращаясь к инструментарию системно-функциональной лингвистики, осуществляет функцию межличностного общения.

Исходя из того, что представители научного сообщества как часть языкового коллектива являются носителями культуры в языке, метадискурс культурно детерминирован, но учитывая тот, факт, что язык научных публикаций в контексте расширения границ научного сообщества должен быть понятен адресату, таким языком все чаще является глобальный английский, что ведет к необходимости пересмотра комплекса социопрагматических компонентов, составляющих учет фактора адресата.

Приведем определения и подходы, ставшие основными в области исследования метадискурса. Шведский исследователь А. Эдель дает следующую трактовку этого понятия: «метадискурс определяется как текст на предмет развертывающегося текста или как эксплицирование авторских комментариев по поводу своего собственного актуального дискурса» [10, с. 20]. Определяя содержание понятия «метадискурс» Эдель, исходит из рефлексивной природы феномена человеческого языка: «Рефлексивность в языке ни в коем случае не ограничивается профильным, специальным дискурсом, но пронизывает все типы языковой деятельности» [11, с. 54]. Ученый определяет существование двух основных подходов к определению понятия «метадискурса» – рефлексивного и интерактивного. Рефлексивный

подход уже и А. Эдель основной представитель. Для этого подхода характерно понимание метадискурса как средства метаязыковой, экспрессивной и предписывающей функций языка. Здесь Эдель исходит из модели функций языка Романа Якобсона [9]. Это, в свою очередь означает, что основными компонентами метадискурса являются дискурс или текст как таковой (проявление метаязыковой функции), писатель/читатель (экспрессивная функция языка) и реальная или воображаемая аудитория (предписывающая функция языка). Согласно данному подходу, главным критерием метадискурса является отнесенность к актуальному тексту, а не к другим текстам. В работах целого ряда современных лингвистов — Кена Хайленда, У. Ванде Коппле, Аннели Эдель, Джефа Томпсона, Элли Ифантидау [13; 14; 15; 17; 18] — уточняется содержание понятия метадискурс, оттачиваются методы исследования, разрабатываются подходы к классификации таксономий метадискурсивных средств.

Отечественные исследователи также отмечают необходимость учета дискурсивных средств, реализующих личность автора и его отношения к непосредственному тексту, предмету обсуждения в более широком контексте или к аудитории. В своей монографии, анализируя существующие направления дискурсивных исследований, В.С. Григорьева пишет: «Особый интерес для конвексационного анализа представляют проблемы передачи коммуникативных ролей, маркеры разговора, акты коррекции и редактирования, акты поддержания внимания и проверки понимания. Поскольку все они участвуют в конструкции сценария взаимодействия, эти речеорганизующие средства нередко рассматриваются в сфере дейксиса дискурса как метакоммуникативный элемент» [4, с. 14]. В.И. Карасик отмечает существование дискурсивных выражений, «определяющих тональность общения и раскрывающих отношение говорящего либо пишущего к адресату...» [5, с. 17]. Исследователь говорит о том, что дискурсивные выражения могут устанавливать статусное неравенство между участниками коммуникации (там же). Это наблюдение согласуется с определением Халлидея о сущности тональности как механизма, регулирующего статусно-ролевые отношения в коммуникации. В этом ключе уместно упомянуть релевантную в случае академического дискурса категорию авторитетности. А.А. Болдырева пишет: «Категория авторитетности признана одной из важнейших составляющих коммуникативного процесса. Эта категория выражается, преимущественно, в дискурсивных маркерах (типа вводных фраз, ссылок, вставных текстов, цитат и т.п.). Ее содержание, как правило, метакоммуникативно, т.е. референционная функция здесь минимальная, функция же регуляции, 'мониторинга' коммуникативного процесса явно выражена» [3].

Среди наиболее полных и стройно выстроенных

классификаций метадискурсивных средств выделим классификацию, предложенную Кеном Хайлендом.

Изначально, исследователь разделял метадискурс на два подвида — межличностный и текстуальный [13]. Текстуальная функция метадискурса заключается в организации подачи информации. Данная функция отчетливо перекликается с хорошо изученными в рамках лингвистики текста категориями когезии и когерентности. Хайленд выделяет пять групп языковых средств, реализующих текстовую функцию. Это средства логической связи (*since, but, so, etc.*); маркеры структуры, частей текста (*now, first, futher, etc.*); средства отсылки в тексте (*page, handout, earlier, etc.*); средства уточнения/перехода на другой код (*what I mean is, in other words, etc.*); эвиденциалы (*according to, referring to, etc.*). Межличностный метадискурс решает задачу установления связи с адресатом через тональность общения, выражения своего отношения к тексту и вовлечение адресата в обсуждение. Именно данный вид метадискурса приобретает особую значимость в академическом дискурсе сегодня, во многом благодаря тому, что потенциал его гораздо глубже непосредственного ориентирования в тексте. Автор, выражая свое отношение к пропозициональному содержанию, конструирует отношения с адресатом благодаря выбранному стилю, градуированию дистанции и вовлеченности в текст. Соответственно, межличностный метадискурс приобретает интеракционный характер. С позиции лингвокультурологии, близко к межличностному метадискурсу выделение речевых рефлексов, выявляющих этнокультурные модели поведения. В.И. Карасик пишет: «Этнокультурные модели поведения выявляются в различных речевых образованиях, например, в речевых рефлексах — определенных структурах, используемых в речи не с номинативными целями, а для выполнения речеорганизующих (дискурсивных), модальных, аргументативных функций» [5, с. 115].

Позднее Хайленд уточняет классификацию и предлагает модель, в рамках которой языковые средства метадискурса делятся на интерактивные (*interactive*) и интеракционные (*interactional*) [14]. В первую категорию попадают приведенные выше пять групп средств, обращенные на текст, вторая — охарактеризована выше, как межличностный метадискурс. Все разнообразие интеракционных средств метадискурса Хайленд правомерно делит на две широкие группы — средства выражения отношения автора к предметному содержанию и средства вовлечение адресата в научное обсуждение, призыв к активной интеракции и интерпретации. Эти же средства мы можем рассматривать как выражение тональности. Говоря о тональности академического метадискурса, мы имеем в виду такие параметры, как сокращение или увеличение дистанции общения, открытое (прямое) или завуалированное (косвенное) выражение интенций, направленность на информативное общение.

Последняя из упомянутых групп (средства вовлечение адресата) представляет целый пласт языковых ресурсов, использование которых зачастую определяется идиостилем автора, его дискурсивными стратегиями. Хайленд выделяет следующие группы средств: «местоимения читателя» — использование местоимений первого и второго лица; личные замечания и ремарки, которые зачастую реализуются на уровне предложений-высказываний и в зависимости от жанра и ситуации общения могут быть разного объема; выражение «общего знания»; директивы; вопросы. Любопытно нелинейное переплетение разных по природе языковых категорий внутри предложенной классификации. Так, наряду с чистыми группами определенной части речи (местоимения), мы наблюдаем более высокие по уровню синтаксической организации средства вовлечения — ремарки, вопросы. Классификация, принятая в прагмалингвистике, также проникает в классификацию средств этой интеракциональной метадискурсивной группы (включение директивов).

Создается тональность открытости, приглашения к диалогу, привлечение к проблематике, призыв согласиться или опровергнуть аргумент, высказать свое мнение, осуществить управление пониманием, выстроить диалог с научным сообществом. Изучение интеракциональных маркеров как средств создания тональности

академического дискурса в аспекте межкультурной прагматики имеет значительный прикладной потенциал для построения академических курсов по обучению написания текстов научного дискурса на русском и иностранных языках.

Интерпретация и исчисление этнокультурных моделей в статье как в прототипическом жанре академического дискурса предполагает синтез инструментария и идей, разработанных в русле лингвокультурологии, системно-функциональной лингвистики и межкультурной прагматики. Языковая личность, как носитель культуры, в неразрывном единстве ценностного, познавательного и поведенческого аспектов проявляет себя в реализации тональности. Именно эта категория профилирует пресуппозиции, порождающие смыслы и нормы коммуникативного поведения. Феномен метадискурса представляется основным полем реализации тональности в академическом дискурсе, позволяющим определить ее дискурсивную специфику посредством выявления и анализа языковых средств, служащих выражением тональности. Совершенно определено, что тональность представляет собой многомерное культурно-обусловленное явление и результаты анализа языковых средств позволят выстроить типологию тональности, исходя из функционального основания.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Багдасарян Т.О. Тональный компонент модальности в коммуникации (на материале английского и русского языков). Автореф. дис. на соискан. учен. степ. канд. филол. наук. Краснодар, 2000. 23 с.
2. Бахтин М.М. Проблема речевых жанров // Эстетика словесного творчества: [сб. избр. тр.]. М.: Искусство, 1979. С. 17–35
3. Болдырева А.А. Категория авторитетности в научном дискурсе // Язык, коммуникация и социальная среда: сб. науч. тр.; ВГТУ. Воронеж, 2001. – Режим доступа: <http://tpl1999.narod.ru/webLSF2001/BoldKach.htm>.
4. Григорьева В.С. Дискурс как элемент коммуникативного процесса: прагмалингвистический и когнитивный аспекты: монография. Тамбов: Изд-во Тамб. гос. техн. ун-та, 2007. 288 с.
5. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 477 с.
6. Карасик В.И. Языковые ключи. Волгоград: Парадигма, 2007. 520с.
7. Карасик В.И. Языковая матрица культуры. М.: Гнозис, 2013. 320с.
8. Матвеева Т.В. Функциональные стили в аспекте текстовых категорий: Синхронно-сопоставительный очерк. Свердловск: Изд-во Урал, ун-та, 1990. 172 с.
9. Якобсон Р.О. Лингвистика и поэтика / Пер. с англ. И.А. Мельчука // Структурализм: «за» и «против». Сборник статей / Под ред. Е.Я. Басина и М.Я. Полякова. М.: Прогресс, 1975. С. 197–206.
10. Ädel A. Metadiscourse in L1 and L2 English. Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins Publishing Company, 2006. 243 p.
11. Ädel A. Remember that your reader cannot read your mind: Problem/solution-oriented metadiscourse in teacher feedback on student writing // English for Specific Purposes. 2017. Vol. 45. PP. 54–68.
12. Halliday M.A.K. Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning. London: Edward Arnold, 1978. 256 p.
13. Hyland K. Persuasion and context: the pragmatics of academic metadiscourse // Journal of Pragmatics. 1998. Vol. 30. PP. 437–455.
14. Hyland K. Stance and Engagement: a model of interaction in academic discourse // Discourse Studies. 2005. Vol. 7(2). PP. 173–192.
15. Ifantidou E. The semantics and pragmatics of metadiscourse // Journal of Pragmatics. 2005. Vol.37. PP. 1325–1353.
16. Kecskes I. Intercultural Pragmatics. Oxford University Press, 2014.
17. Thompson G. Interaction in Academic Writing: Learning to argue with the reader // Applied Linguistics. 2001. Vol. 22 (1). PP. 58–78.
18. Vande Kopple, William J. The importance of studying metadiscourse // Applied Research in English. 2012. Vol. 1(2). PP. 37–44.

© Белошицкая Наталия Николаевна (n.beloshickay@narfu.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ИНТЕРНАЦИОНАЛЬНЫЕ СЛОВА И ИХ АДАПТАЦИЯ В АРАБСКОМ ЯЗЫКЕ

**Вавичкина Татьяна Анатольевна**

*К.филол.н., Доцент, Российский университет  
дружбы народов (Москва)  
vavichkina-ta@rudn.ru*

### INTERNATIONAL WORDS AND THEIR ADAPTATION IN THE ARABIC LANGUAGE

**T. Vavichkina**

*Summary:* In the article the author analyzes the borrowings in the Arabic language from the point of view of their belonging to international words. The material of the research is the corpus of international vocabulary which was formed by the method of word selection on the basis of modern dictionaries of the Arabic language. The article examines the features of the adaptation of foreign words, in particular international and European words, to the system of a typologically different language. The author concludes that the number of international words in the Arabic language directly depends on its typological characteristics.

*Keywords:* borrowings, international words, the Arabic language, donor language, recipient language, type of language.

*Аннотация:* В данной статье автор анализирует существующие в арабском языке заимствования с точки зрения их принадлежности к интернационализмам. Материалом исследования послужил корпус интернациональной лексики, который был сформирован методом сплошной выборки на базе современных словарей арабского языка. В статье рассматриваются особенности адаптации иностранной лексики, в частности интернационализмов-европеизмов, к системе типологически иного языка. В заключении делается вывод, что количество интернационализмов в арабском языке напрямую зависит от его типологической принадлежности.

*Ключевые слова:* заимствования, интернационализмы, арабский язык, язык-донор, язык-реципиент, тип языка.

**В** лексической системе любого языка можно найти особый пласт заимствованной лексики - интернационализмы. Изучением проблемы интернационализмов занимались многие отечественные и зарубежные ученые, например, Т.В. Солтановская, В.В. Акуленко, Л.П. Лобковская, И.В. Арнольд, М.М. Маковский, Й. Фольмерт. В данной работе под интернационализмами будут пониматься «слова, совпадающие по своей внешней форме (с учетом закономерных соответствий звуков и графических единиц в конкретных языках), с полно или частично совпадающим смыслом, выражающие понятия международного характера из области науки и техники, политики, культуры, искусства и функционирующие в разных, прежде всего неродственных (не менее чем в трех) языках» [11, с.197].

Значительная часть исследовательских работ по арабистике сосредоточена на вопросе влияния арабского языка на лексический строй языков народов России и бывших республик СССР, принявших и исповедующих ислам (кавказские языки – лакский, рутульский, цахурский, лезгинский; тюркские языки – азербайджанский, башкирский, гагаузский, казахский, татарский, туркменский). Единичные работы посвящены арабским заимствованиям в современном персидском языке, а также в английском, французском и турецком языках.

В отечественной научной литературе вопрос о заимствованиях в арабском языке изучен мало. В известном учебнике В.М. Белкина «Арабская лексикология» под-

робно рассматриваются заимствования, пришедшие в арабский язык в разные исторические эпохи. Автор показывает в диахронии и синхронии процесс адаптации иностранных слов, варианты приспособления иноязычного слова к арабской словоизменительной и словообразовательной системе [2]. Ряд исследований посвящен комплексному анализу особенностей арабской терминологической системы в экономической [4], научно-технической, а именно компьютерной, сферах [5]. В статье Ю.С. Айвазяна рассматриваются основные фонетические и морфологические особенности функционирования лексико-фонетических заимствований на современном этапе развития арабского языка [1]. Ряд научных исследований направлен на изучение локального взаимодействия европейских языков с арабской лексической системой, например, в странах Магриба [3], [9], [10]. Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена необходимостью изучения интернационализмов в арабском языке и недостаточностью научных работ, посвященных данной теме.

Материалом исследования послужила интернациональная лексика арабского языка. Методом сплошной выборки из современных толковых словарей арабского языка [12-13] был собран корпус интернационализмов в арабском языке. Полученный корпус подвергнулся сравнительному анализу с интернациональной лексикой по «Словарю интернациональной лексики: 6 европейских языков», где приведены примеры интернационализмов из английского, немецкого, французского, шведского,

испанского, итальянского языков [6].

В результате проведенного исследования в арабском языке была выявлена заимствованная лексика в основном греко-латинского, персидского, турецкого, итальянского, английского и французского происхождения. В соответствии с темой исследования и приведенным выше определением из этих заимствований были отобраны лексические единицы, значение которых совпадает со значением аналогичных слов европейских языков и фонетический облик которых искажен незначительно. Определить количество интернационализмов в арабском языке не представляется возможным, поскольку данные этимологических словарей и научных источников рознятся [2, с.105]. Однако можно с уверенностью заявить, что объем интернациональной лексики в арабском языке значительно меньше, чем иностранных заимствований.

Выявленный корпус интернационализмов представлен лексикой с греко-латинскими корнями, которую можно классифицировать следующим образом (для удобства восприятия слова даются не в арабской графике, а в транскрипции; долгота гласных, как несущественный для сопоставления признаков, игнорируется, корпус приводится частично):

Названия наук и научные термины

idiyuludgiya (греч.), ср.: ideology (англ.), idéologie (франц.), идеология (рус.)

baktiriyuludgiya (греч.), ср.: bacteriology (англ.), bactériologie (франц.), бактериология (рус.)

jugrafiya (греч.), ср.: geography (англ.), géographie (франц.), география (рус.)

batuludgiya (греч.), ср.: pathology (англ.), pathologie (франц.), патология (рус.)

mikanik (греч.), ср.: mechanics (англ.), mécanique (франц.), механика (рус.)

utumatik (греч.), ср.: automation (англ.), automation (франц.), автоматика (рус.)

bsikuludgiya (греч.), ср.: psychology (англ.), psychologie (франц.), психология (рус.)

baliyuntuludgiya (греч.), ср.: paleontology (англ.), paléontologie (франц.), палеонтология (рус.)

bidagudgiya (греч.), ср.: pedagogy (англ.), pédagogie (франц.), педагогика (рус.)

iliktrun (греч.), ср.: electron (англ.), électron (франц.), электрон (рус.)

общественно-политические и философские понятия  
dimagudgiya (греч.), ср.: demagogy (англ.), démagogie (франц.), демагогия (рус.)

diktatur (лат.), ср.: dictator (англ.), dictateur (франц.), диктатор (рус.)

diplumasiyya (греч.), ср.: diplomacy (англ.), diplomatie (франц.), дипломатия (рус.)

qunsul (лат.), ср.: consul (англ.), consul (франц.), консул (рус.)

taktik (греч.), ср.: tactics (англ.), tactique (франц.), тактика (рус.)

biruqratiyya (греч.), ср.: bureaucracy (англ.), bureaucratie (франц.), бюрократия (рус.)

достижения научно-технического прогресса, аппараты, приборы, инструменты

radar (лат.), ср.: radar (англ.), radar (франц.), радар (рус.)

radiyu (франц.), ср.: radio (англ.), радио (рус.)

barumitr (греч.), ср.: barometer (англ.), baromètre (франц.), барометр (рус.)

biriskub (греч.), ср.: periscope (англ.), periscope (франц.), перископ (рус.)

tilifizyun (франц.), ср.: television (англ.), телевизор (рус.)

tilifun (франц.), ср.: telephone (англ.), телефон (рус.)

tiligraf (франц.), ср.: telegraph (англ.), телеграф (рус.)

tirmumitr (греч.), ср.: thermometer (англ.), thermomètre (франц.), термометр (рус.)

tirmus (греч.), ср.: thermos (англ.), thermos (франц.), термос (рус.)

названия материалов, лекарств, химических элементов и соединений

binisilin (франц.), ср.: penicillin (англ.), пенициллин (рус.)

blastik (франц.), ср.: plastic (англ.), пластик (рус.)

jilatin (лат.), ср.: gelatin (англ.), gélatine (франц.), желатин (рус.)

термины искусства и литературы  
antulujiya (греч.), ср.: anthology (англ.), anthologie (франц.), антология (рус.)

sinariyu (франц.), ср.: scenario (англ.), сценарий (рус.)

rumansiyya = rumantiqiyya (франц.), ср.: romanticism (англ.), романтизм (рус.)

Как известно, система заимствующего языка пытается освоить пришедшую в данный язык иноязычную лексическую единицу фонетически, графически, морфологически и семантически. Но бывает так: слово, проникнув в язык, остается чуждо его системе словоизменения и внешне не подчиняется действующим в языке-реципиенте нормам. Арабский язык не является в этом смысле исключением. Иноязычная лексика, пришедшая в него на разных этапах его развития, в большинстве своем была адаптирована под действующие в данном языке фонетические и грамматические законы. Как отмечал Белкин В.М., «практически большая часть заимствованных слов подверглась изменениям, и подобное изменение чаще, чем его отсутствие» [2, с.106]. Таким образом, арабский язык стремился ассимилировать или арабизировать иностранное слово, распространяя на него все положения арабской грамматики. Ведь иностранное слово, заимствуясь, неизбежно подвергается адаптации: язык пытается подстроить это слово под свою систему, сделать из чуждого элемента родной. Если системы языка-донора и языка-реципиента схожи, то есть они принадлежат к одному языковому типу, то и подстройка

слова будет минимальной. Мы это ясно наблюдаем на примере европейских языков, где количество совпадающей лексики значительно. Но если европеизм попадает в язык, принадлежащий к иному языковому типу, как в случае с арабским, то изменения, которым он подвергнется на новой почве, будут значительными. Именно поэтому иностранная лексика, пришедшая в арабский язык за всю его многовековую историю, арабизировалась и уже не выделяется на фоне исконной арабской лексики [2, с.99]. Этим же объясняется незначительное, по сравнению с другими языками, количество интернациональной лексики в арабском языке, одним из основных критериев выделения которой является относительная стабильность внешней формы.

Анализируя интернационализмы в арабском языке говорить о графическом единообразии с интернациональным фондом не приходится, поскольку арабский язык, в отличие от европейских языков, пользуется совершенно иной графической системой. Арабское письмо организовано справа налево, буквенное выражение имеют только согласные и долгие гласные, краткие гласные обозначаются диакритическими знаками – огласовками, которые используются только в учебных целях. При таком консонантном написании любое иностранное слово становится для носителя арабского языка нечитабельным. Чтобы облегчить понимание и сделать прочтение возможным, все гласные в иностранных, а значит и в заимствованных, словах удлинняются: *tu:si:qa:* - музыка.

Фонетические изменения интернациональной лексики тоже очевидны и закономерны: отсутствие в арабском языке определенных фонем спровоцировало замену таковых на ближайшие, более схожие, по месту и/или способу образования. Например, несуществующая в арабском языке глухая фонема [p] заменяется звонкой фонемой [b]: *bru:li:ta:riya:* - пролетариат; отсутствующий в арабском языке гласный переднего ряда, среднего подъема [e] находит свой аналог в гласном переднего ряда, но верхнего подъема [i], а огубленный гласный заднего ряда, среднего подъема [o] – в огубленном гласном заднего ряда, но верхнего подъема [u]: *ti:li:fu:n* – телефон.

Наиболее интересными являются морфологические изменения. Корень слова, кочуя по европейским языкам, остается, по большому счету, в рамках одной грамматической системы, поскольку большинство современных европейских языков являются флективными языками с общими индоевропейскими корнями. Арабский язык принадлежит не просто к другому ареалу. Его грамматическая система существенно отличается от индоевропейской грамматической системы. Этот язык принадлежит типологически к флективно-агглютинативному типу языков [8, с. 66]. Действующими грамматическими тенденциями в нем в равной степени являются

как фузия, так и агглютинация. В основе слова лежит лексическая абстракция – корень, который состоит только из согласных. В отличие от корня в европейских языках, он никогда не совпадает фонетически со словом [7, с.49]. Система словообразования и словоизменения в арабском языке оказывается не только фузионна, но и агглютинативна. Указанные морфологические особенности не могут не влиять на процесс адаптации заимствованной интернациональной лексики. Например, если структура европейского слова проста и созвучна традиционному трехсогласному или четырехсогласному арабскому корню, то такое слово гармонично встраивается в существующую систему словообразования и словоизменения. Такова судьба слова *bank*, заимствованного из итальянского языка. Полностью адаптировавшись, это слово не только приняло систему словоизменения арабских существительных, но и стало образовывать, так называемое, «ломаное» множественное число, характерное для арабского языка *bunu:k* (ср.: арабские слова *harf* – *huruf*: «буква, звук», *bayt* – *buyu:t*: «дом», *raff* – *rufu:f*: «полка»). Таким образом, словоизменительная форма множественного числа образуется не через аффиксацию основы, как это происходит в европейских языках, когда флексия множественного числа присоединяется к неизменяемой (или частично изменяемой) основе. Арабский язык использует специфический, свойственный семитским языкам, способ. Неизменяемый консонантный корень (в данном случае *b-n-k*) соединяется с разными словоизменительными элементами и образует разные основы для единственного числа (*bank-*) и множественного числа (*bunu:k-*).

Заимствованное из французского языка слово *ti:li:fu:n* тоже гармонично вписалось в существующую в арабском языке систему словоизменения. Оно приняло традиционную систему падежей арабского языка (*ti:li:fu:nun*, *ti:li:fu:nan*, *ti:li:fu:nin*), изменяется по состоянию (*ti:li:fu:nun* - *atti:li:fu:nu*). Арабский язык «увидел» в этом слове четырехсогласный корень *t-l-f-n* и образовал по собственным законам глагол *talfana* «говорить по телефону» (ср.: четыреххарфенные глаголы *barhana*, *handasa*). Этот глагол способен образовать все возможные формы словообразования и словоизменения по существующим моделям арабского языка.

Если же структура заимствованного слова более сложная, т.е. количество согласных больше, чем бывает в арабском корне, то словообразовательные и словоизменительные возможности ограничиваются аффиксацией, а словообразовательный ряд, как правило, представлен относительным прилагательным: *di:na:mi:ka:* «динамика» – *di:na:mi:kiyu* «динамический» (ср.: *lubna:niyu* «ливанский», *faransiyu* «французский», *madrasiyu* «школьный»). Иногда в словообразовательный ряд входит еще и абстрактное существительное, которое также образуется аффиксацией: *di:na:mi:kiyyatun* «динамичность».

Таким образом, арабский язык, впитав на протяжении веков огромное количество иностранной лексики (из персидского и родственных семитских языков в классический период, а на современном этапе из турецкого, итальянского, французского языков) существенно ее адаптировал под свои законы и свою грамматическую систему. Это объясняется типологическим своеобразием арабского языка, его принадлежностью к особому флективно-агглютинативному типу. Приняв инородный

элемент, язык старается гармонично встроить его в свою грамматическую систему. А поскольку заимствованные слова индоевропейского происхождения не соответствуют арабской грамматической системе, то и претерпевают значительные изменения на арабской почве. Этим объясняется незначительное количество в арабском языке интернациональной лексики, одним из критериев выделения которой является совпадение во внешней форме.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Айвазян Ю.С. К вопросу о лексико-фонетических заимствованиях как единицах номинации в современном арабском литературном языке // Филологические науки в МГИМО, 2017. № 3 (11). С. 5-11.
2. Белкин В.М. Арабская лексикология. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1975. 200 с.
3. Блинов А.А. Заимствования в языке арабской прессы стран Магриба (на основе газет Туниса, Алжира и Марокко) // Вестник РГГУ. Серия: Литературоведение. Языкознание. Культурология, 2011. №11 (73). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/zaimstvovaniya-v-yazyke-arabskoy-pressy-stran-magriba-na-osnove-gazet-tunisa-alzhira-i-marokko-1> (дата обращения: 18.10.2021).
4. Гилева Е.С. К вопросу заимствований в современном арабском литературном языке экономической сферы // Преподаватель XXI век, 2015. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-zaimstvovaniy-v-sovremennom-arabskom-literaturnom-yazyke-ekonomicheskoy-sfery> (дата обращения: 20.10.2021).
5. Синькова О.М. Роль англоязычных заимствований в становлении современных терминосистем арабского языка // Вестник СамГУ, 2007. №5-1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/rol-angloyazychnyh-zaimstvovaniy-v-stanovlenii-sovremennyh-terminosistem-arabskogo-yazyka> (дата обращения: 18.10.2021).
6. Словарь интернациональной лексики: 6 иностранных языков. Рязань: Узорочье, 2007. 1072 с.
7. Старинин В.П. Структура семитского слова. М.: Изд-во вост. лит-ры, 1963. 115 с.
8. Фортунатов Ф.Ф. Лекции по сравнительному языкознанию. Сравнительное склонение. Курс 1884/1885 года. // Вестник Московского Университета. Сер. 9. Филология. 1990, №2, С.61-85.
9. Черкасова А.П. Инновации в арабских диалектах стран Магриба как результат взаимодействия французского и арабского языков // Вестник ВолГУ. Серия 2: Языкознание, 2012. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsii-v-arabskih-dialektah-stran-magriba-kak-rezultat-vzaimodeystviya-frantsuzskogo-i-arabskogo-yazykov> (дата обращения: 15.10.2021).
10. Черкасова А.П. Арабская лексика французского языка стран Магриба, особенности ее адаптации // Изв. Сарат. ун-та Нов. сер. Сер. Филология. Журналистика, 2013. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/arabskaya-leksika-frantsuzskogo-yazyka-stran-magriba-osobennosti-ee-adaptatsii> (дата обращения: 15.10.2021).
11. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. 685 с.
12. 1980، القاهرة، المعجم الوجيز،
13. 1998، بيروت، المنجد في اللغة والإعلام،

© Вавичкина Татьяна Анатольевна (vavichkina-ta@rudn.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ОСОБЕННОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ СИММЕТРИЙНОЙ ОППОЗИЦИИ БОГАТСТВО / БЕДНОСТЬ В РУССКОЯЗЫЧНОМ МЕДИАДИСКУРСЕ

Ван Цзя

аспирант, Государственный институт русского  
языка им. А.С. Пушкина, Москва  
674509572@qq.com

## FEATURES OF THE IMPLEMENTATION OF THE SYMMETRICAL OPPOSITION WEALTH / POVERTY IN THE RUSSIAN-LANGUAGE MEDIA DISCOURSE

Wang Jia

*Summary:* The article represents an analysis of the implementation of the symmetric opposition "wealth" / "poverty" in the Russian-language discourse. The author identifies six categories of figures of speech that are used to reflect the opposition under consideration: oxymoron, gradation, syntactic parallelism, rhetorical question, antithesis and wordplay. It has been established that a feature of the media text is the manipulation of public consciousness, while "wealth" and "poverty" in the current social and economic situation is of great importance for a wide range of readers. In this regard, the considered symmetric opposition provides an opportunity to form a certain media picture of the world, which reflects the modern images of the Russian-language space of media text and media discourse.

*Keywords:* symmetrical opposition, media discourse, media text, figure of speech, wealth, poverty.

*Аннотация:* В настоящей статье проводится анализ реализации симметричной оппозиции «богатство» / «бедность» в русскоязычном дискурсе. Автор выделяет шесть категорий фигур речи, которые используются для отражения рассматриваемой оппозиции: оксюморон, градация, синтаксический параллелизм, риторический вопрос, антитеза и игра слов. Установлено, что особенностью медиатекста является манипулирование общественным сознанием, при этом «богатство» и «бедность» в актуальной социальной и экономической обстановке имеет большое значение для широкого круга читателей. В связи с этим рассматриваемая симметричная оппозиция предоставляет возможность сформировать определенную медийную картину мира, который отражает современные образы русскоязычного пространства медиатекста и медиадискурса.

*Ключевые слова:* симметричная оппозиция, медиадискурс, медиатекст, фигура речи, богатство, бедность.

В настоящее время медиадискурс и медиатекст представляет собой основную форму коммуникации не только в сфере СМИ, но и интернет-пространстве. При этом в современном мире массмедиа часто используются для формирования у населения определенного представления о том или ином событии или явлении. В связи с этим меняется и язык, который отражает не только процесс глобализации, но и влияние сети Интернет. Точно так же меняются и симметричные оппозиции, которые стали частью русскоязычного дискурса. В связи с этим необходимо рассмотреть оппозиции «богатство» / «бедность» в медиадискурсе русского языка.

Для реализации поставленной задачи в настоящем исследовании необходимо рассмотреть следующие фигуры речи, которые часто встречаются в медиадискурсе:

1. Оксюморон;
2. Градация;
3. Синтаксический параллелизм;
4. Риторический вопрос;
5. Антитеза;
6. Игра слов.

Оксюморон представляет собой одну из самых важных фигур речи, которая присутствует в медиатекстах на русском языке. Чаще всего он используется автором текста для привлечения внимания читателя посредством использования противоположных по своей сути с целью демонстрации яркой противоречивости используемых слов. Именно поэтому оппозиция «богатство» / «бедность» используется для формирования необходимых контекстов, основой которых является оксюморон. При этом необходимо понимать, что данное противопоставление может использоваться с точки зрения разных смыслов:

1. Сравнение материального состояния – «Критичное неравенство: за время ковида бедные обеднели, а богатые – разбогатели»;
2. Сравнение духовного развития – «Богатые богаче во всем — и материально, и духовно, а бедные во всем беднее».

Особое внимание при анализе медиатекстов необходимо уделять деривативу слова «бедность» – «нищета». При этом данное слово означает духовную бедность, так как является укороченной формой такого словосочетания, как «нищий духом»: «Я работаю в саду по комплекс-

ному обслуживанию за 15 000 рублей. Я вообще говорю обо всех, как можно прожить, разве что не умереть от голода. Почему такие нищие зарплаты, нельзя купить ни вещи, ни отложить. Только выживать». Из данного отрывка медиатекста можно сделать вывод, что в данном случае действительно идет речь не только о материальном богатстве, но и о духовном. Дело в том, что в российской действительности материальное богатство предполагает и духовное, так как у человека появляется время на саморазвитие.

При этом в экономических медиатекстах оппозиция богатство / бедность рассматривается строго с точки зрения материального состояния. Однако критерии определения богатства или бедности по своей сути субъективны, что повышает уровень их дискуссионности. В пример можно привести следующий отрывок медиатекста: «Почему одни люди богатые, а другие бедные? Потому что одни люди сильные, а другие слабые», «Почему одни богатые, а другие бедные? Обеспеченные люди мыслят не так, как все. У них другие цели, установки, приоритеты. Богатый человек думает о саморазвитии, стремится меняться, узнавать новое. Бедный стоит на месте и постоянно думает о настоящем, но не о будущем своего материального состояния». Из этого можно сделать вывод, что понимание богатства относительно и основано на общепринятых критериях финансового благополучия. Это позволяет медиатексту быть более расположенным к самосознанию конкретного читателя материала.

Градация является второй фигурой речи, которая встречается в медиатекстах. Она представляет собой средство усиления влияния на читателя текстового материала на основе определенного количества слов, которые противопоставляются по степени их проявления. При этом необходимо понимать, что в рамках медиатекста градация не является простым перечислением, а придерживается определенной логики в соответствии со способностью читателя классифицировать объекты, явления, свойства или признаки на основании общепринятой нормы. В рамках традиционной формы градации последующее слово усиливает семантическое значение всего выражения, однако в медиатекстах используется и другая форма рассматриваемой фигуры речи – нисхождение смысла представленных слов и всего выражения в целом. В пример можно привести следующий текст: «Вы богатый, бедный или «посередке»? Средний класс в России к 2020 году должен составить 60-70% населения, считает президент России Дмитрий Медведев.», «Нищий, бедный или богатый: простая классификация от «ХабИнфо». Социологи регулярно пытаются разделить население в зависимости от уровня его благосостояния. Кто-то устанавливает денежные коридоры, кто-то имущественные рамки, а кто-то – психологические». Из этого можно сделать вывод, что градация в медиатекстах может принимать две формы: усиление семантического ряда и нис-

хождение смысла представленных в тексте слов.

С точки зрения анализа симметричной позиции необходимо также рассмотреть такую фигуру речи как синтаксический параллелизм. Его особенность заключается в повторении языковых единиц одного типа в тождественных синтаксических позициях, но с разным лексическим содержанием. Что касается медиатекстов, то в них применение синтаксического параллелизма в большинстве случаев предполагает антитезу. В пример можно привести следующие отрывки: «Вирус в помощь: как COVID-19 сделал бедных беднее, а богатых — богаче. Вирус, распространившийся из китайского Уханя, сделал, как это часто бывает при потрясениях подобного масштаба, бедных еще беднее, а богатых богаче», «Кризис из-за коронавируса сделает богатых еще богаче, а бедных — вообще нищими. Во время любого кризиса бедные люди страдают гораздо сильнее, чем богатые. Это происходит по тем же правилам, как по которым любое сокращение экономической деятельности наносит больший вред развивающимся рынкам, чем рынкам развитых стран».

Следующей фигурой речи, которую необходимо рассмотреть в рамках исследования оппозиции «богатство» / «бедность», является риторический вопрос. Он представляет собой предложение вопросительного типа, которое содержит утверждение, оформленное в виде вопроса, не требующего ответа. Прием риторического вопроса используется достаточно часто ввиду отличительных характеристик медиатекста: диалогичность, направленность на широкий круг читателей, смысловая незавершенность и т.д. Данная тенденция просматривается и в использовании оппозиции «богатство» / «бедность»: «Как стать миллионером? Что может принести деньги? Что сделать, чтобы разбогатеть? Почему другие богаче меня, что я делаю не так? Если я такой умный, почему при этом такой бедный? Как живут богачи? Есть ли справедливость в моей бедности? Каждый из нас может бесконечно продолжать перечень схожих вопросов и утверждений». При этом необходимо особо отметить тот факт, что риторические вопросы обычно содержатся в заголовках текстов с целью привлечения внимания аудитории и придания ему диалогического характера.

Антитеза также является часто употребляемой фигурой речи в рамках медиатекстов. Она представляет собой стилистическую фигуру, которая используется для усиления выразительности высказывания посредством резкого противопоставления образов, мыслей, понятий. При этом необходимо понимать, что основой антитезы являются антонимы. В данном случае это предмет исследования – оппозиция «богатство» / «бедность». Именно такая особенность предоставляет возможность определить ее как основной прием, использующийся для формирования современного медиапространства.

Посредством антитезы в медиатекстах формируются образы, которые отражают актуальные ситуации в обществе, экономике, политике, культуре и т.д. Одним из таких образов является социальная несправедливость, которая дополняется несовершенством государственного управления, экономической ситуации в стране, проблемами бедных слоев населения и т.д. Это подтверждается следующими отрывками текстов: «Считается, что между бедными и богатыми лежит пропасть. Благодаря деньгам богатые люди иначе живут, мыслят и действуют. Стартовые возможности дарят богатым людям другую жизнь, но чаще происходит наоборот», «Разрыв в благосостоянии самых богатых и самых бедных в мире людей по итогам 2018 года увеличился до рекордного значения. В настоящее время 26 миллиардеров суммарно владеют таким же состоянием, как 3,8 млрд наименее обеспеченных жителей планеты».

В современных медиатекстах особое внимание уделяется влиянию пандемии COVID-19 на общество, а также материальное состояние населения. При этом особо подчеркивается, что государство проявляет заботу только по отношению к материально обеспеченным гражданам – «богатым», но не «бедным». В пример можно привести следующие отрывки: «Вот так: люди беднеют, государство за эти годы осталось при своих, а бизнес (собственники) богатеет». При этом также отмечается, что пандемия поляризовала российское общество, где богатые – богатеют, а бедные – беднеют. Это подтверждается следующими отрывками текстов: «Политики часто принимают популистские решения – раздать денег всем и побольше без какого-то экономического обоснования. В результате помощь не всегда доходит до тех, кому она нужна больше всего. Вот это неэффективное распределение стимулирующих средств и приводит к тому, что во время кризиса бедные беднеют, а богатые – богатеют».

Особое внимание необходимо обратить на критерии богатства, которые приводятся в медиатекстах. При этом их формирование основывается преимущественно на субъективном мнении автора текста или цитируемых им политиков, экономистов, ученых и т.д. Большую роль также играет отнесение самого себя к богатому или бедному слою населения: «Нужно большое везение, чтобы деньги заработать, и гигантский труд, чтобы их не потерять. Портят же людей и большие деньги, и их отсутствие. Себя я бедным не считаю, хотя по сравнению с властями предрержащими я беден как церковная мышь. Но по сравнению с думающими о куске хлеба я непозволительно богат. Обвинять в бедности — другая крайность, ведь удача сопутствует не всем». Из этого можно сделать вывод, что рассматриваемая оппозиция «богатство» / «бедность» является основой формирования мо-

ральных и нравственных норм в рамках отдельной личности или группы, а не в рамках государства. В данном случае бедность может использоваться в двух смыслах: нехватка материальных средств и благ; низкий уровень духовного и культурного развития. Именно поэтому в медиатекстах просматривается идея о том, что люди, богатые с точки зрения финансов, могут быть бедными с точки зрения духовного развития.

В рамках современных медиатекстов часто используется вторичная антитеза, основой которой является использование известного литературного текста или высказывания, содержащего антонимию и его интеграция в медиатекст. При этом такие конструкции могут получать продолжение в контексте текстового материала, а также полностью трансформироваться. В рамках рассмотрения оппозиции «богатство» / «бедность» особого внимания заслуживают антитезы, «Принц и нищий», «Миллионер из трущоб»: «Принц и нищий: 10% астраханцев живут в 10 раз беднее 10% самых богатых», «Икона футбола, неоднозначная личность, миллионер из трущоб – Диего называют по-разному, но суть одна – он легенда, вдохновившая миллионы людей по всему миру». Трансформация также может быть произведена на грамматическом и лексическом уровне. Так, на грамматическом уровне могут использоваться следующие приемы:

1. Количественная трансформация – «Принц и нищий: сына британской королевы обвинили в изнасилованиях»;
2. Использование отрицательных частиц – «Ты не нищий, просто отрицательно богатый».

На лексическом уровне используются следующий прием: изменение основного элемента лексической конструкции на однокоренной – «Юная миллионерша из трущоб: как школьника выиграла миллион, решая кейсы».

Из этого можно сделать вывод, что широкие возможности трансформации отрывков известных литературных произведений или высказываний составляют основу для языковой игры в русскоязычных медиатекстах для их контекстуализации в современных политических, экономических и культурных реалиях. При этом особое внимание авторами статей уделяется ассоциативности используемых слов и выражений в контексте оппозиции «богатство» / «бедность»: «Принц Майкл, прозванный прессой «нищий принц», категорически опроверг возможность коммерческого соглашения с беглым российским олигархом. Представитель принца тогда заявил, что Его Королевское Высочество «ни в коем случае» не предоставляет какие-либо услуги в счет этих сумм, а все средства идут на финансирование «культурных и благотворительных инициатив»».

ЛИТЕРАТУРА

1. Как можно прожить, разве что не умереть от голода»: Житель Бердска в шоке от нищенской зарплаты в 15 000 рублей // Курьер-Среда URL: <https://kurer-sreda.ru/2021/11/10/741624-kak-mozhno-prozhit-razve-cto-ne-umeret-ot-goloda-zhitel-berdska-v-shoke-ot-nishhenskoj-zarplaty-v-15-000-rublej> (Дата обращения 10.11.2021)
2. Пункт «А» URL: <https://punkt-a.info/news/glavnoe/prints-i-nishchij-10-astrakhantsev-zhivut-v-10-raz-bednee-10-samykh-bogatykh-> (Дата обращения 14.11.2021)
3. Беден ли ты: выясняем, стоит ли задуматься об экономии с проектом «Прожиточный минимум» // HabInfo URL: <https://habinfo.ru/nishchij-bednyy-bogaty/> (Дата обращения 12.11.2021)
4. Бедные стали еще беднее: коронавирус увеличил неравенство среди жителей Латвии // <https://lv.sputniknews.ru/20210518/Bednye-stali-esche-bednee-koronavirus-uvlechil-neravenstvo-sredi-zhiteley-Latvii-15685338.html>
5. Богатые и бедные люди. В чём разница? // VC.ru URL: <https://vc.ru/u/846041-ilya-solomennikov/268760-bogatye-i-bednye-lyudi-v-chem-raznica> (Дата обращения 13.11.2021)
6. Вирус в помощь: как COVID-19 сделал бедных беднее, а богатых — богаче // Forbes URL: <https://www.forbes.ru/milliardery/417531-virus-v-pomoshch-kak-covid-19-sdelal-bednyh-bednee-bogatyh-bogache> (Дата обращения 12.11.2021)
7. Вы богатый, бедный или «посередке»? // BBC News Russia URL: [https://www.bbc.com/russian/business/2011/02/110211\\_middle\\_class\\_russia](https://www.bbc.com/russian/business/2011/02/110211_middle_class_russia) (Дата обращения 11.11.2021)
8. Как россиянам стать богатыми: 6 неправильных и 1 правильный способ // RuNews 24 URL: <https://runews24.ru/society/15/04/2021/b99d2bsc815ed8615dfc1f5ee1f65150> (Дата обращения 13.11.2021)
9. Кризис из-за коронавируса сделает богатых еще богаче, а бедных — вообще нищими // Финансовая газета URL: <https://fingazeta.ru/ekonomika/world/460987> (Дата обращения 12.11.2021)
10. Критичное неравенство: за время ковида бедные обеднели, а богатые — разбогатели // Профиль URL: <https://profile.ru/society/kritichnoe-neravenstvo-za-vremya-kovida-bednye-obedneli-a-bogatye-razbogateli-946534/> (Дата обращения 10.11.2021)
11. Кто вам симпатичнее — богатые или бедные? // Коммерсантъ URL: <https://www.kommersant.ru/doc/275501> (Дата обращения 10.11.2021)
12. Кто вам симпатичнее — богатые или бедные? // Коммерсантъ URL: <https://www.kommersant.ru/doc/275501> (Дата обращения 14.11.2021)
13. Кузнецова А.В. К определению понятия медиатекста // Известия вузов. Северо-Кавказский регион. Серия: Общественные науки. 2010. №5. С. 1-5.
14. Культ Диего Марадоны: как футболист вдохновил миллионы людей по всему миру? // «Чемпионат» URL: <https://www.championat.com/lifestyle/article-4497533-kak-diego-maradona-motiviroval-lyudej-vo-vsyom-mire.html> (Дата обращения 15.11.2021)
15. Многомиллиардная бедна: почему в мире увеличивается разрыв между богатыми и бедными // RT URL: <https://russian.rt.com/business/article/594980-bogatye-bednye-raznitsa> (Дата обращения 13.11.2021)
16. Почему одни богатые, а другие бедные // Инвестлаб URL: <https://invlab.ru/zhizn/pochemu-odni-bogatye-a-drugie-bednye/> (Дата обращения 11.11.2021)
17. Почему одни люди богатые, а другие бедные? Потому что одни люди сильные, а другие слабые // Интересно.ко URL: <https://interesno.co/myself/2cddb4b0352c> (Дата обращения 11.11.2021)
18. Принц и нищая: сына британской королевы обвинили в изнасилованиях // News.ru URL: <https://news.ru/world/princ-i-nishaya-syna-britanskoj-korolevy-obvinili-v-iznasilovaniyah/> (Дата обращения 15.11.2021)
19. Принц и нищий: 10% астраханцев живут в 10 раз беднее 10% самых богатых
20. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 1985. 400 с.
21. Русские связи «принца напрокат» // Свобода URL: [https://www.svoboda.org/a/31249310.html?utm\\_source=yxnews&utm\\_medium=desktop&utm\\_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews%2Fsearch%3Ftext%3D](https://www.svoboda.org/a/31249310.html?utm_source=yxnews&utm_medium=desktop&utm_referrer=https%3A%2F%2Fyandex.ru%2Fnews%2Fsearch%3Ftext%3D) (Дата обращения 16.11.2021)
22. Страна богатая, а люди бедные: как такое может быть // Московский Комсомолец URL: <https://www.mk.ru/politics/2021/07/11/strana-bogataya-a-lyudi-bednye-kak-takoe-mozhet-byt.html> (Дата обращения 14.11.2021)
23. Ты не нищий, просто отрицательно богатый // Комсомольская правда URL: <https://www.kp.ru/daily/28297/4436861/> (Дата обращения 16.11.2021)
24. Шилин В.В. Словарь литературоведческих терминов. М.: Канон +, 2019. 680 с.
25. Юная миллионерша из трущоб: как школьница выиграла миллион, решая кейсы // УралПресс URL: <https://uralpress.ru/news/obshchestvo/yunaya-millionersha-iz-chelyabinska-kak-shkolnica-vyigrala-million-reshaya-keysy> (Дата обращения 16.11.2021).

© Ван Цзя (674509572@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## СЛОВА КАТЕГОРИИ СОСТОЯНИЯ В ПРОСТРАНСТВЕ РУССКОГО ФОЛЬКЛОРА

**Диневиц Ирина Александровна**

*К.филол.н., доцент, ФГАОУ ВО «Российский университет  
дружбы народов»  
dinevich\_irina@mail.ru*

### WORDS OF THE CATEGORY OF STATE IN THE SPACE OF RUSSIAN FOLKLORE

**I. Dinevich**

*Summary:* This article is devoted to the consideration of the peculiarities of the use of words of the category of state in the space of Russian folklore through the prism of lexico-semantic and functional aspects.

The author touches upon the problems of the words of the category of state in Russian Russian studies, characterizes the synonymous series of lexemes with the meaning of a mental state, colored by negative and positive emotions. The paper considers the words of the category of state as representatives of the ways of verbal embodiment of the emotional components of human existence and idioethnic and linguocultural features of society. It is proved that the words of the category of state play an important role in folklore texts: conveying the mental or physical state of the hero, they allow to reveal his artistic image more deeply.

*Keywords:* state category words; emotions; folklore text; idioethnic features.

*Аннотация:* Данная статья посвящена рассмотрению особенностей употребления слов категории состояния в пространстве русского фольклора через призму лексико-сематического и функционального аспектов.

Автором затронута проблематика слов категории состояния в отечественной русистике, охарактеризованы синонимические ряды лексем со значением психического состояния, окрашенные отрицательными и положительными эмоциями. В работе рассмотрены слова категории состояния как репрезентанты способов вербального воплощения эмоциональных составляющих человеческого бытия и идиоэтнических, и лингвокультурных особенностей социума. Доказано, что слова категории состояния играют важную роль в фольклорных текстах: передавая психическое или физическое состояние героя, они позволяют глубже раскрыть его художественный образ.

*Ключевые слова:* слова категории состояния; эмоции; фольклорный текст; идиоэтнические особенности.

Язык русского фольклора с середины XX века является объектом пристального внимания российских ученых – исследователей произведений народного творчества. Среди актуальных проблем изучения фольклорного текста важное место занимает вопрос о частях речи русского языка. В современной фольклористике традиционное классическое описание частей речи заменяется на лингвокультурологическое исследование, предполагающее выявление лингвокогнитивных и этнокультурных компонентов различных вербальных единиц в фольклорных текстах различных жанров.

Особое место в системе лингвокультурологических исследований занимают слова категории состояния как яркие репрезентанты способов вербального воплощения эмоциональных составляющих человеческого бытия и идиоэтнических, и лингвокультурных особенностей социума.

**Цель предлагаемого исследования** – рассмотреть особенности употребления слов категории состояния в пространстве русского фольклора через призму лексико-сематического и функционального аспектов.

**Материалом исследования** послужили фольклорные тексты былин, исторических песен и лирических любовных песен русского народа.

**Методология исследования.** Для анализа языкового материала применялись метод комплексного теоретического анализа изучаемой проблемы, описательный метод и метод комплексной выборки слов категории состояния из фольклорных текстов различных жанров.

Проблема выделения слов категории состояния в самостоятельную часть речи с XIX века до настоящего времени остается одной из самых актуальных в лингвистике. Вопрос о дефиниции слов категории состояния не решен однозначно и в настоящее время: в научной и учебной литературе их называют по-разному: «слова категории состояния», «безлично-предикативные слова», «предикативные наречия», «предикативы». На наш взгляд, отсутствие единообразия в обозначении одного и того же объекта отражает его сложную языковую природу, поскольку слова категории состояния являются в русском языке языковым феноменом, представляющим собой симбиоз лексико-грамматических характеристик различных частей речи.

Общеизвестно, что слова категории состояния объединены рядом общих признаков: они являются неизменяемой частью речи, имеют значение состояния или модальности, употребляются в функции сказуемого в безличном предложении, по словообразовательной структуре омонимичны наречиям, кратким прилагатель-

ным и некоторым существительным.

История описания лексем со значением состояния как слов, промежуточных между именами и глаголами, начинается с конца XVIII – начала XIX века. Отмечая особое значение и характерную функцию данных слов, одни отечественные языковеды относили их в разряд глагола (А.Х. Востоков, Н.П. Некрасов), другие – к кратким именам прилагательным (К.С. Аксаков). А.Х. Востоков присоединял весь этот разряд слов к категории глагола и относил сюда же краткие формы имен прилагательных, считая их «спрягаемыми словами» [Востоков, 1934, с. 104]. Ф.И. Буслаев не разделял взгляды А.Х. Востокова на слова со значением состояния, но такие лексемы, как жаль, лень, тоже считал «безличными глаголами» [Буслаев, 1959, с. 383].

Новый этап в осмыслении данного языкового феномена связан с появлением научных работ Л.В. Щербы, в которых ученых впервые поднял вопрос о статусе слов категории состояния. Однако ученый сомневался в необходимости выделения лексем с семантикой состояния в самостоятельную часть речи: «Однако мне самому не кажется, чтобы это была яркая и убедительная категория в русском языке, которая не получила еще, а может, и никогда не получит общей марки» [Щерба, 1957, с. 76]. Окончательно ввел категорию состояния в структуру русской грамматики как самостоятельную часть речи академик В.В. Виноградов [Виноградов, 1947, с. 389-421]. Идею В.В. Виноградова поддержал Н.С. Пospelов, который в статье «В защиту категории состояния» отметил ее отличительные признаки: «... они образуют особую часть речи не потому, что выступают в синтаксической функции сказуемого, а потому, что им присущи специфические для них аналитические формы выражения грамматических категорий времени и склонения» [Пospelов, 1955, с. 56].

Необходимо отметить, что в конце XX века многие современные лингвисты, авторы учебников и учебных пособий по современному русскому литературному языку признавали слова категории состояния самостоятельной частью речи и определяли ее отличительные признаки [Рахманова, 1997; Лекант, 1999; Ушакова, 1999; Валгина, 1973]. Так, например, в определении Н.С. Валгиной подчеркнут статус данной группы слов: «Категория состояния – это знаменательные неизменяемые именные и наречные слова, которые обозначают состояние, имеют аналитические формы времени и употребляются в функции сказуемого безличного предложения» [Валгина, 1973, с. 259].

Описанию структурно-семантических и функциональных особенностей слов категории состояния в разных стилях и жанрах русского языка посвящено множество монографий [Сирота, 1990; Камалова, 1998; Шлейвис,

1996] и диссертаций российских ученых [Берляева, 1982; Смирнова, 1986; Скрипник, 1998; Диневич, 2001].

В «Грамматическом словаре русского языка» А.А. Зализняка относительно полный лексический состав «предикативов» насчитывает около 120-150 единиц на 100000 слов русского лексикона [Зализняк, 1987]. Этот достаточно большой языковой материал неоднороден семантически, грамматически и генетически, однако объединен уникальными особенностями данной части речи: способностью обозначать различные состояния человека и окружающей его действительности, а также репрезентировать эмоциональную составляющую человеческого бытия.

Современные лингвисты полагают, что эмоции отражают психическую деятельность человека и позволяют ярче репрезентировать его внутреннее душевное состояние. О связи психического состояния с эмоциями писал, например, Ю.А. Пупынин, считавший, что «безличные предикаты типа *грустно, радостно*, являясь единицами особой грамматической группировки слов, выступают как обозначения эмоционального состояния...» [Пупынин, 1992, с. 62]. Д.Р. Еникеев также отмечал, что «словоформы с семантикой психического состояния могут обозначать положительные и отрицательные эмоции человека или говорить о его нейтральном эмоциональном состоянии» [Еникеев, 1998, с. 13].

В языке русского фольклора слова категории состояния можно разделить на три семантических поля, отбрасывающих различные эмоции:

1. положительные эмоции (*веселенько, веселехонько, весело, лестно любо, приятно, сладко* и др.),
2. отрицательные эмоции (*беспокойно, бесчестно, горемычно, горько, грех, грешно, грустно, жалко, жаль, завидно, моркотно, обидно, постыдно, скучно, совестно, страшно, стыд стыдно, усовестно* и др.),
3. нейтральные эмоции (*вежливо, вольно, каково, мудрено, мудро, охотно, таково, угодно, хитро* и др.).

В результате многих научных исследований установлено, что в современном русском литературном языке «прослеживается тенденция приоритетного изображения негативных эмоций (80% эмотивных слов категории состояния): беспокойства, страха, одиночества, причем богаче всего представлена лексика тоски (*гадко, гадливо, гнусно, мутно, отвратно, сумрачно* и др.) и горя (*горестно, горько, маятно, плохо* и др.). Только 20% эмотивных слов категории состояния изображают положительные чувства, прежде всего чувства радости (*весело, оживленно, радостно* и др.) и спокойствия (*спокойно, тихо, хорошо* и др.)» [Лексические средства, 1989, с. 69]. Наше многолетнее исследование данного вопроса подтверждает, что в пространстве русского фольклора большая часть слов категории состояния окрашена от-

рицательными эмоциями, что отражает специфику идиоэтнических и лингвокультурных особенностей русского народа.

Интересен тот факт, что слова категории состояния, имеющие различную эмоциональную окраску, в фольклорных текстах образуют синонимические ряды. Чаще всего встречаются синонимические ряды слов со значением психического состояния человека, окрашенные **отрицательными эмоциями** (обида, стыд, страх, грусть, тоска, скука, жалость и др.). Так, по значению состояния, при котором испытывается «чувство неловкости, неуверенности из-за волнения», объединяются лексемы *совестно, усовестно*, лексемы *стыдно, постыдно, стыд, стыднешенько, стыднешонько* («о чувстве стыда, смущения, испытываемом кем-либо») [Красных, 1993, с. 222], лексемы *бесчестно, безщосно* («бесчестие – всякое действие, противное чести: стыд, срам, позор» [Даль, 1998, I, с. 78]).

В фольклорных текстах данные лексемы употребляются при описании лирической героини или лирического героя, передавая их внутреннее душевное состояние и позволяя глубже раскрыть художественный образ. Например:

*Мне свекром назвать – так безчестно,  
Батюшкой назвать не хочется.* (Кир. Нов. I, № 5).  
*Стали люди говорить, а девчонке стыдно стало.* (Новг. № 76).

Она ему отвечала, во глаза ругала:  
*Стыдно, стыдно Николеньке к Полинке ходить* (Кир. II: № 143).

В особый синонимический ряд объединяются слова категории состояния со значением состояния душевной боли, вызванной несчастьем, бедой, какой-либо утратой: *горько, горчешенько, горемычно, тошнешенько*. Например:

*А если будет дюже скучно да даже горько вам,  
Ой а вы приходитя все, братцы, да ко мне.* (Ист.п. XVII, № 137).

Синонимический ряд образуют лексемы *грешно* и *грех* в значении «нехорошо, стыдно». Например:  
Ты бай, бай, бай, молодой турчак!  
*Бранить тебя – мне грех будет.* (Кир. II: № 35).  
*А суббота канун праздника – грешно,  
По писанию работать не должно.* (Шейн № 941).

Отдельный синонимический ряд составляют лексемы со значением состояния, при котором испытывается грусть, печаль: *грустно, грустнешенько, грустнешонько, разгрустнешонько*, и слова, обозначающие скуку из-за отсутствия кого-чего-либо или в результате пресыщения однообразием: *скучно, скусъне, скупнешенько*. Часто в фольклорных текстах психическое состояние человека

или другого живого существа связано с морально-этической характеристикой внутреннего мира лирического героя, с его эмоциональными переживаниями.

Состояние скуки, грусти может быть присуще разным героям фольклорных текстов:

- лирической героине:  
*Скучно жить без родных – всегда плачу я об них.* (Ист.п. XIX в. № 299).  
*Когда тебе, любушка, скучно, – пиши ко мне письма.* (Шейн, № 716).
- лирическому герою – молодцу:  
Ты не пой, не свищи, моего дружка ни грусти.  
*Скучно ему, грустно, сам не знаю, почему.* (Кир. I: № 244).  
Ой, доброму молодцу жить *скупнешенько, Скучно, грустно – не знаю, почему.* (Шейн № 702).
- князю и боярину:  
*Мне-ка скусъне ведь, князю, холостому жить.* (Марков, № 12).  
*Грустным-то мне, боярину грустнешенько.* (Ист.п. XVIII, № 64).

Среди слов со значением психического состояния лица особенно частотны по употреблению лексемы *жаль* и *жалко*, выражающие, по мнению В.М. Павлова, эмоциональные состояния и оценку состояний, которая «входит на правах компонента семантической микросистемы... в результате предикативный признак оценки-состояния как бы раздваивается..., отражая, в противоположность оценке, состояние субъекта речи (или лица, о котором что-то сообщается): *мне неприятно, что...; жаль было, что...*». [Павлов, 1998, с. 54].

Слова категории состояния *жаль, жалко* употребляются в фольклорных текстах в двух значениях:

1. обозначают «чувство сожаления, возникающее вследствие чего-либо» [Красных, 1993, с. 192]:  
*Взяли, взяли Николушку во полон.  
«Мне не жалко, что его-то взяли,  
А мне жалко, что не крепко связали».* (Кир. II: № 159).
2. «нежелание тратить, отдавать что-либо, лишиться чего-либо» [Красных 1993: 192]:  
Ты о чем же, Маша, плачешь? О чем ты слезы льешь?  
*Ох, али коня тебе жалко? Или сбруи золотой?* (Новг. № 23).

Интересно, что в языке фольклора эмоциональные состояния могут относиться и к частям человеческого организма: в качестве носителя психического состояния могут использоваться тело, лицо, глаза, руки, сердце. В.М. Павлов отмечал: «Предикативы, выражающие физические состояния, как правило, в порядке семантического переноса, основывающегося на связях физических состояний с эмоциями, выражают и эмоциональные

состояния – переживания: (сердцу) *больно, тепло* (на душе), *легко* (на сердце) и т.п.» [Павлов, 1998, с. 102–103].

Например:

*Тошно, грустно* сердцу Маланьюшкину,  
*Тошно, грустно* сердцу Елизарьевнину,  
*Живучи у батюшки в последние часы.* (Кир. Нов. I, № 923).

Слова категории состояния, выражающие **положительные эмоциональные состояния**, также образуют синонимические ряды. Так, в фольклорных текстах один синонимический ряд составляют лексемы, обозначающие «то, что вызывает веселье, доставляет радость, создает хорошее настроение» [Красных, 1993, с. 187]: *весело, веселенько, веселехонько, счастье, хорошоохонько*. Например:

*Уж как нам, горе-злочастным же,  
И хорошим было хорошоохонько,  
И веселым да веселехонько.* (Мезень, № 203).

В другой синонимический ряд входят лексемы, употребляющиеся в фольклорном тексте в значении «по

нраву, нравно, приятно, угодно, пригоже; утешительно, весело» [Даль, 1998, II, с. 283]: *любо, любешенько, приятно, сладко, лестно*. Например:

*Мое милое дитячко, было бы тебе любо, –  
Нам – любым – любешенько.* (Новг. № 367).  
*Ой, как что за ровнюшкой да жить было приятно.* (Мезень, № 30).

Таким образом, слова категории состояния активно употребляются в текстах русского фольклора как яркие репрезентанты способов вербального воплощения эмоциональных составляющих человеческого бытия и идиоэтнических и лингвокультурных особенностей социума. Лексемы со значением психического состояния, окрашенные отрицательными и положительными эмоциями, образуют синонимические ряды, способствующие усилению эмотивной коннотации.

Слова категории состояния играют важную роль в фольклорных текстах: передавая психическое или физическое состояние героя, они позволяют глубже раскрыть его художественный образ.

#### ЛИТЕРАТУРА И ПРИНЯТЫЕ СОКРАЩЕНИЯ

1. Ист. п. XVIIв. – Исторические песни XVII века: [Тексты] / Изд. подгот. О.Б. Алексеева [и др.]; [Вступ. статья Б.М. Добровольского и В.В. Коргузалова, с. 6–25]. – Москва; Ленинград: Наука. [Ленингр. отд-ние], 1966. – 385 с.
2. Ист.п. XIXв. – Исторические песни XIX века / Подгот. Л.В. Домановский, О.Б. Алексеева, Э.С. Литвин; Отв. ред. В.Г. Базанов. – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1973. – 283 с.
3. Кир. Нов. I. – Песни, собранные П.В. Киреевским. Новая серия. Вып. I. Песни обрядовые, изданные Обществом любителей Российской Словесности при императорском Московском Ун-те / Под. ред. акад. В.Ф. Миллера, проф. М.Н. Сперанского. – Москва, 1911. – 356 с.
4. Кир. I, II – Собрание народных песен П.В. Киреевского / [Предисл., послесл., с. 417–433, коммент., сост. В.И. Калугина; Худож. Н.Т. Барботченко]. – Тула: Приок. кн. изд-во, 1986. – 461с.
5. Мезень – Песенный фольклор Мезени: / Изд. подгот. Н.П. Колпакова [и др.]; [Вступ. статья Н.П. Колпаковой, с. 9–32]. – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1967. – 367 с.
6. Новг. – Традиционный фольклор Новгородской области (по записям 1963–1976 гг.): песни, причитания: [сборник] / АН СССР, Ин-т руслит. (Пушкинский дом); изд. подгот. В.И. Жекулина и др.; отв. ред. А.А. Горелов. – Ленинград: Наука. Ленингр. отд-ние, 1979. – 350 с.
7. Шейн – Великорусс в своих песнях, обрядах, обычаях, верованиях, сказках, легендах и т.п.: Т. 1, вып. 1, 2 / материалы собранные и приведенные в порядок П.В. Шейном. – СПб. Имп. Акад. наук, 1898, 1900. – LVIII. – 833 с.
8. Берляева Т.Н. Грамматическая структура и семантика предложений с инфинитивом и предикативом: автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. – Москва, 1982. – 17 с.
9. Буслаев Ф.И. Историческая грамматика русского языка / Ф.И. Буслаев. – Москва, 1959. – 623 с.
10. Валгина Н.С. Синтаксис современного русского языка / Н.С. Валгина: Учебник для вузов. – Москва: Высшая школа, 1973. – 423 с.
11. Виноградов В.В. Русский язык / В.В. Виноградов. – Москва–Ленинград: Учпедгиз, 1947. – 783 с.
12. Востоков А.Х. Русская грамматика / А.Х. Востоков. – Москва, 1934.
13. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. Даль. – Репр. воспроизв. изд. 1912–1914. – Москва; Цитадель, 1998. – 26 см. Т. 1: А–З. – Москва: Цитадель. – 1743 с.
14. Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. / В. Даль. – Репр. воспроизв. изд. 1912–1914. – Москва: Цитадель, 1998. – 26 см. Т. 2: И–О. – Москва: Цитадель. – 2030 с.
15. Диневиц И.А. Слова категории состояния в фольклорном тексте / И.А. Диневиц. Диссертация ... кандидата филологических наук. – Курск, 2001. – 212 с.
16. Еникеев Д.Р. Синтаксические функции слов со значением состояния / Д.Р. Еникеев // Русский язык. – 1998. – № 17. – С. 4 – 13.
17. Зализняк А.А. Грамматический словарь русского языка: Словоизменение: Ок. 100000 слов / А. А. Зализняк. – 3-е изд. – Москва: Рус. яз., 1987. – 878 с.
18. Камалова А.А. О семантической категории состояния / А.А. Камалова // Проблемы культуры, языка, воспитания. – Архангельск, 1998. Вып. 3. – С. 3–8.
19. Красных В.И. Русские глаголы и предикативы: Словарь сочетаемости / В.И. Красных. – Москва: Арм. лингво, 1993. – 224 с.
20. Лекант П.А. Современный русский литературный язык / П.А. Лекант, Н.Г. Горшкова, В.П. Жуков и др. / Под ред. П.А. Леканта. – 4-е изд. стер. – Москва:



- Высшая школа, 1999. – 462 с.
21. Лексические средства обозначения эмоций в русском языке. – Свердловск: Изд-во Уральского ун-та, 1989. – 184 с.
  22. Павлов В.М. Противоречия семантической структуры безличных предложений в русском языке / В.М. Павлов. – СПб: Наука, 1998. – 186 с.
  23. Пospelов Н.С. В защиту категории состояния / Н.С. Пospelов // Вопросы языкознания. – 1995. – № 2. – С. 56–65.
  24. Пупынин Ю.А. Безличный предикат и субъектно-объектные отношения в русском языке / Ю.А. Пупынин // Вопросы языкознания. – 1992. – № 1. – С. 48 – 63.
  25. Рахманова Л.И., Суздальцева В.Н. Современный русский язык. Лексика, Фразеология. Морфология: Учебное пособие / Л.И.Рахманова, В.Н. Суздальцева. – Москва: Изд-во «ЧеРо», 1997. – 480 с.
  26. Сирота Е.В. Структурно-семантическая и функциональная характеристика категории состояния / Е.В. Сирота. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. – Москва, 1990. – 16 с.
  27. Скрипник Я.Н. Особенности функционирования безлично-предикативных слов в современном русском языке [Текст] / Я.Н. Скрипник. Диссертация ... кандидата филологических наук. – Ставрополь, 1998. – 189 с.
  28. Смирнова Т.Н. Семантическая структура предложений с предикатами состояния / Т.Н. Смирнова. Автореферат диссертации ... кандидата филологических наук. – Харьков, 1986. – 25 с.
  29. Ушакова Л.И. Современный русский язык. Морфология: Учебник для студентов высших пед. заведений / Л.И. Ушакова. – Белгород: Изд-во БГУ, 1999. – 282с.
  30. Шлейвис П.И. Основные источники появления слов категории состояния / П.И. Шлейвис // Лингвистические категории в синхронии и диахронии. – Пятигорск, 1996. – 158 с.
  31. Щерба Л.В. Избранные работы по русскому языку / Л.В. Щерба; [Предисл., подбор текстов, примеч. и ред. М.И. Матусевич]; Акад. наук СССР. Отд-ние литературы и языка. – Москва: Учпедгиз, 1957. – 188с.

© Диневи́ч Ирина Александровна (dinevich\_irina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Российский университет дружбы народов

# ОБРАЗНОСТЬ РЕЧИ ГОРНОЗАВОДСКОГО НАСЕЛЕНИЯ ЗАБАЙКАЛЬЯ В ДОКУМЕНТАХ ЭПОХИ Е.Е. БАРБОТА ДЕ МАРНИ (КОНЕЦ XVIII В.)

*Игумнова Татьяна Владимировна*

*Аспирант, Забайкальский государственный  
университет (Чита)  
tatyana.igumnova.84@mail.ru*

## THE IMAGERY OF THE SPEECH OF THE MINING POPULATION OF TRANSBAIKALIA IN THE DOCUMENTS OF THE ERA OF E. E. BARBOT DE MARNY (THE END OF THE XVIII CENTURY)

*T. Igumnova*

*Summary:* The article is devoted to the study of the figurative speech of the population of the Nerchinsk mining district at the end of the XVIII century, the time associated with the activities of the outstanding head of the Nerchinsk mining plants, E.E. Barbot de Marny. The documents of the Nerchinsk mining expedition, in particular, the minutes of the meetings of the mining expedition and the courts, business and private correspondence, complaints of peasants and reports of officials, which represent the emotional colloquial speech of the inhabitants of this time with various epithets, figurative expressions, metaphors, are used as a source.

*Keywords:* Nerchinsk mining plants, documents of the XVIII century, Barbot de Marny, imagery of speech, metaphor, metonymy, synecdoche.

*Аннотация:* Статья посвящена изучению образности речи населения Нерчинского горного округа конца XVIII в. – времени, связанного с деятельностью выдающегося начальника Нерчинских горных заводов Е.Е. Барбота де Марни. В качестве источника привлечены документы Нерчинской горной экспедиции, в частности протоколы заседаний горной экспедиции и судов, деловая и частная переписка, жалобы крестьян и рапорты чиновников, в которых репрезентирована эмоциональная с различными эпитетами, образными выражениями, метафорами разговорная речь жителей этого времени.

*Ключевые слова:* Нерчинские горные заводы, документы XVIII в., Барбот де Марни, образность речи, метафора, метонимия, синекдоха.

### Введение

Как правило, изучение устной народной речи, ее выразительных средств осуществляется на основе фольклорного материала и экспедиционных записей диалектной речи сельских жителей. В Забайкалье такие работы регулярно проводятся с середины XIX в. Большой вклад в исследование разговорной традиции забайкальцев внесли С.В. Максимов [14], В.С. Левашов [11], А.П. Майоров [13], Т.Ю. Игнатович [6; 7; 8], Ю.В. Биктимирова [2; 3], Л.М. Любимова, Н.А. Лиханова, Д.Б. Сундеева [12], В.А. Пащенко [16]. Книги и статьи указанных авторов позволяют представить языковую картину мира в Забайкалье, познакомиться с особенностями лексики местных жителей. Однако нельзя не заметить, что в основном труды филологов и этнографов, изучавших устную разговорную речь старожилов Даурии, касаются XIX – XX в. Это связано прежде всего с тем, что с более раннего времени сохранилось очень мало фольклорных записей.

Между тем, обращаясь к документальному наследию, литературным источникам, филологи могут исследовать особенности разговорного узуса минувших эпох. Хо-

рошими примерами тому могут служить работы забайкальских историков языка. В частности, Г.А. Христосенко одна из первых обратила внимание на документы Нерчинской воеводской канцелярии как на лингвистический источник [18, с. 150–166]. Т.Ю. Игнатович и Ю.В. Биктимирова, используя материалы той же канцелярии и другие архивные источники, успешно реконструируют речь забайкальских первопроходцев XVII–XVIII в. [6].

Тем не менее, до сих пор остаются почти не изученными особенности речи забайкальцев второй половины XVIII в. В истории Забайкалья это время характеризуется бурным развитием Нерчинских заводов, освоением месторождений полиметаллических руд и цветных камней. В 1787 г. Нерчинские заводы с принадлежащими им землями и крестьянами перешли в ведение Кабинета Ее императорского Величества. Начальником заводов стал француз по происхождению, талантливый администратор Егор Егорович Барбот де Марни [10, с. 35; 15]. С его именем в Забайкалье принято связывать ряд перемен, которые оказали серьезное влияние на развитие края. При нем Нерчинские заводы окончательно сформировались как огромный территориально-производственный комплекс, вошедший в историю как Нерчинский горный

округ. Неслучайно ряд исследователей время, когда Барбот де Марни управлял Нерчинскими заводами, называют эпохой де Марни [5, с. 107–118]. Историки описывают его научную и административную работу, речь же как самого Е.Е. Барбота де Марни, так и его подчинённых оставалась без внимания. В то же время логично предположить, что время перемен эпохи де Марни не могло не отразиться на выразительности письменной речи, в частности на ее образности. Именно данные обстоятельства и обуславливают актуальность и необходимость разработки этого аспекта.

Гипотеза, выдвигаемая авторами, должна подтвердить, что экстралингвистические факторы, как то приезд в Забайкалье специалистов из разных регионов России и зарубежья в связи с активным строительством заводов и административных преобразований, оживили повседневную жизнь населения региона, привнесли в забайкальский разговорный узус, репрезентированный в документах этого времени, экспрессивность и образность.

Цель работы – выявить и описать образные языковые средства в текстах памятников деловой письменности Нерчинской горной экспедиции. Задачами исследования являются определение механизма номинации выявленных в документах образных выражений и особенности их употребления в речи жителей Нерчинского горного округа конца XVIII в.

Источниками для исследования стали документы Нерчинской горной экспедиции из 31 фонда (Нерчинское горное правление) и 70 фонда (Петровский железодельный и чугуноплавильный завод). Исследовались материалы частной переписки, протоколы заседаний Нерчинской горной экспедиции, судебных заседаний. В некоторых документах встречаются просторечные выражения, популярные высказывания. Особую ценность представляют допросы, протоколы, записки, в которых приводится прямая речь солдат, крестьян и чиновников, богатая изобразительно-выразительными средствами.

Методологической базой исследования стали сравнительно-исторический метод с приёмами внутренней реконструкции, лингвистической интерпретации фактов письменного текста архивных документов, метод контекстуального анализа семантики образных выражений из русской народно-разговорной речи жителей Нерчинских заводов. При отборе материалов мы руководствовались принципом идентификации языковой единицы как образной, принципом системности, принципом антропоцентризма, которые были использованы авторами «Словаря образных слов и выражений народного говора» [17].

Предметом нашего исследования являются образные выражения и отдельные лексемы с образной семантикой,

выявленные в документах Государственного архива Забайкальского края.

Новизна данной работы состоит в том, что многие документы впервые вводятся в научный оборот и подвергаются лингвистическому анализу, изучается образность архивного текста. На этой основе впервые предпринята попытка реконструировать образность разговорного языка забайкальцев конца XVIII в.

### Нерчинские заводы в зеркале горнозаводской лексики

Управление Нерчинскими заводами Е.Е. Барбот де Марни принял в 1787 г., когда Екатерина II назначила его первым членом (руководителем) Нерчинской горной экспедиции, а затем и начальником заводов.

Выявленные нами документы свидетельствуют о том, что население не сразу узнало об этом назначении и сильно волновалось. Среди солдат и служащих ходили слухи: кто же будет командовать заводами, какие будут перемены в жизни. Одним из кандидатов считался асессор Яков Федорович Граматчиков, ранее занимавшийся ревизиями заводского имущества. Судя по многочисленным документам, он сам говорил солдатам, офицерам и слугам, что скоро станет командовать заводами и обещал не обделить их вниманием, если они его поддержат. При этом он не скупился на угрозы, язвительные высказывания в адрес своих оппонентов и недоброжелателей. Один из них - гитенфервалтер Протодьяконов подробно изложил свой разговор с Граматчиковым в записке, представленной на рассмотрение Нерчинской горной экспедиции. В ней он сообщал, что в праздник Воскресения после торжественного приема в доме Е.Е. Барбота де Марни зашел на обед к отставному аудитору Афанасию Михайловичу Сибирякову. Там он встретился с Граматчиковым, который при жене Сибирякова заявил: «Николай Кузмич хотя и представляется скудным, но богат у него много денег, скажешь скажешь друг как ни скуп. Разбойнички на заслоночке пожарят огоньком, отдашь все денежки» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 197, л. 931 об.]. Протодьяконов ответил, что в качестве дохода имеет только жалованье и пожелал собеседнику такого же разбойничьего огонька. Граматчиков вспыхнул: «Заговорил ты, думаешь, что я не буду вашим командиром, доброта, будешь ли ты так говорить» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 197, л. 931 об.]. В приведенном отрывке для нас интерес вызывает метафорическое образное выражение «разбойнички на заслоночке пожарят». Очевидно, здесь имеется в виду печная заслонка. Таким образом Граматчиков образно намекает на тяжелые испытания, которые грядут с приездом нового начальника и его возможной борьбой с незаконным обогащением подчинённых. Механизм номинации этого метафорического образного выражения объясняется ассоциативным семантическим переносом.

Метафорическое сравнение подручных Е.Е. Барбота де Марни с разбойничками, которые могут применить пытку, с негативной оценкой говорящего даёт яркое свидетельство о выражении в его речи прагматической интенции вызвать страх и панику у собеседников. Также в речи Граматчикова встречается повтор «скажешь-скажешь», сравнение «друг как не скуп», которые он использует как средство усиления выразительности. Региональный письменный документ показывает экспрессивность и особенности употребления образных средств в разговорной речи того времени, а также посредством языка даёт, правда, косвенно, социально-историческую информацию о применениях пыток в XVIII веке.

Как известно, надежды Граматчикова не оправдались: Е.Е. Барбот де Марни, съездив в Петербург и получив наставления от императрицы, приступил к руководству заводами. Он много ездил по рудникам, занимался вопросами заводского хлебопашества, учреждал суды, строил новые предприятия. Одной из важнейших его инициатив было строительство Петровского железоделательного завода, который должен был снабдить Даурию дешевым и качественным железом. В качестве сырьевой базы для нового предприятия был выбран Балягинский рудник. Существенную помощь в создании нового завода оказал начальник Колывано-Воскресенских заводов – Гавриил Симонович Качка. 30 апреля 1789 г. он написал Е.Е. Барботу де Марни, что послал для строительных нужд различные детали, которые могут понадобиться «по пустоте тамошнего места и по неустроению еще горнов» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 301, л. 674 об.]. Упомянув о пустоте места, Гавриил Симонович использовал вторичную номинацию слова «пустота» и подчеркивал, что для строительства завода предстоит сделать еще очень многое.

Летом того же года в Забайкалье от Качки прибыл унтершхтмейстер – Андреян Евсеевич Сибиряков. Он должен был следить за строительством Петровского завода и стать его управляющим. Е.Е. Барбот де Марни поначалу был очень доволен работой нового подчиненного. 19 июля 1789 г. Сибиряков получил от него одобрение: «Добротою наших железных руд тобою заверенных, я весьма обрадован» [ГАЗК, ф. 70, оп. 2, д. 3, л. 161]. Номинации «доброта», «добрый», использовавшиеся в горнозаводской народной и официальной терминологии XVIII в. характеризовали руду с высоким содержанием металлов. Вероятно, они были позаимствованы из устного народного творчества, где корень имел исходное значение «хороший», употреблялись повсеместно, о чем свидетельствует фрагмент из деловой переписки Нерчинской воеводской канцелярии: «...и на тех де пашнях хлеб родица добр» [6, с. 57]. В документах эпохи де Марни встречаются и другие характеристики руд, которые сейчас воспринимаются как стёртые метафоры: руды называли «жестокими» (т. е. тугоплавкими, крепкими), «убогими» (с низким содержанием серебра, железа и др. металлов),

«богатыми» (с высоким содержанием серебра). В XVIII веке происходило формирование горнозаводской терминологии, трудно судить, насколько в этот период эти наименования уже утратили образность. Кроме того, серебро при плавке иногда «уносило в воздух», случались «чувствительные угары» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 313, л. 17]. Барбот де Марни требовал от подчиненных, чтобы руда была «гласна» – известна, изучена, записана в приходную книгу [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 348, л. 50].

А.Е. Сибиряков поддерживал на Петровском заводе жесткую дисциплину, не гнушался палочными наказаниями даже по отношению к офицерам. Это позволяло строить завод ускоренными темпами. Е.Е. Барбот де Марни, в письме Г.С. Качке, сообщая о ходе работ на заводе, не преминул заметить: «должен я вам сказать, что первой мой унтершхтмейстер суть вами данной Сибиряков, а второй Киргизов. Первым бесконечно я доволен. Ежовые рукавицы, в которых он держит петровскую мою команду, и которая прилична здешнему климату...» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 301, л. 670 об.]. Образное выражение «ежовые рукавицы» было частью популярной в XVIII в. поговорки: «Ежовыми рукавицами да за мягкое тело приниматься». На основании приведенного выше документа можно предположить, что она была хорошо известна и в Забайкалье.

Однако порядки Сибирякова устраивали не всех. О грубостях и речи обладателя «ежовых рукавиц» можно судить по записям священника Андрея Канаровского. В 1795 г. отец Андрей докладывал Военному суду, что на светлой неделе был свидетелем ссоры между комиссаром Киргизовым и управляющим Сибиряковым. Рассмотрим наиболее выразительные фрагменты той беседы. Сибиряков объявил, что «по повелению заводов главнокомандующего быть тебе старостою церковным и, с насмешкою продолжал, будешь ходить по церкви с кошельками, собирать с народу полушки: Киргизов ему на сие сказал: врите, Адриан Евсеевич, этого никогда быть не может, чтоб я пошел с кошельками, а можно для сего отыскать такого человека, которому бы было таковой сбор чинить прилично. В то время Сибиряков вскочив со стула с азартом Киргизова начал ругать так: Смеешь ли ты сукин сын (и сквернословие к тому прибавляя) командующему говорить врите. Ты знаешь, подлец, что я твой командир.... Сие ругательство подобного ему офицеру столько меня тронуло, что я принужденным нашелся выговорить: Адриан Евсеевич! На что вам поносить вам подобного себе брата офицера такими словами и приписывать имя такого животного которого имя последний человек принять без огорчения не может? В сие то время, как бы во изсуплении ума, вскричал он: Хотя будь Вениамин, и его бы кнутом. Таковые слова поудили меня паки сказать: не ужасаетесь ли вы, никогда вами виденного архипастыря Вениамина устраивать подлюю казнию. Вы воспамятуйте, кто есть Вениамин и кто вы? Я та-



кое ругательство непримину со всеми обстоятельствами донести заводов начальнику. Но он поднявши руки закричал; хотя за десять барботов пиши, я умею говорить противу вас» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 349, л. 465 об.].

Чуть ниже Канаровский привел фрагмент своей беседы с Сибиряковым: «А притом ругая Киргизова и выхваляя себя вел следующую матерю: со мною де, дружить очень изрядно: видишь ли, что Егор Егорович меня на вас не меняет, сколь вы на меня ябед ни писали. А хотя напишет что либо, но мне же в предварительность: тако же и ныне написал ко мне письмо. Да! Хотя и колет мне глаза, но что это? Безделица! Пусть бы уже Егор Егорович один писал, то и экспедиция тудаж подымается... А что еще меня стращать военным судом, то кто меня будет судить? Я Егору Егоровичу бумашку написал, то он думаю, подумал, а другую напишу, так он сядет, а как третью напишу так он ляжет (и сие изображал действием, то есть руку прикладывал ко лбу, садился и ложился) и прочие другие сему подобные произношения происходили, коих уже теперь и припомнит не могу» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 349, л. 465 об.].

Как видно, речь Сибирякова была хотя и груба, но весьма выразительна, образна. К примеру, выражение «ходить по церкви с кошельками, собирать с народу полушки» содержало указание на не соответствующее статусу офицера занятие и использовалось для унижения человека. Не менее интересно высказывание «Хотя будь Вениамин, и его бы кнутом». Разумеется, Сибиряков не хотел, да и не мог подвергнуть епископа Венимина наказанию кнутом. Тем не менее, он старался подчеркнуть, что ему все равно кого бить, кого наказывать. Заодно он демонстрировал свое безразличие к авторитету церкви. Равнодушие к силе местной горнозаводской власти, олицетворением которой был Барбот де Марни, он выразил словами «хотя и за десять барботов пиши», «пусть бы уже Егор Егорович один писал, то и экспедиция тудаж подымается». Здесь мы встречаем пример использования разновидности метонимии – синекдохи, когда единственное число заменяется множественным, при этом наблюдается ещё и гиперболизация. Тем самым имя начальника заводов становится нарицательным, что подчеркивает его известность, влияние. Впоследствии его имя действительно стало нарицательным и упоминалось в стихах и песнях [15, с. 63–64].

Говоря о том, что экспедиция (Нерчинская горная экспедиция, а точнее ее чиновники) поднимается вслед за начальником заводов, Сибиряков посредством метонимии образно намекнул на то, что руководство заводов занимается бесполезной перепиской с ним. Письма от Барбота де Марни с предупреждениями и предписаниями (в тексте – «в предварительность»), по его словам, хотя и кололи глаза, то есть доставляли некоторое неудобство, указывали на реальные недостатки, но были

по сути безделицей. Сибиряков изменил устойчивое выражение «Правда глаза колет», чем придал большую экспрессивность своему выступлению.

#### Природные и социальные бедствия в документах эпохи де Марни

Барбот де Марни не стал терпеть беспорядков и отстранил Сибирякова. Вместо него управляющим Петровским заводом он назначил своего зятя Михаила Никитича Черниговцева. В сентябре 1795 г. М.Н. Черниговцев подробно и образно описывал ситуацию на вверенном ему предприятии: «при заводе ни руд ни углю нет, и таковое во многом обнажение завода материалами и запасами заставляет меня весьма горько сетовать и изворачиваться» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 348, л. 138]. В данном случае завод как бы одушевляется, он обнажается, беднеет, автор использует олицетворение. Чуть ниже М.Н. Черниговцев выразил надежду на то, что «При хорошей воде и лучшем переделе в один запуск (горнов – прим. авт.) можем мы выковать железа 6000 пуд» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 348, л. 138]. Тут мы видим пример использования метонимии. Говоря о хорошей воде, Черниговцев имел в виду высокий уровень воды в реке Баляге. Следовательно, слово «вода» означало понятие «река». Примечательно, что подобное использование метонимии зафиксировано в выписке из журнала заседания Нерчинской горной экспедиции от 22 августа 1792 г.: «В июле месяце по малости воды машины действовали лошаадьми и быками» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 313, л. 101].

Черниговцев так же известил Барбота де Марни, что «в окрестных завода селениях урожай хлеба был бы хорош, но в некоторых яровой прозяб, а частью съеден кобылками» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 348, л. 139]. В приведенном отрывке слово «хлеб» обозначает зерновые культуры, прилагательное «яровой» используется как существительное. Прозябший яровой хлеб – яркий образ наступивших заморозков. «Кобылки» – народное название саранчи.

Известно, что эпоха Барбота де Марни на Нерчинских заводах ознаменовалась не только открытием новых предприятий, но и сильными засухами, заморозками, наводнениями, голодом, эпизоотиями, подрывавшими экономику края. Например, в 1790 г. Е.Е. Барбот де Марни с тревогой писал иркутскому губернатору Ивану Алферьевичу Пиллю: «Положение здешняго края вседневно в худшее состояние приходя доводит и заводы до крайности так что при всем моем рвении моих уже сил недостает, не то что их от прежняго падения исправить, но и в действии удержать» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 300, л. 1]. В этом весьма эмоциональном тексте используется выразительная антитеза двух отвлечённых существительных: рвение – падение. Далее, чтобы произвести большее впечатление на губернатора, Барбот де Марни использовал прием олицетворения: «1800 душ заводских кре-

стьян употребляемые в хлебопашество недостаточны на производство довольного хлеба к пропитанию 4000 человек здесь служащих и работающих... и тем не менее заводы должны себе нужной хлеб доставлять из верхнеудинска ценою от 80 до 90 коп пуд а отдавать работникам по высочайшей воле по 40 коп. Не смея умолчать и то что без сильной помощи даурия погибнет, а за нею и заводы, тем более что в одних ея частях прилежание земскаго правления даже и оплот природою полагаем к общественному благу, превозмогает, а в других и благоприятство ея нерадением обращается во вред и гибель» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 300, л. 1 об.]. Кроме олицетворения «Даурия погибнет», Егор Егорович использовал метонимию, перечисляя крестьянские души. Для общества дореволюционной России в человеке было характерно видеть прежде всего душу, так как по православным воззрениям душа бессмертна и является истинной сутью человека. Поэтому лексема «душа» была близка по значению понятию «человек».

Метонимия встречается и в жалобе крестьян от 17 мая 1790 г. на произвол чиновников А. Казимерова и В. Корнилова: «Когда явимся мы в работы для рубки дров то не отводят нам лесу дней по пяти по десяти и более, или отводят по таким горам где взойти с крайнюю нуждою» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 300, л. 6 об.]. В этом случае слово «лес» обозначает участок для рубки деревьев.

Узнав о злоупотреблениях властью А. Казимерова и В. Корнилова, Барбот де Марни заявил: «Сего рода преступления в здешнем краю сильною рукою истреблены быть должны» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 300, л. 264]. Устойчивое метонимическое словосочетание «сильная рука» традиционно связывается с крепкой властью, решительными мерами. После долгих разбирательств А. Казимеров и В. Корнилов оказались под судом.

Кстати, ущерб, нанесенный ими, Барбот де Марни назвал «Великой недорубкой». Это явный оксюморон, призванный подчеркнуть масштабы убытков. В одном из писем, описывая бедственное положение крестьян, Егор Егорович употребил фразу: «снаряд на ржаву положить» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 301, л. 243 об.] в значении «забросить, забыть». Образность описания жизни людей здесь формируется через её сравнение со снарядом, который заржавел без использования.

Барбот де Марни пытался убедить Кабинет Её Императорского Величества выделить деньги на содержание офицерских вдов и сирот, утверждая, что существующая помощь «недостаточна удовлетворить нужнейшее к содержанию человечества» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 349, л. 105], употребив приём гиперболизации.

В 1794 г. за два года до своей смерти Барбот де Марни получил орден Святого Владимира, которым очень

гордился. Благодаря за посылку ордена князя Н. В. Репнина, он написал: «не нахожу я слов могущих чувствованию благодарности души моей изъяснить. Позвольте Сиятельный князь! Чтоб я скрывая слабость выражений моих, сии погрузил в молчание оставя себе долгом во все дни оставшей жизни моей доказывать сколь усердный и верный я поданный великой Екатерине» [ГАЗК, ф. 31, оп. 1, д. 328, л. 733]. Прагматическая интенция пишущего передать испытываемое им сильное чувство благодарности выражается в преуменьшении своих риторических способностях, высоком слого и обилии эпитетов. Образность этого послания очевидна.

В феврале 1796 г. Е.Е. Барбот де Марни после тяжелой и продолжительной болезни умер. Эпоха Барбот де Марни в Забайкалье оставила след в истории письменной культуры региона.

### Выводы

Итак, на основании представленных выше документов можно утверждать, что конец XVIII в. в Забайкалье был насыщен судьбоносными событиями, которые оказывали влияние не только на экономику региона и жизнь населения, но и на мировосприятие и речь местных жителей. В частности, развитие горнорудной промышленности и в связи с этим приезд большого количества людей, оживили повседневную жизнь населения региона, привнесли в региональные документы этого времени, репрезентирующих разговорный узус, экспрессивность и образность. В региональных документах встречаются метафоры, метонимия, фразеологические выражения, различные сравнения. В формирующейся профессиональной терминологии даурских рудознатцев употребляются наименования, которые в настоящее время воспринимаются как стёртые метафоры, но, возможно, в тот период не утратившие ещё до конца образности.

Деловая переписка короткого, но очень интересного периода управления Нерчинскими заводами Барбота де Марни отличается от более ранних аналогичных документов тем, что содержат больше элементов разговорной речи, в том числе и образных выражений. Несомненно, это связано с историческими и языковыми реалиями изучаемой эпохи. Стоит заметить, приведенные нами источники – это малая часть документального наследия эпохи де Марни.

На наш взгляд, подход к изучению документов, опрошенный нами на материалах Нерчинской горной экспедиции конца XVIII в., может быть применен и к другим архивным источникам. В перспективе это может позволить составить более полное представление о развитии письменной и устной разговорной традиции Забайкалья, а соответственно, лучше понять современные особенности речи и менталитета местных жителей.

Источники и принятые сокращения

ГАЗК – Государственный архив Забайкальского края (Нерчинское горное правление), ф. 31, оп. 1,

д. 197, л. 931 об.; д. 300, л. 1, 1 об., 6 об., 264; д. 301, л. 243 об., 304, 670 об., 674 об.; д. 313, л. 17, 101; д. 328, л. 733; д. 348, л. 50, 138, 139, 142; д. 349, л. 105, 465 об.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бахмутова Ю.Р. Нерчинско-Заводская казенная библиотека / Ю.Р. Бахмутова // Нерчинский Завод. – Чита: ЗабГУ, 2015. – С. 181–185.
2. Биктимирова Ю.В. Бытийное пространство в языковой картине мира первопроходцев и первопоселенцев Забайкалья в языке памятников письменности Нерчинского воеводства XVII–XVIII веков / Ю.В. Биктимирова // Гуманитарный вектор. – Чита, 2018. – Т. 13. – № 5. – С. 6–16.
3. Биктимирова Ю.В. Картина мира забайкальцев-первопроходцев в географических описаниях (по памятникам деловой письменности XVII–XVIII вв.) / Ю.В. Биктимирова // Приграничный регион в историческом развитии: междунар. науч.-практ. конф. 26 окт. 2018. – Ч. 3. – Чита, 2018, С. 47–50.
4. Бурштейн Е.Ф. Барбот де Марни и первая в России геологическая карта / Е.Ф. Бурштейн // Природа. – 2009. – № 2. – С. 92–96.
5. Ведерников В.В. Кабинетская цветная металлургия Сибири в XVIII – первой половине XIX в. / В. В. Ведерников. – Барнаул: Изд-во Алтайского ун-та, 2012. – 186 с.
6. Игнатович Т.Ю. Забайкалье устами первопроходцев и старожилов / Т.Ю. Игнатович, Ю.В. Биктимирова. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 245 с.
7. Игнатович Т.Ю. Дискурсивные исследования забайкальской русской народно-разговорной речи: возможности и перспективы / Т.Ю. Игнатович // Гуманитарный вектор. – Чита, 2016. – Т. 11. – № 3. – С. 12–18.
8. Игнатович Т.Ю. Мировосприятие забайкальцев в образах русской народно-разговорной речи / Т.Ю. Игнатович // Приграничный регион в историческом развитии: партнерство и сотрудничество: междунар. науч. конф. 22 сент. 2017. – Ч. 2. – Чита, 2017. – С. 199–205.
9. Колбанцев Л.Р. Карта окрестностей Нерчинского Завода – первая геологическая карта России / Л.Р. Колбанцев // Региональная геология и металлогения. – 2014. – № 60. – С. 21–31.
10. Константинова Т.А. Нерчинский горный округ / Т.А. Константинова // Нерчинские заводы на службе России. Архивный вестник № 9. – Чита, 2004. – С. 35–50.
11. Левашов В.С. Фольклор. Литература. История / В.С. Левашов. – Чита, 2017. – 784 с. – (Сер. Избранные труды исследователей Забайкалья)
12. Любимова Л.М. Языковая культура Восточного Забайкалья. / Л.М. Любимова, Н.А. Лиханова, Д.Б. Сундуева. – Чита: ЗабГУ, 2017. – 205 с.
13. Майоров А. П. Очерки лексики региональной деловой письменности XVIII века / А. П. Майоров. – Москва: Азбуковник, 2006. – 261 с.
14. Максимов С.В. Сибирь и каторга: в 3 ч. / С.В. Максимов. – Санкт-Петербург: Тип. А. Траншея, 1871. – Ч. 3: Политические и государственные преступники. – 388 с.
15. Мясников А.В. Начальник Нерчинских заводов Егор Егорович Барбот де Марни / А.В. Мясников, Г.В. Мясникова. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 216 с.
16. Пашенко В.А. Словарь фразеологизмов и иных устойчивых сочетаний Забайкальского края / В.А. Пашенко; под науч. ред. Т.Ю. Игнатович; Забайкал. гос. ун-т. – 3-е изд., испр. и доп. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 432 с.
17. Словарь образных слов и выражений народного говора / под ред. О.И. Блиновой. – изд. 2-е, доп. и испр. – Томск: Изд-во Томского ун-та, 2001. – 312 с.
18. Христосенко Г.А. Материалы Нерчинской воеводской канцелярии как лингвистический источник / Г.А. Христосенко // Вопросы краеведения Забайкалья; вып. 1-й. – Чита, 1973. – С. 150–166.

© Игумнова Татьяна Владимировна (tatyana.igumnova.84@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## МАНИПУЛЯТИВНЫЕ СТРАТЕГИИ В НЕМЕЦКОМ ПУБЛИЦИСТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

**Козырева Инга Васильевна**

Старший преподаватель, Санкт-Петербургский  
государственный архитектурно-строительный  
университет  
inga\_kozyreva@bk.ru

### MANIPULATIVE STRATEGIES IN THE GERMAN PUBLICISTIC DISCOURSE

*I. Kozyreva*

*Summary:* The article emphasizes the manipulative orientation of modern German publicistic discourse. There are given examples proving that statement. By resorting to such manipulative strategies as insinuation, selection, construction, etc., message senders realize their pre-set goals aimed at denigrating the opponent, creating their own positive image, and implementing information warfare.

*Keywords:* German publicistic discourse, information warfare, manipulative strategy, insinuation strategy, selection strategy, construction strategy.

*Аннотация:* В статье подчеркивается манипулятивная направленность современного немецкого публицистического дискурса. В доказательство этого приводятся примеры, иллюстрирующие отдельные стратегии воздействия на аудиторию. Прибегая к таким манипулятивным стратегиям, как инсинуация, селекция, конструирование и др. отправители сообщений реализуют свои заранее поставленные цели, направленные на очернение оппонента, создание собственного положительного имиджа, реализацию информационной войны.

*Ключевые слова:* немецкий публицистический дискурс, информационная война, манипулятивная стратегия, стратегия инсинуации, стратегия селекции, стратегия конструирования.

Публицистический дискурс в XXI веке претерпевает существенные изменения, которые затрагивают его типологические, жанровые и языковые параметры. Современные исследователи-лингвисты едины во мнении, что многие статьи, публикуемые в публицистических источниках, носят манипулятивный характер, присутствие которого обуславливается тематической средой [1, с. 18]. Так, наиболее типичные сферы актуализации языковой манипуляции, направленной на воздействие на сознание реципиентов – это политика, экономика, социальная сфера и другие стратегически важные области государства. Изучая массивы информации СМИ в ракурсе лингвистического анализа, исследователи приходят к выводу, что современные реалии таковы, что политики, а за ними и журналисты используют информационные средства воздействия на аудиторию, что позволяет достигать желаемого результата, без применения вооруженной силы и других чрезмерно затратных мероприятий [3, с. 325]. В виду вышеизложенного видится **актуальным** провести исследование, направленное на уточнение манипулятивных стратегий, которые используются в современном немецком публицистическом дискурсе на материале публикаций, освещающих самые последние события политической значимости. **Цель** работы – иллюстрация некоторых манипулятивных стратегий, имеющих место в современном публицистическом дискурсе (на материале статей за 2021–2022 г). **Методы** исследования: контент-анализ, прагматический анализ, лингвостилистический анализ.

На первом этапе определим понятия, релевантные для проведения исследования. Под языковой мани-

пуляцией вслед за Ю.А. Королевой понимается комплекс мероприятий, направленный на регулирование и управление социальными массами при помощи языковых средств [2, с. 1362]. Публицистический дискурс в трактовке Т.И. Щелок и Т.В. Скубневской, которые комплексно изучали данное языковое пространство, – это многомерное коммуникативное пространство, объединяющее в себе множество участников (создатели информационных сообщений (журналисты, редакторы, пр.), их получатели (реципиенты), а также все те, кто попадает в информационное описание, и характеризующееся идеологической направленностью и социальной значимостью [4, с. 116].

Определим критерии, по которым отбирался материал для исследования: контекст должен быть опубликован в официальном источнике СМИ, к нему должны иметь доступ широкие слои населения; прагматическое содержание должно быть манипулятивно-ориентированным, т.е. отражать субъективную позицию автора статьи и иметь коммуникативной целью оказание воздействия на реципиента (либо побуждать его к конкретным действиям, либо, формировать у него определенное мнение / представление).

Обращение к фактическому языковому материалу показывает, что авторы публицистических статей прибегают к следующим манипулятивным стратегиям:

— инсинуация (Insinuation, Unterstellung, Verleumdung (термин Н.И. Андреева [1, с. 17])). Не давая каких-либо объективных и конструктивных комментариев относительно действий политика,



журналисты выдвигают утверждения, не имеющие под собой оснований, например:  
*Putin, ein Schurke im Maßanzug* (Die Welt, 2021).

Используя экспрессивную лексику разговорного регистра *Schurke* в составе заголовка публицистической статьи, автор создает отрицательный имидж главы российского государства. При этом журналист не приводит аргументацию в защиту своего утверждения, однако, с точки зрения прагматического эффекта, в сознании реципиентов создается образ В.В. Путина, который не соответствует занимаемой им должности, что достигается за счет эмотивного потенциала лексики *Schurke*.

— селекция (Selektion (термин Н.И. Андреева [1, с. 17])). Используя данную стратегию, отправитель сообщения избирает для трансляции только ту информацию, которая выгодна ему для реализации заранее поставленных коммуникативных целей, например:

*Dennoch hält Moskau die Welt mit Provokationen in Atem – und wird dafür nun sogar mit einem „Stabilitätsdialog“ mit Washington belohnt* (Die Welt, 2021).

Автор не освещает действия глав России, которые имели положительный эффект для стабилизации напряженных отношений на мировой политической арене, а концентрирует внимание исключительно на провокационном поведении Москвы. Сочетание в узком контексте лексем *Moskau* и *Provokationen* способствует реализации коммуникативной цели отправителя сообщения – представление России в образе агрессора. Кроме того, для создания образности повествования используется устойчивое словосочетание *j-n in Atem halten*, что способствует более легкому усвоению информации реци-

пиентами и, соответственно, скорейшей реализации коммуникативной цели журналиста – создание негативного образа России.

— конструирование (Konstruieren (термин Н.И. Андреева [1, с. 17])). При помощи данной стратегии журналисты создают модель того, чего нет в действительности, например:

*Der Westen sollte sich von Putin weniger beeindruckt lassen belohnt* (Die Welt, 2021).

Автор статьи берет на себя смелость давать рекомендации главам западных государств относительно их стратегического партнерства с Россией. Данный пример можно расценивать как проявления информационной войны, поскольку его коммуникативная природа по своей сути является замещением физического действия – лишения стран стратегических партнеров. Основываясь на своих субъективных суждениях, которые по тексту статьи не подкреплены ни аргументами, ни фактами, журналист расценивает Россию не достойной внимания со стороны стран Запада, выставляя себя, тем самым, в роли эксперта, разбирающегося в вопросах политического характера.

## Выводы

Характеризуясь ориентацией на оказание воздействующего эффекта на реципиента, современный немецкий публицистический дискурс отличается использованием манипулятивных стратегий (инсинуация, селекция, конструирование и др.), позволяющим отправителям сообщений реализовать свои коммуникативные цели, имеющие значение для ведения информационной войны.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев Н.И. Немецкие речевые манипуляции в текстах о России // Филологические науки в МГИМО. – М., 2020. - № 3(23). – С. 16–24.
2. Королева Ю.А. Языковые средства манипулирования общественным сознанием в СМИ // Научные труды Калужского государственного университета имени К.Э. Циолковского. – Калуга, 2020. – С. 1361–1364.
3. Ульянова Е.С., Принципалова О.В. Языковые средства создания образов политиков в немецкоязычной прессе // Мир науки, культуры и образования. – Горно-Алтайск, 2021. - № 1(86). – С. 322–323.
4. Щелок Т.И., Скубневская Т.В. Коммуникативно-прагматический потенциал синтаксических средств выразительности в немецком публицистическом дискурсе // Современные исследования в области преподавания иностранных языков в неязыковом ВУЗе. – Барнаул, 2019. – № 8. – С. 115–128.

© Козырева Инга Васильевна (inga\_kozyreva@bk.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

# МЕЖЪЯЗЫКОВАЯ ИНТЕРФЕРЕНЦИЯ КАК ОДИН ИЗ ИСТОЧНИКОВ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК В СИТУАЦИИ УЧЕБНОГО ДВУЯЗЫЧИЯ

## INTER-LANGUAGE INTERFERENCE AS ONE OF THE SOURCES OF GRAMMAR ERRORS IN THE SITUATION OF LEARNING BILINGUALISM

*E. Medvedeva*

*Summary:* The article discusses the content of the concept «interlingual interference» from the point of view of psycholinguistics. The article presents an analysis of grammatical errors caused by interference when students complete the written part of the basic state exam in English. 243 students' works completed during a trial exam in the Bryansk region in 2020 were analyzed. A continuous sampling method and a quantitative method were used to determine the frequency of grammatical errors caused by interlingual interference. The author comes to the conclusion that a significant part of students' grammatical errors is explained by the influence of their native language on the language system being studied.

*Keywords:* interference, grammatical interference, code mixing, grammatical error, learning bilingualism.

*Медведева Екатерина Станиславовна*

*Аспирант, Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского, г. Брянск  
medvkaterina@yandex.ru*

*Аннотация:* В статье рассматривается содержание понятия «межъязыковая интерференция» с точки зрения психолингвистики. Представлен анализ грамматических ошибок, обусловленных интерференцией, при выполнении учащимися письменной части основного государственного экзамена по английскому языку. Проанализировано 243 работы учащихся, выполненных при проведении пробного экзамена в Брянской области в 2020 году. Использован метод сплошной выборки и количественный метод для определения частотности грамматических ошибок, вызванных межъязыковой интерференцией. Автор приходит к выводу, что значительная часть грамматических ошибок учащихся объясняется воздействием родного языка на изучаемую языковую систему.

*Ключевые слова:* интерференция, грамматическая интерференция, смешение кодов, грамматическая ошибка, учебное двуязычие.

В современном мире владение иностранным языком становится одним из условий успешной адаптации в социальном пространстве. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции является необходимым условием успешной социализации и самореализации, что ведет к повышению роли иностранного языка в современной школе. Согласно ФГОС основного общего образования, изучение иностранного языка в основной школе должно обеспечить «развитие у обучающихся культуры владения иностранным языком в соответствии с требованиями к нормам устной и письменной речи» [4, с. 65]. В то же время процесс изучения иностранного языка невозможен без отклонений от языковых норм, то есть ошибок.

Овладение иностранным языком в условиях учебного двуязычия неразрывно связано с воздействием родного языка на новую языковую систему. Данное воздействие может играть как положительную (в случае сходства языковых явлений), так и отрицательную (при расхождении между языковыми системами) роль в процессе изучения иностранного языка. Отрицательный перенос навыков пользования родным языком на становление навыков иностранного языка получил название «интерференция навыков» или «интерференция» [3, с. 49]

Термин «интерференция», которым в психологии обозначается взаимодействие навыков и умений при выполнении различных действий, был введен в лингвистику учеными Пражской школы и получил распространение после публикации работы У. Вайнраха, в которой явления интерференции определяются как «случаи отклонения от норм одного из языков, возникающие в речи носителя двуязычия вследствие того, что он владеет более чем одним языком, то есть в результате языкового контакта» [2, с.22].

В 60-80 годы XX века явление интерференции привлекло внимание таких ученых как В.Ю. Розенцвейг, Ю.Ю. Дешериева, Е.М. Верещагин, И.И. Китросская, А.Е. Карлинский. Среди современных исследователей можно отметить работы В.В. Алимова, Г.М. Вишневской, С.Е. Кузьминой, Н.Н. Рогозной, М.В. Щербаковой, И.Н. Щукиной.

Лингвистический энциклопедический словарь дает следующее определение данному явлению: «Интерференция - взаимодействие языковых систем в условиях двуязычия, складывающегося либо при языковом контакте, либо при индивидуальном усвоении неродного языка; выражается в отклонениях от нормы и системы второго языка под влиянием родного» [7, с.197].

Выделяют следующие виды интерференции при изучении языка: лексико-семантическая; грамматическая (морфологическая и синтаксическая); фонетическая). [2, 263 с.]

Грамматическая интерференция как «воздействие грамматической структуры родного языка в речи билингва» [5, с. 83] проявляется в том, как грамматическая структура родного языка влияет на усвоение структуры иностранного языка. «Грамматическая интерференция возникает тогда, когда правила расстановки, согласования, выбора или обязательного изменения грамматических единиц, входящие в систему языка S, применяются к примерно таким же цепочкам элементов языка C, что ведет к нарушению норм языка C, либо тогда, когда правила, обязательные с точки зрения грамматики языка C, не срабатывают ввиду их отсутствия в грамматике языка S.» [1, с. 36].

Психофизиологической основой данного феномена является «конфликтное взаимодействие разных грамматических ассоциативных связей (динамических стереотипов) на морфологическом и синтаксическом уровнях, в основе чего лежит ассоциативное, проактивное, репродуктивное или ретроактивное торможение» [6, с. 192].

При интерференции на морфосинтаксическом уровне происходит «скрытое смешение кодов» (invisible code mixing), при котором лексические единицы изучаемого языка накладываются на морфологический материал обоих языков. Различают прямую интерференцию, когда правила родного языка переносятся на иностранный, и косвенную – влияние отсутствия в родном языке билингва тех или иных грамматических категорий [5, 312 с.],

Для выявления грамматических ошибок, причиной которых может являться грамматическая интерференция, были проанализированы 243 работы учащихся 9 класса. Данные работы были написаны в ходе проведения пробного основного экзамена по английскому языку и представляли собой написание личного письма в ответ на письмо-стимул. При выполнении задания участник экзамена должен дать полные и точные ответы на три вопроса, соблюдая при этом правила письменного общения и нормы вежливости. Согласно ФГОС основного общего образования «предметные результаты по учебному предмету «Иностранный язык» ... должны отражать сформированность иноязычной коммуникативной компетенции на допороговом уровне» [4, с. 65].

Анализ письменных работ показывает, что наиболее частыми грамматическими ошибками, которые могут быть объяснены явлением грамматической интерференции являются следующие:

1) пропуск либо неправильное использование предлога (26% работ). Учащиеся пропускают предлог в тех

случаях, когда он отсутствует в русском языке:

*I like to read books several hours  
In my free time I'm listening music  
My friend are waiting me*

Дословно переводят предлоги:

*I hope on our future communication  
Usually I play in volleyball*

*when I does my homework I like play in different games*

Используют предлоги *of* и *to* для передачи отношений родительного и дательного падежа русского предложения, даже когда этого не требуется в английском:

*They can't imagine their life without reading of books*

*I need to help to my mum*

*I can't answer to you more early*

Используют неправильный предлог в составе устойчивых словосочетаний, так как на русский язык эти словосочетания переводятся при помощи другого предлога

*In one hand skateboarding is cool and beautiful activity*

2) пропуск артикля (23% работ). Отсутствие артикля в русском языке приводит к пропуску артикля русскоязычными учащимися:

*I would like to join reading marathon.*

*It's rather interesting that teacher offered you...*

*Skateboarding is hard sport*

*It's really interesting book*

Необходимо отметить, что пропуск артикля в большинстве случаев не означает незнакомство учащихся с данной грамматической категорией. В предложении *"If I have a chance to take part in such activity I will exactly join it"* учащийся использует артикль в первом случае (*have a chance*) и пропускает во втором (*in such activity*). Объясняется это, вероятно, тем, что в первом случае учащийся знает устойчивое сочетание «иметь возможность» и употребляет в его составе артикль, не задумываясь о его роли и функции. Во втором случае происходит дословный перевод с родного языка, что приводит к грамматической ошибке.

Неправильное использование инфинитива или герундия (20 % работ). Учащиеся используют инфинитив без частицы *to* вместо герундия либо инфинитива с частицей *to* (чаще всего после глаголов *like, want, prefer*). В данном случае учащиеся дословно переводят русское предложение, в котором после глаголов *любить, хотеть* и предпочитать используется неопределенная форма смыслового глагола:

*I like read novels – Я люблю читать романы*

*I like read fantasy books – Я люблю читать фэнтези*

*I want see you again – Я хочу увидеть тебя снова*

*I like discuss books – Я люблю обсуждать книги*

*I will ask my brother buy me a skateboard*

Напротив, те учащиеся, которые усвоили, что русской неопределенной форме глагола в английском языке со-

ответствует глагол с частицей *to*, совершают противоположную ошибку, употребляя его после модальных глаголов либо вместо герундия:

*You must to know that skateboarding is dangerous*  
*We must to talk about it*  
*I must to prepare for my exams*  
*I should to go now*  
*They really enjoy to listen it*  
*I would not mind to read something else*

3) пропуск вспомогательного глагола *to be* (11% работ). Пропуск глагола *to be* объясняется отсутствием его эквивалента в русскоязычных предложениях и стремлением школьников строить фразы так, как они привыкли это делать на родном языке

*I really busy with my school – Я действительно занят учебой*  
*It very hard – Это очень тяжело*  
*It interesting for me – Это интересно для меня*  
*You lucky – Ты везучий*  
*I really keen on reading – Я действительно увлекаюсь чтением*  
*What your favourite book? – Какая твоя любимая книга*  
*My favourite kind of books - science fiction – Мой любимый жанр книг – научная фантастика*

4) пропуск артикля (23% работ). Отсутствие артикля в русском языке приводит к пропуску артикля русскоязычными учащимися:

*I would like to join reading marathon.*  
*It's rather interesting that teacher offered you...*  
*Skateboarding is hard sport*  
*It's really interesting book*

Необходимо отметить, что пропуск артикля в большинстве случаев не означает незнание учащимися данной грамматической категорией. В предложении *"If I have a chance to take part in such activity I will exactly join it"* учащийся использует артикль в первом случае (*have a chance*) и пропускает во втором (*in such activity*). Объяс-

няется это, вероятно, тем, что в первом случае учащийся знает устойчивое сочетание «иметь возможность» и употребляет в его составе артикль, не задумываясь о его роли и функции. Во втором случае происходит дословный перевод с родного языка, что приводит к грамматической ошибке.

5) неправильный порядок слов в предложении (7% работ):

*detective, drama and fantasy I like most of all*

6) использование *very* перед глаголом (5% работ):

*My parents very like to discuss my books*  
*I very like to hear you safe and sound*  
*I very like for you that you have started skateboarding*

7) ошибки в использовании местоимений (5% работ):

*Me like to join our reading marathon or not because he very exciting*

8) грамматические ошибки, возникающие в результате неточного понимания значения слова (3% работ):

*My homework busy half of my free time – Моя домашняя работа занимает половину моего свободного времени*  
*It's very hurt – Это очень больно*  
*I can engage my hobby – Я могу заняться своим хобби*  
*I like music bigger than any hobby – Я люблю музыку больше, чем любое хобби*

Необходимо отметить, что далеко не все ошибки учащихся можно объяснить явлением интерференции. Прежде всего, существует возможность, что учащиеся просто избегают использовать правила изучаемого языка, которых нет в их родном языке, даже если эти правила им известны. Кроме того, учащиеся могут обращаться к родному языку в случае недостаточного запаса ресурсов изучаемого языка для решения коммуникативных затруднений. Таким образом, ошибки в иностранном языке оказываются продуктами применения соответствующих стратегий.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Вайнрайх У. Одноязычие и многоязычие // Зарубежная лингвистика. М.: Прогресс, 1999. С. 8-56.
2. Вайнрайх У. Языковые контакты: состояние и проблемы исследования. Киев: Вища школа, 1979. 263 с.
3. Залевская А.А. Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. 269 с.
4. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования [Электронный ресурс]: приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202107050027> (дата обращения: 15.12.2021).
5. Словарь социолингвистических терминов / Отв. ред. В.Ю. Михальченко. М.: Институт языкознания РАН, 2006. 312 с.
6. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
7. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / гл. ред. В.Н. Ярцева. 2-е изд. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998.
8. Muysken P. Two Linguistic Systems in Contact: Grammar, Phonology and Lexicon / T. K. Bhatia, W. C. Ritchie // The Handbook of Bilingualism. – Estes: Blackwell Publishers, 2005. – Pp. 147–169.

© Медведева Екатерина Станиславовна (medvkaterina@yandex.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ДИСКУРСИВНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕКЛАРАЦИЙ САММИТОВ БРИКС

Михайлина Татьяна Игоревна

К.п.н., Военный университет Министерства обороны РФ

t\_mikhailina@mail.ru

## DISCOURSE CHARACTERISTICS OF BRICS DECLARATIONS

T. Mikhailina

*Summary:* The article focuses on BRICS summits declarations in the context of political discourse. BRICS self-presentation and self-identification strategies are explored. The author looks into the manifestation of political discourse functions in the BRICS discourse, rituality and intertextuality of BRICS declarations.

*Keywords:* BRICS, political discourse, declaration.

*Аннотация:* Статья посвящена исследованию итоговых деклараций саммитов БРИКС в контексте политического дискурса. Описываются стратегии самопрезентации и самоидентификации БРИКС, прослеживается реализация в декларациях БРИКС ключевых функций политического дискурса, выделяются такие особенности текстов деклараций БРИКС, как ритуальность и интертекстуальность.

*Ключевые слова:* БРИКС, политический дискурс, декларация.

Данная статья подготовлена в русле дискурсивного подхода к исследованию политических текстов, который предполагает изучение текстов в контексте политических событий и в соотношении с другими значимыми для их понимания факторами [1, с. 7].

Дискурсивное пространство БРИКС формируется на протяжении более чем десяти лет. В фокусе статьи находятся декларации, принятые лидерами стран БРИКС по итогам всех саммитов с 2009 по 2020 гг. Данные документы наряду с выступлениями руководителей государств, заявлениями официальных лиц, материалами тематических веб-страниц находятся в центре дискурсивного поля БРИКС и воплощают его типичные свойства.

Анализ итоговых деклараций саммитов БРИКС позволяет проследить, как менялось это объединение крупнейших развивающихся экономик мира. Отмечая, что акроним БРИК обязан своему появлению экономическому дискурсу, следует констатировать, что цели межгосударственного объединения БРИКС лежат в первую очередь в политической плоскости.

Рассмотрим, как межгосударственное объединение БРИКС позиционирует себя на международной арене. Наиболее явно самопрезентация БРИКС реализуется номинативно. Само объединение называется «платформой для сотрудничества» (*platform for cooperation*), «полноформатным механизмом текущей и долгосрочной координации по широкому кругу ключевых проблем мировой экономики и политики» (*a full-fledged mechanism of current and long-term coordination on a wide range of key issues of the world economy and politics*), страны БРИКС характеризуются как основная движущая сила роста мировой экономики (*the main drivers of global growth*).

Функцию самопрезентации и самоидентификации объединения также реализует формулировка предназначения БРИКС. Страны БРИКС выступают за многополярный, справедливый и демократический миропорядок, основанный на международном праве, равенстве, взаимном уважении, сотрудничестве, скоординированных действиях всех государств и коллективном принятии ими решений (*support for multipolar, equitable and democratic world order, based on international law, equality, mutual respect, cooperation, coordinated action and collective decision-making of all States*).

В декларациях разных годов подчеркивается роль БРИКС как объединяющего механизма, реализующего концепцию сотрудничества, солидарности, многостороннего подхода к решению глобальных вопросов в интересах стран БРИКС и на пользу всего человечества (*We reiterate our determination to work together to strengthen multilateralism and the rule of law in international relations, and to promote a fair, just, equitable, democratic and representative international order*).

Самопрезентация БРИКС реализуется не только посредством номинации и целеполагания, но также за счет ряда других приемов:

1. формулирования общей позиции и установок к действию от общего лица, выраженного объединительным местоимением «мы» (*we express our strong commitment... / we condemn terrorism / we support / stand for... / we welcome the fact...*);
2. противопоставлений, которые, воплощают общепринятую стратегию положительного представления «своих» на фоне негативной оценки «чужих», выделяемую сторонниками критического анализа дискурса [2, с. 183];

- противопоставления проекта БРИКС, как объединения государств на принципах многосторонности, равенства, взаимного уважения, сотрудничества и коллективного принятия решений, а также верховенства международного права (*We underline our support for a more democratic and just multi-polar world order based on the rule of international law, equality, mutual respect, cooperation, coordinated action and collective decision-making of all states*), действующей мировой архитектуре, в том числе, системе глобального финансового управления (*global financial governance*), сформированной в других исторических условиях и не отражающей произошедшие в мире перемены;
  - противопоставления категорий «справедливого – несправедливого»: справедливого принципа многосторонности в международных отношениях (*multilateralism*), продвигаемого БРИКС, несправедливому однополярному миру, характеризующемуся односторонними военными интервенциями и ограничительными мерами в экономике, нарушающими международное право (*unilateral military interventions and economic sanctions in violation of international law and universally recognized norms of international relations*);
3. формулирования основных ценностей и их лексической экспликации.

Исходя из представления о том, что «ценности политического дискурса сводятся к обоснованию и отстаиванию своего права на власть» [3, с. 238], считаем возможным рассматривать данную категорию дискурса в качестве одного из приемов самоидентификации и самопрезентации БРИКС в мировом сообществе.

Дискурс БРИКС организован вокруг таких ценностей и ценностных установок, как: открытость / *openness*, солидарность / *solidarity*, взаимное понимание / *mutual understanding*, взаимовыгодный диалог / *mutually beneficial dialogue*, доверие / *trust*, широкая вовлеченность / *inclusiveness*, сотрудничество / *cooperation*, развитие / *development*, принцип многосторонности / *multilateralism*, безопасность / *security*, процветание / *prosperity*, отстаивание международного права / *promotion of international law*, всеобщий мир / *global peace*, стабильность / *stability*, рост / *growth*.

Определив принадлежность итоговых деклараций саммитов БРИКС политической сфере, считаем целесообразным изучить, как в данных документах реализуются основные функции политического дискурса. Среди них, опираясь на подход Е.И. Шейгал, можно выделить следующие:

- функция распространения информации о состоянии дел в политическом пространстве;
- функция «определения повестки дня», выдвиге-

- ния вопросов в центр общественного внимания;
- функция интерпретации действительности и функция конструирования языковой реальности;
- функция речевого воздействия;
- функция проекции в будущее и прошлое;
- функция мобилизации к действию;
- функция интеграции [4, с. 36-38].

Являясь информационно насыщенными документами и имея своей целью донесение до мирового сообщества консолидированной позиции стран БРИКС по вопросам мировой повестки, декларации реализуют функцию распространения информации, как в констатирующей форме, так и в имплицитной форме посредством выражения выше указанных базовых ценностей.

Кроме информативности декларациям БРИКС присуща и некоторая ритуальность. Одна из характеристик этих документов состоит в закреплении и неизменном повторении из года в год приверженности лидеров БРИКС принципиальным идеям и установкам, что и придает данным документам свойство ритуальности.

Ключевой для понимания деятельности БРИКС является функция «определения повестки дня», выдвигания вопросов в центр общественного внимания (*agenda setting*). Она проявляется как посредством тематической наполненности деклараций, так и посредством транслирования ключевых идей для БРИКС.

Тематика БРИКС чрезвычайно разнообразна. Особенностью тематического многообразия БРИКС является два уровня рассмотрения вопросов. Сначала вопросы рассматриваются на встречах лидеров БРИКС, где им дается оценка и выражается консолидированная позиция лидеров стран-участниц, далее они включаются в план действий по итогам саммита, где переводятся в плоскость конкретных мероприятий.

На основе анализа деклараций БРИКС автором помимо тематики БРИКС были также выделены дискурсообразующие идеи межгосударственного объединения БРИКС, не имеющие тематической соотнесенности. Данные идеи выражаются посредством формулирования ключевых установок, определяющих деятельность БРИКС, и проходят «красной нитью» во всех декларациях. К ним можно отнести:

- справедливый международный порядок;
- деятельность БРИКС в интересах всего мира;
- устойчивое развитие во имя благополучия народов стран БРИКС;
- укрепление сотрудничества на основе общих ценностей;
- расширение сотрудничества за рамками БРИКС;
- общее видение будущего, общее понимание проблем, общность подходов стран БРИКС;

- ненаправленность БРИКС против третьих стран;
- изменение ситуации в мире, возрастающая взаимозависимость государств в мире, усиление тенденции к многополярности;
- опора на международные институты (ООН, G-20, ВТО др.); незыблемость норм международного права как основы для сотрудничества;
- реформирование ООН;
- реформирование мировой финансовой архитектуры, Бреттон-Вудских институтов в целях более справедливого представительства развивающихся экономик и повышения эффективности и легитимности международных финансовых институтов;
- неблагоприятные экономические условия, возложение ответственности за непродуманную экономическую политику, наносящую вред развивающимся экономикам, на отдельные ведущие экономики мира;
- поддержка развивающихся экономик, учет их потребностей и уровня развития; значимость целей развития из Декларации тысячелетия для развивающихся стран;
- положительная роль развивающихся стран в международных делах; необходимость придания большего веса развивающимся странам в международных делах;
- приверженность принципу многосторонности в международных делах; осуждение односторонних действий стран, преследующих свои интересы вразрез с действующим международным правом;
- осуждение торгового протекционизма и создаваемых ограничений в торговле;
- приверженность мирному урегулированию конфликтов;
- диалог культур, религий, цивилизаций.

Обзор деклараций разных лет показал, что им присуща такая функция политического дискурса, как проекция в будущее и прошлое, реализуемая за счет прогнозирования образа будущего и воссоздания прошлого.

Одной из дискурсивных особенностей деклараций БРИКС является формирование образа будущего, к которому стремятся страны-участницы. Контуры образа будущего, которые просматриваются на страницах документов саммитов и выступлениях руководителей стран БРИКС, включают:

- справедливый международный порядок, при котором развивающиеся страны будут играть более активную роль в глобальном управлении;
- открытая, инклюзивная, сбалансированная и выгодная всем экономическая система, построенная на принципе многосторонности, препятствующая протекционизму, содействующая глобальному росту.

Будущность также актуализируется на основе определения стратегических целей сообщества, зафиксированных в декларациях разных лет:

- использование возможностей четвертой промышленной революции (*the Fourth Industrial Revolution*);
- акцент на развитии человеческого капитала (*human capital*);
- повышение возможностей взаимодействия в различных сферах (*connectivity*), улучшение стратегической коммуникации и взаимного доверия;
- акцент на инновационных проектах, ориентированных на результат, во многих сферах, включая экономику, торговлю, финансы, науку, образование, технологии, культуру, здравоохранение (*technology driven industrialization and growth; innovation-driven development strategies*).

Обращение к прошлому также является типичной чертой исследуемых деклараций. Оно достигается за счет:

- фокусирования на совместных достижениях стран БРИКС и другом значимом опыте для стран БРИКС (*We, the Heads of State and Government, express satisfaction regarding the achievements of BRICS over the last ten years as a strong demonstration of BRICS cooperation toward the attainment of peace, harmony and shared development and prosperity*);
- обращения к значимым историческим событиям и персоналиям;
- провозглашения «золотого десятилетия» БРИКС (*Golden decade of BRICS cooperation and solidarity*).

Одна из ключевых функций языка проявляется в способности воспроизводить реальность, не столько отображая, сколько конструируя и интерпретируя ее. Согласно Р. Водак, «значения формируются в дискурсе, в нем же создаются миры» [5, с. 26]. Политический дискурс, трактуемый как «текст в событийном аспекте» [6, с. 137], можно представить как формирование текстуальной картины реальности. Значимые фрагменты действительности приобретают средства выражения, соответствующие целям и задачам дискурса. Дискурс отбирает ключевые для него лексические единицы и конструирует с их помощью политическую реальность, параллельно реализуя когнитивную функцию и функцию воздействия на адресата. Существует мнение, что именно манипулятивная функция политического дискурса, трактуемая как функция управления общественным мнением, является основной [7, с. 34]. Не в последнюю очередь названные функции выполняет политическая метафора.

Метафора рассматривается исследователями как способ категоризации, концептуализации, оценки и объяснения мира [8, с. 43]. Метафора воздействует на эмоционально-волевую сферу адресата для формирования определенного отношения к рассматриваемым ре-

алиям. В текстах деклараций БРИКС языковые средства реализации метафорических моделей, характерных для политического дискурса, присутствуют в ограниченном количестве и в «стёртом» виде. Наиболее показательными являются следующие примеры:

BRICS is a <u>platform for dialogue and cooperation</u>	БРИКС – это <u>платформа</u> для диалога и сотрудничества	Относится к метафорической модели « <u>конструкция</u> ». Подчеркивает широкие возможности для сотрудничества, а также то обстоятельство, что формат БРИКС построен на горизонтальных связях.
...emerging market economies and developing countries have the potential to play an even larger and active role as <u>engines of economic growth and prosperity</u>	...страны с формирующейся рыночной экономикой и развивающиеся страны обладают необходимым потенциалом для того, чтобы играть еще более весомую и активную роль в качестве <u>движущих сил экономического роста и процветания</u>	Реализует метафорическую модель « <u>механизм</u> ». Подчеркивает экономический потенциал развивающихся стран.
BRICS countries have been <u>the main drivers of global growth</u>	страны БРИКС являются <u>основной движущей силой</u> глобального экономического роста	Реализует метафорическую модель « <u>транспортное средство</u> ». Акцентирует вклад стран БРИКС в мировой экономический рост.
<u>pillars of economy, peace and security and people-to-people exchanges</u>	<u>краеугольные камни</u> - экономика, мир и безопасность и гуманитарные обмены	Относится к метафорической модели « <u>строение</u> ». Подчеркивает значимость выделенных категорий.

Призывной характер деклараций БРИКС реализует побудительную функцию политического дискурса. Она проявляется как эксплицитно - призывами к конкретным

действиям, так и имплицитно – положительной оценкой будущего реформированного мирового порядка и отрицательной оценкой недостатков существующего положения дел в международных отношениях.

В текстах деклараций призыв выражен языковыми единицами с побудительной модальностью и модальными глаголами с семой необходимости: *we call upon / we urge / the international community needs to step up... / ... should also strive to...* и пр.

Положительной оценочностью обладают такие характеристики деятельности БРИКС и предлагаемой модели международных отношений и глобального (финансового) управления, как: *open, stable, non-discriminatory, multilateral, sustainable, transparent, inclusive, harmonious, lasting, equitable, equal-footed, fair, balanced, rule-based etc.* (открытая, стабильная, исключая дискриминацию, многосторонняя, устойчивая, прозрачная, инклюзивная, гармоничная, прочная, равноправная, справедливая, сбалансированная, основанная на правилах и др.).

Значимой текстовой характеристикой деклараций БРИКС является интертекстуальность. Интертекстуальность определяется исследователями как взаимодействие между текстами [9, с. 131-136], присутствие в тексте элементов других текстов. Декларации БРИКС изобилуют вкраплениями в виде упоминания значимых международных и региональных событий, явлений, процессов, названий документов, договоренностей, форумов, организаций, имеющих как непосредственное, так и косвенное отношение к деятельности БРИКС. Интертекстуальность дискурса БРИКС может свидетельствовать о том, что он является неотъемлемой частью глобального политического и экономического дискурса.

Рассмотрев итоговые декларации саммитов БРИКС сквозь призму политического дискурса, мы пришли к выводу, что данным текстам присущи функциональные характеристики, закрепленные за политическим дискурсом. В качестве других дискурсивных особенностей деклараций БРИКС определены стратегии самопрезентации и самоидентификации БРИКС, ритуальность и интертекстуальность текстов деклараций.

ЛИТЕРАТУРА

1. Чудинов А.П. Политическая лингвистика: учеб. пособие / А.П. Чудинов. - М.: Флинта: Наука, 2006. – 256 с.
2. Т.А. ван Дейк Принципы критического анализа дискурса // Перевод и лингвистика текста/Отв. ред. И.И. Убин. М.: ВЦП, 1994. С.169-217.
3. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград : Перемена, 2002. – 477 с.
4. Шейгал Е.И. Семиотика политического дискурса. – М.: ИТДКГ «Гнозис», 2004. – 326 с.
5. Водак Р. Язык. Дискурс. Политика. – Волгоград : Перемена, 1997. – 139 с.
6. Арутюнова Н.Д. Дискурс. Речь // Лингвистический энциклопедический словарь / глав. ред. В.Н. Яцева. – М.: Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 2002. С. 136-137.



7. Павлова Е.К. Языковые проблемы глобальной политической коммуникации и перспективы их решения посредством гармонизации национальных тезаурусов. - М.: «Прометей» МПГУ, 2007. – 220 с.
8. Будаев Э.В. Зарубежная политическая лингвистика: учеб. пособие / Э.В. Будаев, А.П. Чудинов. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 352 с.
9. Петрова Н.В., Кулакова О.К. Различные подходы к определению интертекстуальности // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета. Серия Филология. - 2011. - N 2. - С. 131-136. (<https://cyberleninka.ru/article/n/razlichnye-podhody-k-opredeleniyu-intertekstualnosti>)

© Михайлина Татьяна Игоревна (t\_mikhailina@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## РУССКИЕ ЭВФЕМИЗМЫ: ОСОБЕННОСТИ ЛЕКСИКОГРАФИЧЕСКОЙ ФИКСАЦИИ

**Морозова Ольга Александровна**

Соискатель, Старший преподаватель, Московский педагогический государственный университет  
olgamorosova@list.ru

### RUSSIAN EUPHEMISMS: FEATURES OF LEXICOGRAPHIC FIXATION

**O. Morozova**

*Summary:* The modern Russian language presents the phenomenon of euphemy in detail and widely, however, there is no systematization of lexicographic representation of euphemisms.

In English-language lexicography, euphemisms as an object of research are much more common than in Russian. It is worth mentioning a certain lack of elaboration of the theoretical issues of euphemism and, above all, the fundamental signs of euphemisms in foreign linguistics, which currently actualizes the chosen research topic.

The purpose of this work is to clarify the definition of euphemism as a subject of linguistic research and to identify the most frequent features of euphemistic substitutions in modern Russian dictionaries.

*Keywords:* russian lexicography, euphemy, euphemism, reduction.

*Аннотация:* В современном русском языке явление эвфемии описано достаточно подробно и широко, однако отсутствует систематизация лексикографической репрезентации эвфемизмов.

В англоязычной лексикографии эвфемизмы как объект исследования встречаются намного чаще, чем в русском языке. В русистике заметна определенная неразработанность теоретических вопросов эвфемии и, прежде всего, основополагающих признаков эвфемизмов в зарубежной лингвистике, что в настоящий момент и актуализирует избранную тему исследования.

Целью данной работы является уточнение определения эвфемизма как объекта лингвистического исследования и выявление наиболее частотных признаков эвфемистических замен в современных словарях русского языка.

*Ключевые слова:* русская лексикография, эвфемия, эвфемизм, смягчение.

**Н**а любом этапе развития национальной культуры язык является ее отражением. В эпоху расцвета античного ораторского искусства и создания основ учений великих античных мыслителей эвфемизмы появляются в античной риторике и используются для замены «злого» слова или «сокрытия неприятного значения» [20, С. 17-18].

В трактатах Марка Туллия Цицерона об ораторском искусстве приведены советы о выборе «подходящих» слов, в том числе эвфемизмов, исключающих грубость, неуместность: «Между словами в собственном значении выбирали бы наиболее красивые, а в выборе метафор умеренно пользовались бы выражениями, заимствованными по сходству. <...> Ведь, если в содержании речи есть что-нибудь бессмысленное или неуместное, нестроумное или несколько нелепое, это заслуживает упрека; так и в выражениях: если есть что-нибудь неизящное или неподходящее, небрежное, грубое или малопонятное, то и порицают» [15, III].

В средние века эвфемизмы приобретают новое значение, они употребляются вместо табуированных выражений, явлений или процессов, которые не используются в речи по ряду причин: 1) по причине суеверия («умирать» – *испускать последний вздох*, «черт» – *лукавый*); 2) из-за скромности или стеснения («простуда» – *инфлюэнция*); 3) для соблюдения приличия («соитие» – *отношения*) [20, С. 18].

Первым примером лексикографической фиксации

термина «**эвфемизм**» считается изданный в середине XVII века словарь Томаса Блаунта "Glossographia: Or, A Dictionary Interpreting All Such Hard Words Of Whatsoever Language, Now Used In Our Refined English Tongue" (1656), в котором понятие «эвфемизм» имело следующее толкование: "euphemism (euphemismus) a good or favourable interpretation of a bad word" [17, С. 224], досл.: эвфемизм – «хорошая или предпочтительная интерпретация плохого слова» (перевод автора – О.М.).

Основная функция эвфемизмов как слов, заменяющих «плохие» или «недопустимые» в данном контексте выражения, сохраняется в ряде исследований отечественных лингвистов. Руководствуясь различными научными источниками, автор приводит примеры определения понятия «эвфемизм» в порядке их появления в лингвистике.

Первое и очень широкое определение эвфемизма сформулировал И.Р. Гальперин. Он обозначил эвфемизм как слово или фразу, используемое «для замены неприятного слова или выражения на относительно более приемлемое» [3, С. 79].

Лингвистический энциклопедический словарь (под редакцией О.С. Ахмановой, 1969) дает более полное определение данному понятию, в котором отмечена его эмоциональная нейтральность в сравнении с заменяемым синонимичным словом или выражением [1].

В словаре-справочнике лингвистических терминов

(Д.Э. Розенталя, 1976) выделяется смягчающая функция эвфемизации, называя эвфемизм «смягчающим обозначением какого-либо предмета или явления, более мягким выражением вместо грубого» [9].

В определении эвфемии А.М. Кацева отмечается и основная цель эвфемизации, которая, по словам ученого, заключается в «эффекте» смягчения, и обозначаются конкретные области эвфемизации: «наименование страшного, постыдного или одиозного, вызываемые к жизни моральными или религиозными мотивами» [4, с. 92].

В Большом энциклопедическом словаре (1998) понятие «эвфемизм» впервые связывается с табу, называя новые функции использования эвфемизмов, — искажение или маскировка подлинной сущности обозначаемого [16].

Определение **эвфемизма** как **способа** «непрямого, перифрастического и при этом смягчающего обозначения предмета, свойства или действия» [6 – выделения в тексте наши – О.М.], на наш взгляд, является более точным.

В «Словаре эвфемизмов русского языка» (2008) эвфемизм понимается как **«слово или выражение, употребляемое взамен другого, которое по каким-либо причинам неудобно или нежелательно произнести»** [10, с. 5 – выделения в тексте наши – О.М.].

Однако, несмотря на подробное и всестороннее изучение явления эвфемии, ученые до сих пор не пришли к единому определению. Это объясняется тем, что эвфемистическое значение лексических единиц в большинстве примеров является **дополнительным** и указывает на изменяющийся, непостоянный **качественный** характер употребления. В зависимости от целей высказывания меняются функции эвфемизма, его стилистическая окраска, способ употребления. Например, наглядным примером отсутствия четких критериев для эвфемизмов в английском языке служит наличие лексикографической фиксации эвфемизмов в англоязычных источниках. В США и Великобритании исследователи четко не разграничивают эвфемизмы и вульгаризмы, сленговые выражения, жаргонизмы и пр. Лексикографы Дж. Нимен и К. Сильвер включают сленгизмы и жаргонизмы в свой словарь эвфемизмов, объясняя это тем, что лексические единицы, употребляемые ограниченным количеством людей, выполняют **вуалирующую** функцию обозначаемого денотата. В некоторых случаях вульгаризмы воспринимаются менее грубо, чем прямые наименования. («вульгарные эвфемизмы»: *knockers* (досл. «дверной молоток») – ‘женская грудь’, *bums* (досл. «бездельники, бездомные») – ‘дешевая проститутка’ и т.д.) [19]. Подобное отсутствие разграничения понятий представлено в словаре Р. Спирса «Сленг и эвфемизм» [21].

Отнесение того или иного слова или выражения к

эвфемизму весьма субъективно (см. доп.: Р. Холдер) [18]. Смешение языковых явлений в англоязычных культурах говорит об использовании эвфемизмов не только как лексически нейтральных выражений, но и в качестве замен на всех языковых уровнях.

В отечественной лингвистике выделены основные признаки эвфемизмов:

1. наличие денотата с отрицательной коннотацией;
2. лексическая неопределенность эвфемизма;
3. наличие положительного изменения значения (от денотата к эвфемизму);
4. сохранение истинности высказывания при формальном характере улучшения денотата [11, С.6].

На основании сопоставительного анализа различных определений понятия **«эвфемизм»** и выявления его признаков нами предлагается собственная трактовка данного термина, с целью использования универсального критерия фильтрации: **эвфемизм – это единица определенной знаковой системы, заменяющая слова или выражения с негативной семантикой во всех функциональных стилях языка и сферах бытия человека для достижения коммуникативной целевой установки** (авторское определение – О.М.)

В определении не указывается на нейтральность, так как в русистике распространена точка зрения, согласно которой эвфемизмы присутствуют во всех стилях языка, во всех сферах речи, включая нелитературную лексику [10, С. 6-8].

Эвфемистические замены возникают в соответствии с речевой ситуацией. Малочисленная репрезентация данного явления в отечественной лексикографии оправдана зависимостью от контекста и строится по композиционно-содержательному принципу (ср.: [13, С.104; 14]. Лексические единицы, используемые как эвфемизмы, представлены в словарных статьях без прямого указания на эвфемистические признаки.

Анализ стилистических помет эвфемизмов в «Словаре современного русского литературного языка» (ССРЛЯ), «Большом толковом словаре русского языка» (БТС) и «Словаре эвфемизмов русского языка» (автор - Е.П. Сеничкина (ССЭ)) подтверждает наличие у эвфемизмов эвфемистической функции: возвышенное (*возвыш.*), высокое (*высок.*), дипломатичное (*дипл.*), заимствованное (*заим., заимств.*), идиоматическое (*идиом.*), ироничное (*ирон.*), книжное (*книжн.*), ласкательное (*ласк.*), образное (*образн.*), переносное (*перен.*), поэтическое (*поэт.*), разговорное (*разг.*), устаревшее (*устар.*), шутовское (*шутл.*), эвфемистичное (*эвф.*). См., здесь и далее примеры взяты из Национального корпуса русского языка (ruscorpora.ru) [7].:



**АФРОНТ** (*устар.*). Оскорбление. [12, С. 274] - ср., [11, С. 61]); пример: Кропин напряженно метался, раскрывал дверь, стремился скорей прекратить этот жуткий **афронт** (В. М. Шапко. Время стариков // «Волга», 2010).

**БОГОУГОДНЫЙ**, -ая, -ое; -ден, -дна, -дно. *устар.* Угодный Богу. Б-ое заведение. **прон.**; о благотворительном учреждении: больнице, приюте). [12, С. 667]- ср., [11, С. 69]; пример: Или уже проспался, или я не был первым, попавшим в это **богоугодное** заведение по некоторому недоразумению (В. Конечкий. Вчерашние заботы (1979)).

**КОНЧИНА** – **высок.** смерть [2, С. 454]; **КОНЧИНА** – **вм.** смерть. **перен. возв.** [2, С. 454] – ср., [11, С. 163]; пример: Её неожиданная **кончина** была для всех, знавших и любивших её, страшным ударом (И. К. Архипова. Музыка жизни (1996)).

**ЛИЦЕДЕЙ**, -я; м. 1. *Устар.* Актёр. Известный л. 2. **Книжн.** Притворщик. [2, С. 501] – **нет в ССЭ** [11]; пример: Он в течение всего того дня всячески старался оказывать глупейшее почтение Санину; за столом, торжественно и решительно, минуя дам, подавал блюда ему первому; во время карточной игры уступал ему прикупку, не дерзал его ремизить; объявлял, ни к селу ни к городу, что русские самый великодушный, храбрый и решительный народ в

мире! «Ах ты, старый **лицедей!**» – думал про себя Санин. И не столько дивился он неожиданному настроению духа в 2-же Розелли, сколько тому, как ее дочь с ним обращалась (И. С. Тургенев. Вешние воды (1872)).

**СВИНКА**, -и; мн. род. -нок, дат. -нкам; ж. 1. **Уменьш.-ласк.** к Свиныя (1 зн.). [2, С. 1160]. – ср., [11, С. 384]; пример: – Ну, милый мой, ведь она же вся перепачкалась, как **свинка** (С.М. Голицын. Тайна старого Радуля (1972)).

Разнообразие представленных стилистических помет доказывает продуктивность употребления эвфемизмов и наличие словарных дефиниций в отечественных лексикографических источниках. Однако редкое присутствие прямых указаний говорит о слабой выраженности эвфемистической функции слова и возможности контекстного «окачества» [5, С. 5]. Отсутствие фиксации некоторых из приведенных примеров в ССЭ подтверждают перспективность изучения данного явления. Для более полного исследования явления эвфемии в современном русском языке необходим поиск современных технологий фиксации эвфемизмов в современной лексикографии через систематизацию лексикографических классификаций с указанием целей и сфер употребления эвфемизмов.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов (2-е изд.) - М: СЭ, 1969. - 607 с.
2. Большой толковый словарь русского языка. - Санкт-Петербург: Норинт, 2000, 1536 с. (БТС).
3. Гальперин И.О. Очерки по стилистике английского языка. - М., 1958. - 459с.
4. Кацев А.М. Языковое табу и эвфемия. - Л., 1988. - 80с.
5. Колесникова С.М. Градуальность в системе русского языка: монография. – Москва: Флинта, 2018. 232с.
6. Крысин Л.П. Толковый словарь иноязычных слов. Изд. 2-е, доп. М.: РЯ, 2000.
7. Национальный корпус русского языка. 2003—2021. Доступен по адресу: ruscorpora.ru
8. Никитина И.Н. Эвфемия в зарубежной и отечественной лингвистике: история вопроса и перспектива исследования [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/evfemiya-v-zarubezhnoy-i-otechestvennoy-lingvistike-istoriyavoprosa-i-perspektiva-issledovaniya> (дата обращения: 22.01.2022).
9. Розенталь Д.Э. Эвфемизм // Словарь-справочник лингвистических терминов. - М., 1976.
10. Сеничкина, Е.П. Эвфемизмы русского языка Спецкурс. Учебное пособие 2-е издание, стереотипное. М.: Флинта, 2012, 120с.
11. Сеничкина Е.П. Словарь эвфемизмов русского языка. – М.: Флинта: Наука, 2008. – 464 с. (ССЭ)
12. Словарь современного русского литературного языка: В 20 т. / гл.ред. К.С. Горбачевич. - М.: РЯ, 1991 (ССРЛЯ).
13. Современный русский язык: учебник и практикум в 3-х томах/ Под ред. С.М. Колесниковой. – М.: Юрайт, 2015, Т.1. – С.104.
14. Современный русский язык: учебник / под ред С.М. Колесниковой. М.: Высшая школа, 2008. 559с.
15. Цицерон М.Т. О переводчиках (о наилучшем роде ораторов) [Электронный ресурс]. URL: <http://ancientrome.ru/antlittr/t.htm?a=1285148370> (дата обращения: 22.01.2022).
16. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / Отв. ред. В.Н. Ярцева. - М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — 685 с.
17. Blount T. Glossographia: Or, A Dictionary Interpreting All Such Hard Words Of Whatsoever Language, Now Used In Our Refined English Tongue. L.: Tbo, Newcomb, 1656. 677 p
18. Holder R.W. How not to say what you mean/ A Dictionary of euphemisms, 4th edition. Oxford University press, 2007. 416 p.
19. Neaman J.S., Silver C.G. Kind Words: A Thesaurus of Euphemism. N. Y.: Facts on File Publications, 1983. 320 p.
20. Ruccella L. Léconomiquement correct: analyse du discours euphémique sur la crise dans la presse française et italienne // Thèse en cotutelle internationale en vue de l'obtention du grade de Docteur en Sciences du Langage. P. – Torino, 2014. P. 17-44.
21. Spears R.A. Slang and Euphemism: A Dictionary of Oaths, Curses, Insults, Ethnic Slurs, Sexual Slang and Metaphor, Drug Talk, College Lingo and Related Matters. Signet, 2001. 412 p.

© Морозова Ольга Александровна (olgamorosova@list.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## ИСТОРИЯ РАЗВИТИЯ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА

## THE HISTORY OF THE DEVELOPMENT OF THE ENGLISH LANGUAGE

G. Ryabkova  
M. Ovsyannikova

*Summary:* The article deals with the historical background of the English language development. It highlights the main periods of this process and stresses the reasons for the appearance of the modern English language structure. This article presents facts about the etymology and periodization of English language. Interaction and closely related to English and Scandinavian dialect became the main reason of existing Scandinavian words into current English language, as well as, some phonetic features typical of North England.

*Keywords:* national English language, Old English, Middle English, New English, Anglo-Saxon dialect, Celtic dialect, Scandinavian conquest, London dialect.

Рябкова Гина Валерьевна

К.п.н., доцент, Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)  
ginaborisova97@mail.ru

Овсянникова Мария Николаевна

К.п.н., доцент, Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)

*Аннотация:* Статья посвящена истории развития английского языка. Она освящает основные этапы этого процесса и причины возникновения существующей структуры языка. В данной статье приводятся факты о периодизации и этимологии английского языка. Взаимодействие близкородственных диалектов английского и скандинавских сказалося в наличии в современном английском языке значительного количества слов скандинавского происхождения, а также некоторых фонетических особенностей, характеризующих диалекты северной Англии.

*Ключевые слова:* национальный английский язык, древнеанглийский, среднеанглийский, новоанглийский, англо-саксонское наречие, кельтское наречие, скандинавское завоевание, лондонский диалект.

К двадцать первому веку английский стал самым распространенным языком в мире. Это государственный язык 19 стран, это международный язык, на котором мы можем говорить и быть понятыми в любой стране. Считается, что на английском языке говорят примерно 1,5 миллиарда людей. Сюда относятся и те люди, для которых английский язык считается родным, и те для которых английский - второй язык, и те люди, которые используют английский как иностранный. Любая сфера нашей жизни тесно связана с английским языком. Английский – это и язык делового общения, и язык конференций, науки, литературы, торговли и технологий.

Генетически, английский принадлежит к Германской (Germanic/Teutonic) группе языков, если еще точнее к западноевропейской группе индоевропейских языков. Другими представителями Германской группы языков считаются: немецкий, нидерландский, африканский, датский. Прародителем данной группы языков считается протогерманский язык, предположительно подвергшийся расколу в 15-10 веках до нашей эры.

Территория Британских островов уже была заселена многие тысячи лет до того, как там впервые появились Индоевропейцы. Ученые предполагают, что в III тысячелетии до нашей эры на данной территории проживали Иберийцы, люди не индоевропейского происхождения, корни которых берут начало с Пиренейского полуострова. Исследования показывают, что Британские острова были уже несколько раз завоеваны перед тем, как это сделали Кельтские племена (Бритты и Галлы (Britons/Gaels), говорившие на различных кельтских языках:

старо-галльском, старо-британском, старо-ирландском, старо-шотландском, мэнском) примерно в VIII-II вв. до н.э. [1]. В I веке до н.э. Римляне завоевали Британские острова и правили Британией почти 400 лет. После середины 5го века Британию завоевали Германские племена. Именно в этот период времени правил король Артур.

Древние Германцы расположились на южном побережье Балтийского моря. К началу нашей эры протогерманский язык разделился на несколько частей: восточногерманский (East Germanic), северогерманский (North Germanic) и западногерманский (West Germanic) [7]. В течение пятого века западногерманские племена начали захват Британских островов.

Ученым довольно сложно было выявить точные периоды развития английского языка, так как его история охватывает более 1000 лет, поэтому существует несколько вариантов классификаций с довольно условными хронологическими рамками.

При этом очень важным, с нашей точки зрения, считаем необходимым упомянуть классификацию английского языка (по фонетическим и морфологическим признакам) выдающегося английского лингвиста Х.Свит (H.Sweet), а именно деление на древне, средне и новоанглийский. Хронологически мы выделяем следующие периоды:

**1. Древнеанглийский (Old English),** основной характеристикой которого является наличие полных в звуковом отношении окончаний/словоизменительных

аффиксов. Наличие гласной в безударном окончании. Например, *sunu* (Old English) – *son* (Modern English).

450-700 – (1) Древнеанглийский до появления письменности (Pre-written Old English). Язык на уровне племенных диалектов использовался только для устного общения. Наблюдаются ранние лингвистические изменения многих звуков. Отсутствие письменности до 8го века. Тотальное отличие от современного английского.

700-1066 – (2) Древнеанглийский + Письменный английский (Old English + Written English). Диалекты племен меняются на местные диалекты (8-11 века): нортумбрийский, мерсийский, уэссекский и кентский [6]. Для данного этапа характерно появление письменности. И в написании, и в произношении присутствует явное отличие от современного языка. Например, *ofer* – *over*.

**2. Среднеанглийский (Middle English)**, основной характеристикой которого является наличие фонетически ослабленных окончаний/словоизменительных аффиксов. Гласные безударных окончаний выравниваются нейтральным гласным звуком [ə], представленным буквой "e". Например, *sune* (Old English) – *sune or sone* (Middle English).

1066-1350 – (3) Ранний среднеанглийский (Early Middle English). После длительного периода двуязычия в XIII веке французский начинает сдавать свои позиции. [3].

1350-1475 – (4) Среднеанглийский (Middle English) + классический среднеанглийский (Classical Middle English). Очевидный подъем английского языка и вытеснение им французского. Начало преподавания в школах на английском языке [4].

**3. Новоанглийский (New English)**, основной характеристикой которого является отсутствие словоизменительных аффиксов. Например, *sune or sone* (Middle English) – *son* (Modern English).

1476-1660 – (5) Ранний новоанглийский (Early New English). Изменения в грамматике [8].

1660 – till nowadays (6) Поздний новоанглийский или эпоха Возрождения (Late New English/ Normalization period or Renaissance). Эпоха Возрождения, великие географические открытия в корне преобразуют карту мира и глубоко отражаются на лексике английского языка [1]. В этот период устанавливаются связи с Новым светом, что приводит к появлению новых неизвестных ранее товаров. Естественно, это в свою очередь вызвало расширение вокабуляра и внедрение в английский язык большого количества заимствованных слов из итальянского и испанского языков. Чуть позже по аналогии появились слова и из языков американских индейцев [3]. В это же время наблюдается расцвет классической филологии. Помимо филологии, огромное распространение получает и латынь. Она является международным языком науки, и естественно из латыни идет также поток заимствований. В XIX и XX вв. продолжается наплыв в английский язык заимствованных слов из самых различных языков мира. Все мы прекрасно знаем наши родные русские слова, которые калькой перешли в английский язык, например: *czar, knout, samovar* [5]. Появляются словари и книги по грамматике.

Считается, что с 1945 – (7) начинается период современного английского (Modern English). В настоящее время значительный процент словарного состава английского языка составляют слова скандинавского, французского и латинского языков. Еще одной яркой чертой современного английского языка является наличие огромного числа сокращений. Стремление выразить максимальный объем информации минимальными языковыми средствами приводит к созданию новых компрессионных форм. Например, *zoo* вместо *zoological garden*, *pops* вместо *popular concerts*.

На основании вышеизложенного, можно сделать следующий вывод: – современный английский язык под воздействием исторических событий, описанных выше, имеет очень сложную фонетико-грамматическую структуру, которая стала результатом сплава, борьбы, либо одностороннего, либо взаимного проникновения друг друга как минимум двенадцати языков.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Аракин В.Д. История английского языка. Издательство «Просвещение». Москва, 1985
2. Виноградова С.А. История английского языка Мурманск: МГПУ, 2009. С. 76-80
3. Иванова И.П., Чахоян Л.П., Беляева Т.М. История английского языка. Учебник. Хрестоматия. Словарь. - М., 1999. С. 8-10
4. Карпов С.П. История средних веков Т.: I М.: Печатные традиции, 2008. С. 45-50
5. Ощепкова В.В. Язык и культура Великобритании, США, Канады, Австралии, Новой-Зеландии. Издательство «Глосса-Пресс». Москва. Издательство «Кара». Санкт-Петербург, 2004
6. Crystal D. The story of English in one hundred words Ltd, 2011.p 95
7. Jespersen O. Growth and Structure of the English Language. 10th ed. – Oxford: Basil Blackwell, 1982.

8. Liberman A.Dr. (Ph.D.) University of Minnesota. Word Origins and How We Know Them. – New York: Oxford University Press, 2009. And assorted lectures from his Origins of English Words course.

© Рябкова Гина Валерьевна (ginaborisova97@mail.ru), Овсянникова Мария Николаевна.

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Московский авиационный институт  
(национальный исследовательский университет)

## ИНВЕКТИВА В ПОЛИТИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ КАК СРЕДСТВО ПЕРСУАЗИВНОСТИ

### INVECTIVE IN POLITICAL DISCOURSE AS A MEANS OF PERSISTENCE

**T. Ryabova  
N. Tishchenko**

*Summary:* The article examines the function of invective in the political discourse of the media. Persuasiveness is studied as a basic category of political discourse, which has various strategies and tactics, the purpose of which is to achieve a perlocutionary effect in the process of speech influence. Techniques for achieving the effect of persuasiveness, which consists in the choice and combination of verbal and non-verbal techniques, such as: expressives, evaluative vocabulary and phraseology, rhetorical devices, creolization, etc., are considered. A special role in the pragmatics of influence belongs to the category of expressiveness. The expressiveness of political discourse is realized in the ability to reinforce fragments of information to excite the cognitive mechanisms of figurative representation of fragments of discourse. Invectives, which express value judgments in an extreme form and have a high degree of expressiveness, can be used as verbal means in persuasive strategies and tactics of political discourse. The article discusses the role of invective in the persuasiveness of discourse, various means of functioning and formation of invective.

*Keywords:* political discourse, persuasiveness, pragmatics of influence, persuasive strategies, perlocutionary effect, invective, expressive function.

**Рябова Татьяна Викторовна**

*К.филол.н., Военный институт (Железнодорожных Войск и военных сообщений) Военной академии материально-технического обеспечения им. генерала армии А.В. Хрулёва  
rtv64@bk.ru*

**Тищенко Наталья Геннадьевна**

*К.п.н., доцент, Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет  
srada@mail.ru*

*Аннотация:* В статье рассматривается функция инвективы в политическом дискурсе средств массовой информации. Исследуется персуазивность как базовая категория политического дискурса, имеющая различные стратегии и тактики, цель которых – достижение перлокутивного эффекта в процессе речевого воздействия. Рассмотрены приемы достижения эффекта персуазивности, заключающегося в выборе и комбинировании вербальных и невербальных техник, таких, как: экспрессивы, оценочная лексика и фразеология, риторические приемы, креолизация и др. Особая роль в прагматике воздействия принадлежит категории экспрессивности. Экспрессивность политического дискурса реализуется в способности усиливать фрагменты информации для возбуждения когнитивных механизмов образного представления фрагментов дискурса. Инвективы, которые в экстремальной форме выражают оценочные суждения и обладают экспрессивностью высокой степени, могут использоваться в качестве вербальных средств в персуазивных стратегиях и тактиках политического дискурса. В статье рассматривается роль инвективы в персуазивности дискурса, различные средства функционирования и образования инвективы.

*Ключевые слова:* политический дискурс, персуазивность, прагматика воздействия, персуазивные стратегии, перлокутивный эффект, инвектива, экспрессивная функция.

Актуальность изучения политической коммуникации СМИ обусловлена тем, что она в настоящее время занимает все большее место в коммуникативном пространстве, выполняет функцию социальной ориентировки и относится к процессам социализации. Политический дискурс СМИ, сфера влияния которого расширяется, в том числе, за счет увеличения сетевых источников информации, все чаще становится объектом лингвистических исследований, особая роль здесь принадлежит лингвистической прагматике. Лингвистическая прагматика изучает условия, выбор и употребление языковых единиц для достижения целей коммуникации и включает речевое поведение адресанта и адресата и их взаимодействие в речевом акте [1].

В рамках прагматического аспекта лингвистики развиваются такие направления, как теория коммуникации и теория речевого воздействия. Речевое воздействие

представляет собой прагматическую категорию дискурса, характеризующую прагматический замысел автора (продюцента), направленный на ментальную сферу реципиента с целью изменения когнитивных установок, влияющих на его представления, мнения, оценки. Речевые стратегии и тактики воздействия обозначаются как персуазивность дискурса. Термин «персуазивный, персуазивность» происходит от латинского *persuadeo*, *-suas*!, *-suásum*, *-ere*: 1. убеждать, уверять, внушать; 2. побуждать, склонять, уговаривать. Термин имеет два значения в лингвистике: 1 – «оценку говорящим объективности содержания высказывания с точки зрения достоверности» (мы не рассматриваем это значение); 2 – «способ воздействия адресанта на ментальную сферу реципиента (его мнения и оценки) с целью регулирования поведения реципиента в интересах адресанта» [3, с. 8]. В этом смысле персуазивность является базовой коммуникативной стратегией наряду с убеждением, внушением и



побуждением. Под коммуникативной стратегией мы понимаем комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели [4, с. 54]. Персуазивность рассматривается как семантико-прагматическая категория дискурса, включающая в себя стратегии и тактики намеренного воздействия на ментальную сферу адресата с целью изменения его поведения [2], то есть как разновидность манипулирования, направленного на усиление аргументов в процессе аргументирования [9]. Политический дискурс средств массовой информации по типу коммуникативно-прагматических установок является персуазивным дискурсом. Основным признаком политического дискурса – его установка изменить политическую ситуацию путем явной и неявной пропаганды, эмоционального воздействия на общество и побуждения его к посткоммуникативным действиям [8].

Влияние иллюкутивного эффекта заставляет слушающего воспринять коммуникативное намерение говорящего с нужными для него последствиями. Под «иллюкутивным эффектом» мы понимаем способность адресанта вызвать у адресата отношение к высказыванию, соответствующее намерению говорящего. Перлюкутивный эффект речевого акта заключается в том, что адресат понял намерение адресанта и сделал адекватные выводы, на основании которых может быть изменено не только его мнение, но и поведение. Персуазивные стратегии, цель которых достижение перлюкутивного эффекта в процессе речевого воздействия, заключается в выборе и комбинировании вербальных и невербальных техник: экспрессивы (метафоры, гиперболы, метонимия, сравнения и др.), оценочная лексика и фразеология, лексические средства комического, прецедентные тексты, исторические и художественные параллели, риторические приемы, повторы, риторические вопросы, креолизация, паравербальные средства. В целях персуазивности используются психологические приемы, позволяющие оратору завладеть не только вниманием аудитории, но и создать обстановку непринужденности, имитацию дружеского общения единомышленников. «Диапазон лингвистических средств для решения задач привлечения внимания и создания диалогического взаимодействия в целях персуазивности охватывает все уровни языка – от словообразования до текстовых и интертекстовых связей. Широко используются лингвистические средства, обладающие выраженными характеристиками положительной или отрицательной коннотации. Особое место занимает разностилевая эмотивная лексика» [7, с. 204].

Особая роль в прагматике воздействия принадлежит категории экспрессивности. Экспрессивность политического дискурса реализуется в способности усиливать фрагменты информации для возбуждения когнитивных механизмов образного представления фрагментов дискурса. «Для лексики политического дискурса характерно широкое использование различных средств создания

экспрессии. «Просторечие пришло в политику»: лексика разговорного стиля, просторечия, жаргона, оценочная лексика, включая сниженную лексику и инвективы, широко используется как средство политической метафоры, иронии, экспрессии и оценки» [7, с. 205]. Такие лексические средства работают как контрастные раздражители, как средства снятия напряжения по параметру «свой – чужой» и осуществления «парасоциальных» связей между оратором и аудиторией. Это соответствует реализации персуазивных стратегий оценочного информирования, имитации естественного общения и вуалирования персуазивного намерения, сближения с аудиторией, привлечения ее на свою сторону, созданию атмосферы раскрепощенности, спонтанности и дискуссионности.

Инвективы, которые в экстремальной форме выражают оценочные суждения и обладают экспрессивностью высокой степени, могут использоваться в качестве вербальных средств в персуазивных стратегиях и тактиках политического дискурса.

В научной литературе встречается узкое и широкое понимание термина «инвектива». В первом случае это вид оскорбления, во втором – акт вербальной агрессии (употребление обценной лексики, клевета, заведомо лживые сведения и пр.)» [5]. Инвективой может служить любое слово или словосочетание, цель которых – нанести оскорбление адресату (инвектанту), поэтому лексические и фразеологические единицы, имеющие в своем значении отрицательные оценки человека или приобретающие их в контексте, выполняют функцию инвективы. Инвективами также могут служить лексические единицы, которые относятся к литературному языку, но в дискурсном контексте подверглись пейоратизации. Эмоционально-экспрессивная окраска инвективной лексики носит уничижительный характер. Инвективная лексика относится к аффективной, эмоционально усиленной сфере.

Тенденции к широкому использованию инвективы в политическом дискурсе средств массовой информации усиливаются в связи с обострением политической обстановки в современном мире, возрастанием русофобских настроений в международном пространстве, псевдodemократическими процессами в странах Запада и в части постсоветского пространства [6, с. 3].

Инвективы могут классифицироваться в соответствии со значением признаков осуждения человека. Среди проанализированного материала (телевизионные ток-шоу; политические радиопередачи (канал Вести ФМ); телеграмм канал (чаты политических обозревателей); YouTube) нами выявлены 270 единиц, относящихся к теме. Из них самую многочисленную группу составляют лексические единицы с семантикой оценки умственных

способностей (98 слов и словосочетаний). Номинативы со значением «глупость»: *тупость, тупизм, дурость, слабоумие, неразумность, безумие, скудоумие, безрассудность, невменяемость, (цена за пределами тупости)*. Слово «дурак» встречается в качестве инвективы гораздо реже, вероятно, в результате сглаживания экспрессивности по причине высокой частотности в фольклоре, художественной литературе и разговорной речи. Более частотны употребления в мужском роде производного: *придурак*, в женском роде: *дура (непроходимая, непробиваемая, полная; котлетная, протухшая кухонная тряпка (о Тихановской); старая дура (об Алексиевич); дура-дурой (о замгоссекретаря Нуланд)*. Для усиления отрицательной семантики используются сочетания: *включать дурака, буйный дурак, дурачье, полная дурость*. Большой подгруппой являются также сочетания со словами «интеллект, голова, мозг, ум»: *интеллект равен нулю, тараканий интеллект; загаживание мозгов, «непоседа головного мозга», тик-ток головного мозга, с головной проблема, больной на всю голову, блогер на всю голову, IQ австралопитеков; инвалид ума; существа с мозгами отварного кальмара*. Окказиональные словосочетания с переосмыслением фразеологизма приобретают комический эффект, что придает дополнительную экспрессию высказыванию. Например: «Обезумевшая бандеровская верхушка глубоко поразила мозги Зеленского».

Большую подгруппу составляет лексический пласт с названиями психических болезней, в том числе и медицинская терминологическая лексика: *неадекватный, сойти с ума (сбрендить), сумасшедший, душевно больной, безумный, диагноз (это уже диагноз), бешеный, падучая, дебил (дебилизм, полный дебилизм, дебилы одноклеточные, дебилоид), имбецил, идиот (запредельный), кретинизм, шизофрения (уровень шизофрении зашкаливает, политическая шизофрения), расщепление личности, биполярность (биполярка), паранойя, истерия (истерить, истерика, биться в истерике), бред (бредятина, полный, острый, кокаиновый бред, бред и небылицы, нести бред), маразм, альцгеймер (привет, альцгеймер)*. Часто эти слова используются в необычных сочетаниях: *пасмурный, незамутненный идиот, алтари безумия*. К терминам относятся также слова с обозначением объектов лечения: *психиатрическая больница, психушка, дурдом, палата № 6 (прецедентный); процесса: психиатрическая помощь, психиатрические практики; субъектов: психиатр, доктор (ему требуется психиатр); препарата: галоперидол (препарат для купирования психомоторного возбуждения)*. Использование терминологии в высказываниях по отношению к действиям инвектанта в политическом контексте усиливает экспрессию, в ряде случаев создает комический эффект, что влияет на достижение персуазивности. Вместе с тем медицинский термин в качестве характеристики инвектанта подчеркивает серьезность аргументативной позиции оратора, что также усиливает персуазивный эффект.

Другим способом функционирования инвективы

с семантикой обозначения умственных способностей является зооморфная метафора. Среди исследуемого материала присутствуют несколько лексем этой тематики, например: «баран». Ср.: *Глуп как баран. Как баран на новые ворота* (смотрит, уставился: ничего не понимая; (разг., неодобр.) – стать в тупик, столкнувшись с чем-либо новым, неожиданным [МАС, т. 1:61]. Доминантной характеристикой ассоциативной связи образа является *глупый, тупой*. С такой же семантикой употребляется зооним «курица». Иногда зооним только подразумевается, используется глагол, указывающий на зооним: *раскудachtалась, квакать, лаять, скулить*. Несколько примеров зоометафоры относится к разным характеристикам инвектанта. Зооморфизм «собака» представлен следующими примерами: «собака» - значение в словаре «перен. бранное Собака ты паршивая [МАС] бешеная собака, шавка, – в значении «злобный, опасный»; «Моська» – в качестве прецедентного «знать, она сильна...» (*чтобы какая-нибудь Моська не давала советы*); «Шарик» - «Поздравляю тебя, Шарик, ты болван!».

В качестве языковых средств инвективы политического дискурса часто используют прецедентные тексты (включая фразеологизмы). Например, «Уж такое королевство кривых зеркал» – о риторике США; «Сказка про белого бычка»; «Что у Вашингтона на уме, то у Байдена на языке»; «от мертвого осла уши»; «Платформа тронется, а Крым останется» (по поводу Крымской платформы 2021 г.); «звери задрожали, в обморок упали» (о необоснованном страхе) и др.

Большой пласт инвектив в политическом дискурсе СМИ составляют оценочные слова и словосочетания пейоративного характера: *шелупонь, мразь, нечисть, погань, сволочь, подонок, урод, ублюдок, выродки, пустышка, лох и др.* В словарях такие слова имеют соответствующие пометы. Оценочная лексика в качестве инвективы создает яркий, экспрессивный образ, обладает высоким манипулятивным потенциалом, обращает на себя внимание адресата, запоминается, поэтому достигает персуазивного эффекта.

В качестве локативов используются окказиональные образования и сочетания с ними. Например, оппозиционный (оппозиция + либеральный): *опполиберальная конюшня, песочница, дискотека; политические Васюки / ньювасюки; (прецентный); цитадель (цитадель зла, ненависти); польско-литовская Беларусь* (О Тихановской и других оппозиционерах, сбежавших в Литву и Польшу). Авторские окказионализмы часто имеют комический эффект, например: *трибалтийские вымираторы* (о бывших советских прибалтийских республиках).

Как видно, инвектантом в политическом дискурсе может быть не только личность, но и группа, сообщество; инвектива может также относиться к позиции, акции,

действиям, документам, выступлениям: «это не детский сад, это ваша политика», «галлюцинаторная политика», «брედовые планы», «мир сумасшедший».

В качестве инвектив широко используются словообразовательные возможности окказионального словоупотребления. Например, *борцун* (от: борец) с помощью суффикса **-УН** приобретает уничижительный оттенок (ср. *хвастун, драчун, несун*). С этим суффиксом образуются инвективы из разряда обценной лексики. Окказиональное словообразование является распространенной формой инвективного словоупотребления: *деграданс, хайпжор* (хайп и жрать), *демшиза* (демократия и шизофрения), *британносец* (об английском военном судне в Черном море), *младо-, недо- и подлореформаторы; газ-нет* (по типу *виз-нет* – для Украины). Иронические инвективы, образующиеся по частотным словообразовательным моделям, служат созданию дополнительной экспрессии: *соросята, навальнята, вскрюк, унасекомить, медалька, печенька, залепуха* и пр.

Привлечение внимания в политическом дискурсе достигается за счет употребления на фоне нейтрально-информативного повествования жаргона и грубого просторечия: *параши* (место у *параши*), *опустить* и пр. Большую группу составляют эвфемизмы грубой инвективы: *как цветок в проруби; остодоело, ипанутые на всю голову, либерасты; полный трампец; пропагандонство; заднеприводной (ЛГБТ), светло-синие ценности* и пр. Как видно, большая часть эвфемизмов образована на основе фоносемантического подхода.

Таким образом, анализ демонстрирует, что средства создания и употребления инвектив весьма разнообразны. В профессиональном институциональном общении политиков и экспертов СМИ вербальная функция инвективы всегда имеет четко выраженную стратегическую направленность, используется осознанно, с целью привлечения внимания, усиления экспрессивности, подтверждения аргументации, повышает степень воздействия, что свидетельствует о выраженном персуазивном эффекте.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова Н.Д. Прагматика // Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В.И.Ярцева. М.: Советская энциклопедия., 1990. С. 389-390.
2. Виноградов С.И. Язык газеты в аспекте культуры речи // С.И. Виноградов. Культура русской речи и эффективность общения. М.: Наука, 1996. С. 281-317.
3. Голоднов А.В. Лингвопрагматические особенности персуазивной коммуникации (на примере современной немецкоязычной рекламы): Автореф. дис... канд. филол. наук. СПб: СПбГУ, 2003. 23 с.
4. Иссерс О.С. Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. М.: КомКнига, 2006. 288 с.
5. Посиделова В.В. Лингвистический и правовой аспект инвективной лексики русского языка // Философия права, 2016, № 2 (75). С. 13-17.
6. Рябова Т.В., Тищенко Н.Г. Пейоративы и инвективы политического дискурса: к определению понятий // Инновационные технологии в педагогике высшей школы. Материалы VIII Международной межвузовской научно-методической конференции. Санкт-Петербург, Петергоф, 2022. С. 85-91.
7. Тищенко Н.Г., Тищенко С.Ф. Дидактический потенциал современного политического дискурса // Актуальные проблемы преподавания РКИ. Материалы Международной научно-практической конференции. Петрозаводск, 2021. С. 202-207.
8. Чудинов А.П. Политическая лингвистика (общие проблемы, метафора): Учеб. Пособие [Текст] / А.П. Чудинов. Екатеринбург: Уральский гуманитарный институт, 2003.
9. Шелестюк Е.В. Текстовые категории аргументативности, суггестивности и императивности как отражение способов речевого воздействия / Е.В. Шелестюк // Вестник Челябинского государственного университета (Серия «Филология. Искусствоведение»). 2008. Вып. 26. № 30 (131). С. 170-175.

© Рябова Татьяна Викторовна (rtv64@bk.ru), Тищенко Наталья Геннадьевна (srada@mail.ru).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»

## ВЛИЯНИЕ ЭТНОКУЛЬТУРНЫХ ФАКТОРОВ НА РУССКИЕ И КИТАЙСКИЕ ФРАЗЕОЛОГИЗМЫ

У Цзини

Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина  
928894882@qq.com

### THE INFLUENCE OF ETHNOCULTURAL FACTORS ON RUSSIAN AND CHINESE PHRASEOLOGICAL EXPRESSIONS

Wu Jingyi

*Summary:* The article deals with the influence of different ethno-cultural factors on the Russian and Chinese phraseological expressions. Every language in the world has a certain cultural background, the language is a carrier of culture, a means of communication between peoples and a mirror of their culture. Phraseological expressions, as an important part of language, are the quintessence of language, concentrated culture and have pronounced national features. The proper use of idioms in intercultural communication can improve the quality of communication and contribute to the dissemination of culture. Russian and Chinese are two outstanding representatives of the Indo-European and Sino-Tibetan language families respectively. With the development of history and the accumulation of culture, there are a large number of phraseological units in Russian and Chinese languages, which have both differences and similarities, so the phraseological units in both languages are of great value for research.

*Keywords:* phraseology, Russian, Chinese, ethnocultural factors, comparison.

*Аннотация:* В статье рассматривается влияние различных этнокультурных факторов на русские и китайские фразеологизмы. Каждый язык в мире имеет определенный культурный фон, язык является носителем культуры, средством общения между народами и зеркалом их культуры. Фразеологизмы, как важная часть языка, являются квинтэссенцией языка, концентрированной культурой и имеют ярко выраженные национальные особенности. Правильное использование фразеологизмов в межкультурной коммуникации может улучшить качество общения и способствовать распространению культуры. Русский и китайский языки являются двумя выдающимися представителями индоевропейской и сино-тибетской языковых семей соответственно. С развитием истории и накоплением культуры в русском и китайском языках существует большое количество фразеологизмов, которые имеют как различия, так и сходства, поэтому фразеологизмы в обоих языках представляют большую ценность для исследования.

*Ключевые слова:* фразеологизм, русский, китайский, этнокультурные факторы, сравнение.

Русские фразеологизмы и китайские фразеологизмы создаются в совершенно разных культурных контекстах, для того чтобы углубить понимание русских и китайских фразеологизмов, сначала сравним объём фразеологии и структурные модели фразеологизмов в двух странах.

Формирование китайских фразеологизмов является длительным, сложным и динамичным процессом, и после своего формирования они могут широко распространяться и использоваться в определенном исторический период или в определенном культурном контексте. С развитием общества и изменениями в культурной среде постепенно проявилась устойчивость китайских фразеологизмов. В ходе длительного и непрерывного исследования и изучения китайских фразеологизмов постепенно возникли различные ответвления. Анализ имеющихся данных показывает, что китайских лингвистов можно разделить на три школы в соответствии с их определением объёма фразеологии – Широкая школа, Узкая школа и Нейтральная школа.

Широкая школа считает, что границы китайских

фразеологизмов очень широки, и что они должны включать не только наиболее распространенные четырехсимвольные сочетания фразеологизмов, но и словосочетания, которые часто используются в жизни, а также включать пословицы, и что не должно быть четких правил по количеству слов. Напротив, китайский учёный Сян Гуанцзуй, представитель узкой школы, настаивает на том, что фразеологизмы должны быть кратким выражением, который не только кратко, но и точно передает смысл. А пословицы, поговорки и просторечия, особенно сленг, образованный в диалектах, не должны быть включены в сферу фразеологизма. Если настаивать на включении пословиц в категорию фразеологизма, то их количество слов придется сократить [1]. Кроме того, существует также нейтральная школа, которая считает, что объём фразеологии может быть скорректирован, подчеркивая, что граница фразеологизма не должна быть слишком широким, иначе он потеряет свой уникальный характер, но узкое определение ограничит гибкость фразеологизма.

Русские учёные многого достигли в изучении фразеологизма, выдвинув множество выдающихся идей, но с



лингвистической точки зрения фразеологизмы все еще находятся на стадии скрытого развития, т.е. не достигли полной зрелости [2]. Как и в китайском языке, нет единого мнения о том, как рассматривать объём фразеологии в русском языке. Для русских лингвистов характерен широкий или узкий взгляд при описании объёма фразеологии. Идеи широкого подхода в изучении фразеологии встречаются в работах М.И. Михельсон и Н.М. Шанского. Они используют воспроизводимость как важный критерий для определения объёма фразеологии. По мнению М.И. Михельсон, объём фразеологии настолько широко, что он может считаться фразеологизмом, если имеет точное значение и соответствует буквальному выражению. Это означает, что фразеологизмы включать пословицы, поговорки, просторечия, жаргоны и многие другие формы языковых выражений [3]. А.И. Молотков как сторонник узкого понимания фразеологизмов считает, что к фразеологизмам относятся только фразеологические сращения и фразеологические единства, даже фразеологическое сочетание не относится к категории фразеологизма [4]. Поэтому общее количество фразеологизмов мало.

Существуют также сходства и различия в структурных особенностях китайских и русских фразеологизмов, причем различий гораздо больше, чем сходств.

Китайские фразеологизмы характеризуются своей единственностью, стабильностью и постоянством. Китайские фразеологизмы основаны на четырехсимвольной структуре, лишь небольшое количество фразеологизмов имеют не такую структуру, поэтому четырехсимвольная структура обычно рассматривается как основная характеристика фразеологизмов. Большинство фразеологизмов взяты из исторических литератур или имеют исторические аллюзии. Например, многие фразеологизмы взяты из «Дао дэ цзин» и «Лунь Юй», поэтому китайские фразеологизмы могут представить длинную человеческую историю и культуру китайской нации в четырех коротких словах. Оставшееся небольшое количество фразеологизмов без исторических аллюзий обычно выражают простые и понятные значения, которые можно понимать буквально.

Русские фразеологизмы не имеют основной формы состава, как китайские. Количество слов, составляющих русский фразеологизм, не является фиксированным. «Фразеологизм образуется из двух или более ударных компонентов словного характера» [5]. Например, «гонять лодыря», «задним умом крепок», «как дважды два четыре», «знать как свои пять пальцев» и т.д. Очевидно, что эти фразеологизмы состоят из разного количества слов. В целом, мы можем резюмировать характеристики русских фразеологизмов как разнообразие, открытость и вариативность.

Получив представление о объёме и структурных особенностях русских и китайских фразеологизмов, мы рассмотрим влияние семи различных этнокультурных факторов на русские и китайские фразеологизмы.

### 1. Влияние религиозных убеждений на фразеологизмы

Религиозное убеждение – это идеология, которая оказала большое влияние на человеческое общество. В китайской культуре даосизм и буддизм являются двумя наиболее важными религиями. Даосизм возник в Китае, поэтому существует множество фразеологизмов, отражающих даосскую мысль и философскую теорию. Например, одна из фразеологизмов из «Дао дэ цзин» Лаоцзы звучит так: «上善若水 / высочайшее добро подобно воде». По мнению даосских ученых, вода оказывает пользу всем вещам, но не соперничает ни с одной, высшая добродетель – скромность и несоперничество. Религия, оказавшая сильное влияние на русские фразеологизмы, – это христианство. С тех пор как великий князь Киевский в 988 году установил христианство в качестве государственной религии, Библия широко распространилась в России, поэтому в русском языке очень много фразеологизмов, происходящих из Библии. Например, «око за око, зуб за зуб», «козёл опущения», «кто не работает, тот да не ест» и т.д.

### 2. Влияние природной среды на фразеологизмы

Культуры, созданные разными народами в разных природных условиях, имеют различные характеристики, и фразеологизмы, как часть национальных культур, также подвержены влиянию природных факторов окружающей среды. Хотя Китай и Россия – обе большие страны мира, в их природной среде и климате есть явные различия. В Китае много высоких гор, с древних времен китайцы высоко ценили горы, поэтому для них существует множество фразеологизмов. Например, «大好河山 / прекрасные реки и горы» – означает просторы и красоты родной страны; «寿比南山 / да будет Ваш возраст, как южные горы», это пожелание пожилым людям долголетия. Россия очень богата лесами по сравнению с Китаем, поэтому много фразеологизмов, связанных с лесами. Например, «смотреть в лес», «жить в лесу, молиться колесу», «за деревьями не видеть леса» и т.д.

### 3. Влияние культуры питания на фразеологизмы

Из-за различных климатических условий Китай и Россия выращивают разные виды сельскохозяйственных культур, что напрямую влияет на культуру питания китайцев и россиян. Большая часть территории Китая расположена в умеренном и субтропическом поясах и в изобилии производит пшеницу и рис. Они с древних

времен были основным продуктом питания китайцев. Поэтому в китайском языке существует множество фразеологизмов, связанных с рисом. Например, «*鱼米之乡 / край, изобилующий рыбой и рисом*» – означает богатые и плодородные земли; «*无米之炊 / стряпня без риса*» – означает невозможное дело. Большая часть России расположена в холодном поясе и производит картофель, свеклу и т.д. Русские привыкли есть высококалорийные продукты, такие как сливочное масло, сыр и шоколад, поэтому с ними связано много фразеологизмов: «картофель в мундире», «как сыр в масле кататься», «быть в шололаде».

#### 4. Влияние национального костюма на фразеологизмы

Русский фразеологизм «спустя рукава» обозначает относиться к делу небрежно, без усердия. Происхождение его связывают с длинными рукавами русской национальной одежды. Такие рукава мешали в работе, и только засучив их, можно было добросовестно трудиться. Аналогичным образом, традиционный китайский костюм в древние времена отличался длинными рукавами, отсюда и распространенный китайский фразеологизм «*袖手旁观 / смотреть, засунув руки в рукава*», означает наблюдать со стороны, оставаться в стороне.

#### 5. Влияние мифов, легенд и басен на фразеологизмы

Многие китайские фразеологизмы происходят из традиционных китайских басен, и часто эти фразеологизмы являются названиями басен, которые настолько уникальны, что людям, не знающим историю и культуру Китая, трудно понять смысл этих фразеологизмов, даже если они владеют китайским языком. В русском языке также есть фразеологизмы из басен, в дополнение ко многим другим фразеологизмам из греческой мифологии, эпоса Гомера и т.д. Например, «Дамоклов меч», «Ахиллесова пята», «Сизифов труд».

#### 6. Влияние отношения к животным на фразеологизмы

В России Медведь является символом силы, мужества и упорства. Он был всегда в почете у россиян. Поэтому в русском языке существует множество фразеологизмов, связанных с медведями «Давить медведя», «Медвежья услуга», «Медвежья болезнь». В отличие от этого, китайские фразеологизмы, обозначающие медведя, встречаются редко и в основном они не являются положительными, поскольку китайцы считают медведя просто свирепым зверем, символизирующим власть, насилие и жестокость. Драконы занимают важное место в китайской культуре. Во времена феодаль-

ной империи драконы символизировали величие и превосходство, и только на одежде императора разрешалось изображать дракона. Поэтому существует множество фразеологизмов, связанных с драконами, которые выражают положительные значения, например, «*龙凤呈祥 / дракон и феникс*» это предвестники радостного события; «*望子成龙 / надеяться, что сын станет драконом*», т.е. надеяться на то, что дети добьются успеха в жизни.

#### 7. Влияние чисел на фразеологизмы

У разных народов есть свои предпочтительные числа, на которые влияют религия и другие факторы. Фразеологизмы с «семь» часто встречаются в русском языке: «за семь вёрст киселя хлебать», «быть на седьмом небе» и т.д. Согласно Вед, вселенная разделена на 14 уровней бытия – планетарных систем, они расположены друг над другом. Семь высших из этих уровней – райские, а семь низших, расположенных под землей, а седьмой уровень – самый высший, именно там находится рай. Именно поэтому число семь является для россиян символом счастья. Китайцы считают число девять самым большим из однозначных чисел и, следовательно, символом изобилия. Например, фразеологизм «*九牛一毛 / один волосок с девяти быков*» использует метафору для обозначения крошечной части большинства.

Фразеологизмы развивались и подвергались влиянию многих факторов. Хотя у каждого народа свои обычаи и уклад жизни, у людей много общего практического опыта и образа мышления. В то же время исторические события и культурные труды, повлиявшие на человеческое общество, также внесли свой вклад во взаимодействие языков и их заимствование друг у друга. Поэтому в китайском и русском языках можно найти фразеологизмы, которые не только имеют одинаковое метафорическое значение, но и образуют слова, которые точно соответствуют друг другу. Например, «как рыба в воде / *如鱼得水*», «как ножом по сердцу / *心如刀割*», «идти в огонь и в воду / *赴汤蹈火*».

Русский и китайский язык – два совершенно разных языка, каждый из которых представляет две разные национальные культуры, и фразеологизмы отражают величие традиционной русской и китайской культуры. Анализируя и сравнивая влияние различных этнокультурных факторов на фразеологизмы, мы выявили некоторые сходства и различия между двумя культурами и пришли к выводу, что невозможно изучать фразеологизмы в отрыве от культурного фона. Только владея большим объемом информации о культуре народа, мы сможем точно понять и освоить фразеологизмы и правильно использовать их в практической межкультурной коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

1. 向光忠. 成语概说. 武汉: 湖北人民出版社, 1982. / Сян Гуаньчжун. Введение в фразеологизмы. Ухань: Народное издательство Хубэй, 1982.
2. Б.А. Ларин. Очерки по фразеологии // Уч. Зап. ЛГУ // Серия филол. Наук. Вып. 24, 1956. – С. 200.
3. Михельсон М.И. Русская мысль и речь – Свое и чужое – Опыт русской фразеологии // Сборник образных слов и иносказаний Т.1 – С. 4.
4. А.И. Молотков, Основы фразеологии русского языка. Наука, 1977. – С. 12-15.
5. Н.М. Шанский. Фразеология современного русского языка. М., изд. Москва Высшая школа. 1985. – С. 30.

© У Цзини (928894882@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



Уральский федеральный университет  
имени первого Президента России Б.Н. Ельцина



# ТЕРМИНОЛОГИЯ БЕСПИЛОТНЫХ ЛЕТАТЕЛЬНЫХ АППАРАТОВ: СПОСОБЫ ФОРМИРОВАНИЯ

**Хухуни Илья Георгиевич**

Аспирант, Московский государственный областной  
университет (Мытищи)  
joiliko@gmail.com

## UNMANNED AERIAL VEHICLES TERMINOLOGY: THE MODES OF FORMATION

**I. Khukhuni**

*Summary:* The article addresses the derivative characteristics of the terms related to unmanned aerial vehicles (UAVs), identifies the most productive models of their formation, and analyzes their application in professional communication. The scientific novelty of the study involves the fact that the units included in the UAV term system have been consistently examined with regard to their word-formation potential and their complex description for the first time in the national science. A corpus of texts of various types referring to drones (articles, instructions, technical descriptions, etc.) served as the material for this study. The obtained statements and conclusions can be applied in professional communication among specialists working in this field, when compiling dictionaries and reference books related to the UAV industry, as well as when providing courses in terminology and scientific and technical translation.

*Keywords:* term, terminology, UAV, formation, way, structure.

*Аннотация:* В статье рассматриваются деривативные характеристики терминов, относящихся к беспилотным летательным аппаратам (БПЛА), выявляются наиболее продуктивные модели их образования, а также проводится анализ их применения в профессиональной коммуникации. Научная новизна исследования заключается в том, что впервые в отечественной науке систематически рассматриваются единицы, входящие в терминосистему БПЛА, с точки зрения их словообразовательного потенциала и комплексного описания. Материалом исследования послужил корпус текстов различного характера по беспилотникам (статьи, инструкции, технические описания и т.п.). Положения и выводы могут найти применение в сфере профессиональной коммуникации специалистов, работающих в данной области, при составлении словарей и справочников, относящихся к области БПЛА, при преподавании курсов терминоведения и научно-технического перевода.

*Ключевые слова:* термин, терминология, БПЛА, образование, способ, структура.

При рассмотрении вопросов, связанных с отличительными чертами и особенностями функционирования той или иной терминосистемы, особое внимание уделяется способам ее формирования и пополнения. Этот аспект во многом определяет особенности терминосистемы, выявляя как черты, общие с другими терминосистемами, по отношению к которым нередко делается допущение об их универсальном характере, так и присущую ей специфику. Речь идет как о специфике предметной, определяемой областью, к которой она относится, так и этноязыковой, связанной с лингвокультурной средой, в которой она функционирует и развивается.

Материалом нашего исследования стали 50 статей на английском языке по тематике «Беспилотные летательные аппараты» из авторитетных научных журналов, ориентированных на профессиональную аудиторию, а также инструкции и технические описания БПЛА. В результате сплошной выборки отобрано 514 терминов: 49 терминов-слов (9,5% от выборки) и 465 терминологических словосочетаний (90,4% от выборки).

Выбор в качестве исходного английского языка определялся тем, что именно он является lingua franca

профессиональной коммуникации – как устной, так и письменной – в данной области (как это имеет место в большинстве других новейших областях науки и техники).

В отечественном терминоведении принципы классификации терминов широко освещались в трудах ряда ученых: С.В. Гринёва-Гринева [Гринёв-Гринева 2008, с. 123], В.А. Татарина [Татарин 1996, с. 211-222], В.М. Лейчика [Лейчик 2012, с. 5-16], Б.Н. Головина и Р.Ю. Кобрин [Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю., 1987, с. 70-72], Ю.Н. Марчука [Марчук Ю.Н., 2007, с. 141] и др. Для нашего исследования была взята за основу классификация, предложенная С.В. Гриневым как наиболее подходящая для цели настоящей статьи.

Традиционно рассмотрение способов образования в той или иной терминосистеме принято начинать с анализа применяемых для этой цели морфологических средств. Хотя английский не относится к языкам с развитой морфологической системой, однако в терминосистеме БПЛА этот способ применяется достаточно часто, хотя частотность отдельных его разновидностей неодинакова. Перечислим их.

*Префиксальный способ, который в исследованной*



выборке представлен только одним термином элементом греческого происхождения: *pseudo: pseudorange*. В отечественной традиции этот элемент квалифицируется как не собственно префикс, а так называемый *префиксоид*, т.е. корневая морфема, выступающая в функции префикса (подробнее о префиксоидах см. [Сенько 2021], [Чусуван К., Иванов А.В. 2020]). Таким образом, можно констатировать, что в терминах русской лингвистической традиции префиксация как таковая в нашем материале отсутствует.

*Суффиксальный способ* представлен гораздо в большем количестве случаев, что подтверждает положение, согласно которому суффиксация в целом более характерна для английского языка, чем префиксация.

Приведем суффиксы в порядке их продуктивности на нашем материале:

- *tion (-ion, -ation, -sion)*, значение действия, состояния или результата: например, *acceleration, linearization, multiplication, implementation* и др. – 35%;
- *ity*, образует абстрактные существительные со значением состояния, качества, условия: например, *density* и др.;
- *er (-or)*, называет устройство, производящее действие, обозначаемое глаголом, от которого оно образовано, или лицо, выполняющее это действие: например, *elevator*;
- *ence (-ance)*, образует существительные, обозначающие действие, состояние или качество; например, *divergence*;
- *tude*, образует существительные с абстрактным значением: например, *magnitude*;
- *y*, образует собирательные и абстрактные существительные, а также прилагательные, выражающие «наличие качества или признака, характерного для того, что выражено в основе: например, *odometry*;
- *age*, со значением действия, условия или результата: например, *voltage*;
- *ness*, формирует существительные со значением «состояние, качество»: *robustness* – единственный пример в нашем корпусе.

Как показывают результаты исследования, суффиксальный способ терминообразования оказался самым продуктивным из всех морфологических способов – им образовано 23 термина (85,1 % от слов, образованных морфологическим способом).

*Префиксально-суффиксальный способ* также находит использование при образовании терминов БПЛА, хотя и в значительно меньшем количестве. При анализе собранного материала выявлено два термина, образованных с его помощью – *reprojection* и *interconnectivity*, что составляет 7,4% от общего количества терминов, образованных морфологическим способом:

*Усечение* производящей основы по аббревиатурному принципу. Хотя в целом указанный способ считается довольно распространенным в английском языке (см., в частности, [Плетнева 2011]), среди исследуемых терминов нашлось только одно слово, образованное подобным образом: *gyro*, которое является усечением от *gyroscope*.

Итак, на морфологическом уровне суффиксальный способ в англоязычной терминологии БПЛА является максимально продуктивным, остальные морфологические способы представлены статистически незначимым количеством примеров.

Синтаксический способ является наиболее продуктивным средством пополнения терминологии путем создания семантически целостных сочетаний, образованных соединением двух, трёх или более элементов.

Изучение ряда терминосистем показывает, что в них преобладают *двухсловные сочетания*, тогда как с увеличением количества компонентов в составном термине число таких словосочетаний в научном тексте уменьшается. Данное положение сохраняет справедливость и в отношении подъязыка БПЛА. Статистика на нашем материале такова: двусоставные – 61,7%, трехсоставные – 33,5%, четырехсоставные – 4,7%.

В структурном отношении двухкомпонентные распределяются по ряду групп. В дальнейшем изложении для представления структурных формул используются следующие сокращения: N – существительное; A – прилагательное; Adv – наречие; Ving – причастие I; Ved – причастие II; Abbr – аббревиатура.

Примеры: N + N: *machine vision*, A + N: *infrared radar*, Epon (эпоним) + N: *Kalman filter*, Ving + N: *matching technique*, N + Ving: *trajectory tracking*, Ved + N: *tethered testbed*, N + prep + N: *bag of words*, A + Ving: *aerodynamic damping*.

*Трехкомпонентные модели* представлены большим количеством групп (28 против 10 двухкомпонентных), хотя, как было показано выше, в процентном отношении они значительно им уступают. При этом ряд моделей представлен только одним примером: A+A+Ving *autonomous aerial refueling*, Adv+Ved+N *remotely operated vehicle*, N+prep+A+N *observability of nonlinear system*, A+Ving+and+Ving *incremental smoothing and mapping*, N+Ved+N *task oriented procedure*, A+N+and+Ving *vertical take-off and landing*, Adv+A+N *linearly independent equation*, A+Ving+and+N *concurrent mapping and localization*, Ved+Ving+N *annotated training data*, A+Ved+A *radio controlled aircraft*.

Примеры наиболее распространенных моделей трехкомпонентных терминов: A+N+N: *continuous attractor network* N+N+N: *earth reference frame*, A+A+N: *neigh-*

*boring optical control*, A+Ving+N: *global positioning system*, Ved+ N+N+N: *integrated simulation environment*.

Четырехкомпонентные термины в английском подъязыке БПЛА образованы на основе 14 структурных моделей, причём 12 из них имеют единичную встречаемость: Ved+A+N+N *vision-aided inertial navigation*, N+A+N+N *batch least squares estimate*, A+Ved+N+N *body fixed coordinate*, N+and+N+N+N *input and output interface board*, Adv+A+N+N *asymptotically stable control law*, N+N+Ving+N *human motion tracking*, Adv+Ved+N+N *hydraulically powered exoskeleton system*, N+Ving+N+N *reflector detecting sensor system*, N+N+A+N *model reference adaptive control*, A+A+Ving+N *wireless local positioning system*, A+Ved+N+N *terrain aided navigation system*) Adv+A+A+N *fully convolutional neural*.

Наиболее употребительны следующие модели:

A + N + N + N: например, *high integrity navigation system*, N + N + N + N: например, *thrust test stand experiment*,

К морфолого-синтаксическим способам терминообразования относят *осново-* и *словосложение* и *аббревиацию*.

Первый способ образования новых слов может быть передан формулой «слово» + «слово» или «основа» + «основа» или комбинация слова и основы, в результате чего получается новое слово. Некоторые сложные слова пишутся слитно, а другие – через дефис.

В исследуемой выборке этим способом образовано 12 сложных слов (34,3% от терминов, образованных морфолого-синтаксическим способом и 2,3% от всех исследуемых терминов БПЛА): *bandwidth*, *photo-transistor* и др.

Второй способ – аббревиация – считается одним из наиболее продуктивных в большинстве терминосистем. Поскольку типы аббревиатур весьма разнообразны, встает вопрос о принципах их классификации. В данной статье используется подход, представленный в [Кондратюкова, 2001] и [Ткачёва, 1987].

Проведённый анализ терминов подъязыка БПЛА на нашем корпусе позволил выявить в исследуемой выборке следующие типы сокращений: инициальные буквенные аббревиатуры; акронимы; сокращения, образованные с помощью комбинации инициальной буквенной аббревиации и стяжения; гибриды.

При инициальной буквенной аббревиации сокращенная форма образуется только по начальным буквам компонентов терминологического словосочетания. В исследуемой выборке он представлен 13 единицами, что составляет 56,5% от всех сокращений. Приведем несколько примеров:

Global Positioning System — GPS; Inertial Measurement Unit - IMU; Maximum Likelihood Estimation — MLE; Ground

Control Station — GCS; Inertial Navigation System — INS.

В нашей выборке встретилась 1 аббревиатура, имеющая своеобразное написание: *Fully Convolutional Neural Network F-CNN*.

Акронимы также образуются только по начальным буквам компонентов термина, однако они отличаются от инициальной буквенной аббревиации тем, что представляют собой слово, которое можно произнести слитно, а не «по буквам». Иногда акронимы определяют как «благозвучные» слова, получившиеся в результате сокращения по типу инициальной буквенной аббревиации. В исследуемой выборке акронимы представлены 2 единицами (8,7% от всех сокращений). Примеры: *Model Reference Adaptive Control — MRAC*; *Single Input Single Output – SISO*.

Ещё один тип сокращений – гибриды. Гибриды образованы по модели «аббревиатура» + «простой термин». В выборке встретилось 5 сокращений (21,7% от всех сокращений), образованных по этому типу: *Proportional-Derivative Controller – PD-Controller*; *Radio Controlled Aircraft – RC Aircraft*;

*Quick Response Code – QR-code*; *Linear Time Invariant System – LTI System*; *Brushless Direct Current Motor – BLDC Motor*.

При комбинированном способе образования сокращения используется инициальная буквенная аббревиация одновременно со стяжением (при стяжении – сокращенная форма образуется путём сохранения нескольких согласных букв термина): *Least Median of Squares - LMedS*; *Reflector Detecting Sensor System — ReDS System*. Этим способом образовано 2 термина в нашей выборке (8,7% от всех сокращений).

Далее нами был проведен анализ способов терминообразования в русской терминологии беспилотных летательных аппаратов. Объектом исследования послужили русские эквиваленты тех слов и словосочетаний, которые были отобраны методом сплошной выборки из 50 английских статей по тематике БПЛА. При этом возник вопрос о квалификации таких единиц, которые не получили ещё устоявшегося русского переводного эквивалента и, следовательно, являются предтерминами [Гринев-Гриневич, 2008]. Вследствие этого они не учитывались при анализе выборки. Так, например, выше мы анализировали английское четырехкомпонентное терминологическое сочетание *obstacle avoidance flight system*. Его переводным эквивалентом является *система предотвращения столкновения с препятствием (при полете на малой высоте)*. Очевидно, данный переводной эквивалент термином не является и со временем будет заменен на иной, удовлетворяющий критериям терминологичности. Существуют и

другие аналогичные случаи.

Анализ проводится по тем же структурным параметрам языка, предложенным в работе С.В. Гринева-Гриневича [Гринева-Гриневич, 2008].

*Морфологический способ образования терминов БПЛА.*

Этим способом, который является наиболее продуктивным, образовано 26 русских терминов подъязыка беспилотных летательных аппаратов, что составляет 5,3% от общего количества терминов.

*Префиксальный способ представлен двумя терминами: гироскоп и квадрокоптер, причем этимологически элементы гиро – (от греч. gyros – круг) и квадро- (от латинского quadrum – квадрат) происходят от самостоятельных слов и, возможно, могут рассматриваться либо как префиксоиды, либо как элементы словосложения.*

*Суффиксальный способ является наиболее частотным и представлен как исконными, так и заимствованными элементами, а именно:*

- *ость* служит для образования слов со значением абстрактного признака или состояния, отвлеченного от его носителя: например, *направленность* (5 терминов);
- *ение* позволяет образовывать существительные от глаголов со значением процесса или результата действия, выражаемого глаголом: например, (5 терминов);
- *ция (-ация/-изация)* передает значение абстрактного признака: *линеаризация; трилатерация; ре-ализация* (3 термина);
- *чик* служит для образования существительных от соответствующих глаголов со значением предмета (машины, механизма, приспособления), который производит действия: *передатчик* (1 термин);
- *енция* позволяет образовывать существительные от глаголов со значением процессуальности действия, названного соответствующим глаголом: *дивергенция* (1 термин);
- *к* также позволяет образовывать существительные от глаголов со значением предмета - результата действия: *калибровка, прошивка* (2 термина);
- *ик (-ник)* образует существительные, обозначающие предмет, предназначенный для чего-либо: *приёмник* (1 термин);
- *от* также служит для образования существительных со значением отвлеченного признака: *высота* (1 термин).

Таким образом, суффиксальный способ терминообразования оказался самым продуктивным из всех морфологических способов – им образован 21 термин (80,7% от слов, образованных морфологическим способом).

*Префиксально-суффиксальным способом образованы 3 термина, что составляет 11,5% от общего количества терминов, образованных морфологическим способом: ретроспекция, субдискретизация, псевдодальность.*

Терминов, образованных фонетико-морфологическим способом, путём конверсии или усечения в исследуемой выборке не встретилось.

*Синтаксический способ образования русских терминов подъязыка БПЛА.*

В качестве компонентов составных терминов могут выступать слова (*цель*), композиты (*фототранзистор, вектор-столбец*), эпонимы (*частота Найквиста*), фразеологизмы (*система «один вход один выход»*).

Из 457 многокомпонентных терминов, рассмотренных нами, наибольшее количество приходится на двухкомпонентные (212 – 46,3%), следующими по количеству (176 – 38,5%) были трёхкомпонентные термины, четырёхкомпонентных терминов встретилось 61 (13,3%) и пятикомпонентных образований – 8 (1,7%).

Для представления структурных формул мы использовали следующие сокращения: С – существительное; П – прилагательное; Нар – наречие; Прич – причастие; Аббр – аббревиатура; Тэпон – термин-эпоним; Тфраз – термин-фразеологизм; в – винительный падеж; р – родительный падеж; д – дательный падеж; т – творительный падеж; п – предложный падеж.

Среди русских *двухкомпонентных терминов* подъязыка БПЛА, составляющих 46,3% от общего числа терминов-словосочетаний, продуктивными структурными моделями оказались: П+С (27%), С+Ср (15%), например, П + С: *лазерный локатор*, С + Ср: *среда моделирования*.

Другие модели имеют или небольшую, или единичную встречаемость, приведем примеры этих терминов: С+для+Ср (*база для подзарядки*), С+Ст (*управление положением*) и С+Сд (*сопротивление кручению*), С+Тэпон: *фильтр Калмана*, Тэпон+С: *эйлеров угол*, С+по +Сд: *навигация по ортодромии*.

*Трёхкомпонентные русские термины* в нашей выборке (38,5% от общего количества терминов-словосочетаний) представлены следующими частотными моделями: С + П + Ср (10%), П + С + Ср (7,4%), С + Ср + Ср (6,8%), П + П + С (3,9%), частотность других моделей, например П + П + С, П + Прич + С составляет менее 1%. Приведем некоторые примеры: С+П+Ср: *локатор инфракрасного диапазона*, П+С+Ср: *земная система координат*, П+П+С: *инерциальный измерительный блок*, П+С+и+С: *одновременная локализация и картирование*, П+Прич+С: *адаптивное управляющее воздействие*. Трёхкомпонентные терминологические сочетания в русском языке представлены и



одиночными случаями, например: Нар+Прич+С дистанционно управляемый аппарат, С+со+Прич+Ст управление со скользящим режимом, С+Ср+при+Сп режим полета при наведении, С+из+П+Ср крыло из волокнистого углепластика, Прич+С+Ср воздействующий поток воздуха, С+для+П+Ср модель для имитационного моделирования, С+Сд+Ср несоответствие плану полёта, С+Ср+Тэпон теория устойчивости Ляпунова, С+Ср+Ст компьютер управления полётом, С+Ср+на+Сп система навигации на местности.

Четырёхкомпонентные термины в русском подъязыке беспилотных летательных аппаратов образованы на основе 37 структурных моделей, но в целом их частотность достаточно мала. Наиболее употребительными являются: С + Ср + П + Ср (2,4%), например, *ошибка коллинеарности объектного пространства*, П + С + Ср + Ср (1,1%): *автономная система топогеодезической привязки*. Остальные модели представлены по одному примеру: С+Ст+Ср+Ср *навигация методом счисления пути*, С+Ср+П+Ст *механизм управления летательным аппаратом*, Прич+С+П+Ср *перестраиваемый корпус летательного аппарата*, П+П+П+С *автоматическая гироскопическая радионавигационная система*, С+П+Ср+Ср *система технического слуха робота*, С+с+П+П+Ст *система с открытым исходным кодом*, П+П+С+Ср *дифференциальная глобальная система позиционирования*.

Пятикомпонентные термины составляют всего лишь 1,7% от общего количества полилексемных образований и представлены моделями, носящими единичный характер. Пример: С + П + Ср + П + Ср: *уравнение продольного движения летательного аппарата*.

Таким образом, в русском подъязыке БПЛА термины-

словосочетания, как и в английском, преобладают в составе терминологической лексики и составляют 93,4% от всего терминологического состава данной предметной области.

*Морфолого-синтаксические способы образования терминов подъязыка БПЛА.* Как отмечалось выше, к морфолого-синтаксическим способам терминообразования относят *осново-* и *словосложение*, и *аббревиацию*. Поскольку аббревиация на материале русского языка не представлена, рассмотрим образование терминов путём *осново-* и *словосложения*. В выборке встретилось всего 3 слова (0,6% от всех анализируемых терминов БПЛА), образованных данным способом: *фотокарта*; *фототранзистор*, *самолёт-заправщик*.

Поскольку изначально базой для создания терминологии БПЛА служит английский язык, структурные характеристики данной терминологии в русском языке во многом следовали за английскими прототипами, калькируя их. Обе терминологии обладают рядом сходных черт: совпадение большинства способов образования, преобладание при использовании морфологического способа приема суффиксации, доминирование в корпусе исследованных нами терминов синтаксического способа и ведущей роли в нем двухкомпонентных сочетаний. Отмечена и определенная специфика. Так, в русском выявлены пятикомпонентных сочетаний, хотя и в небольшом количестве, в английском представлены аббревиация и усечение, которые в нашем материале на русском языке выявлены не были. Вопрос о том, насколько указанные особенности отражают общую картину, свойственную терминосистеме беспилотных летательных аппаратов (БПЛА) в английском и русском языках, требует дальнейшего изучения.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Головин Б.Н., Кобрин Р.Ю. Лингвистические основы учения о терминах. М.: Высшая школа, 1987. 104 с.
2. Гринев-Гриневиц С.В. Терминоведение. М.: Академия, 2008. 304 с.
3. Кондратьюкова Л.К. Типы сокращений в английской терминологии компьютерной техники. // Синержи-Россия. 2001. № 1. С.142-150.
4. Лейчик В.М. Терминоведение: Предмет, методы, структура. 5-е изд. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 264 с.
5. Марчук Ю.Н. Компьютерная лингвистика. М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 317 с.
6. Плетнева Н.В. Функциональные особенности усечений в современном английском языке. // Актуальные проблемы германистики, романистики и русистики. Екатеринбург, 2011, №1. С. 105 – 109.
7. Сенько Е.В. Префиксоиды как сложившаяся система современного русского словообразования // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=16059> (дата обращения: 27.07.2021)
8. Татаринцов В.А. Теория терминоведения. В 3 т. Т.1. Теория термина: история и современное состояние. М.: Московский лицей, 1996. 311 с.
9. Ткачёва Л.Б. Основные закономерности английской терминологии. Томск: Изд-во Томского университета, 1987. 200 с.
10. Чусуван К., Иванов А.В. К проблеме определения и классификации префиксов и префиксоидов существительных в разноструктурных языках (на примере русского, немецкого и тайского языков) // Вестник НГЛУ. 2020. № 2 (50). С. 91-111., 2020.

© Хухуни Илья Георгиевич (joiliko@gmail.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



# ОСОБЕННОСТИ ПЕРЕВОДА КИТАЙСКОГО ФРАЗЕОЛОГИЗМА КАК НАЦИОНАЛЬНО-КУЛЬТУРНОЙ МЕТАФОРЫ В ХУДОЖЕСТВЕННОМ ПРОИЗВЕДЕНИИ

**Чжан Цюньсинь**

Шанхайский университет иностранных языков  
948933943@qq.com

## FEATURES OF THE TRANSLATION OF CHINESE PHRASEOLOGY AS A NATIONAL-CULTURAL METAPHOR IN A WORK OF FICTION

**Zhang Qiongxin**

*Summary:* Phraseology conveys cultural attitudes and stereotypes, demonstrates the metaphor of language, is widely used in literary works. This paper examines the features of the translation of phraseology as a national-cultural metaphor on the example of the novel «Rickshaw». The author came to the conclusion that for the most accurate transfer of national specifics in translation, it is necessary to pay great attention to the transfer of cultural context.

*Keywords:* phraseology, national-cultural metaphor, cultural context, conceptual reflection.

*Аннотация:* Фразеологизм передает культурные установки и стереотипы, демонстрирует метафорику языка, широко используется в литературных произведениях. В данной работе рассматриваются особенности перевода фразеологизма как национально-культурной метафоры на примере романа «Рикша». Автор пришел к выводу, что для максимально точной передачи национальной специфики при переводе необходимо уделять большое внимание передаче культурного контекста.

*Ключевые слова:* фразеологизм, национально-культурная метафора, культурный контекст, концептуальная рефлексия.

В современном мире все большее значение приобретает тесное сотрудничество между регионами и странами, возрастают роли межкультурного взаимодействия. Именно поэтому всё более актуальной является проблема исследования культурных характеристик различных национальностей. Для коммуникации нужно не просто хорошо знать иностранный язык, а также и принимать во внимание национально-культурные особенности страны исследуемого языка.

Ф.И. Буслаев считает, что фразеологизмы – это «неповторимые микромиры, содержащие в себе и этические нормы, и здравый смысл, выраженные в кратком изречении, они заповеданы предками, чтобы направлять будущие поколения. Фразеологизм – это душа каждого национального языка, в которой дух и самобытность нации выражаются уникальным образом» [1]. Фразеологизмы употребительны не только в повседневном общении, но и во многих литературных произведениях, поскольку придают речи экспрессивность и выразительность.

Дж. Лакофф и М. Джонсон предложили теорию концептуальной метафоры в своей работе под названием «Метафоры, которыми мы живем». В данной работе они отметили, что метафора окружает нас повсюду в нашей жизни: она формирует наш язык, мысли и действия. Та концептуальная система, которую мы считаем естественной и привычной, по мнению ученых, является си-

стемой метафорической по своей природе [2]. Метафора отражает культурные модели, стили мышления разных народов. Следовательно, метафора и культура представляют собой неделимое органическое единство. Образное видение аналогичных объектов, понятий и явлений у представителей разных стран отличаются. Это, прежде всего, находит отражение во фразеологии. Многие фразеологизмы используются в качестве метафор, являются нормой в языке и позволяют отразить представления человека о разных объектах окружающего его мира [3].

Роман «Рикша» является классическим творением художественной литературы Китая 20 века. Это история о жизни пекинского рикши по имени Сянцзы – честного молодого человека, который столкнулся с несправедливостью, что является «типичным порождением большого общества». В романе автор г-н Лао Шэ использовал большое количество подходящих фразеологизмов, ярко отражающих жизнь беднейших слоев населения Бэйпина. Эти фразеологизмы имеют отличительные культурные особенности китайской нации. Перевод является процессом, выполняющим миссию распространения национальных культур. В связи с тем, что русский язык и русская культура во многом отличаются от китайского, китайские фразеологизмы в романе «Рикша» представляют собой огромную проблему, с которой сталкивается переводчик при переводе. Е.И. Рождественская перевела 15 литературных произведений господина Лао Шэ,

из которых перевод «Рикша» является одним из самых издаваемых в России. Для перевода фразеологизмов в романе «Рикша» Е.И. Рождественская гибко использовала различные способы перевода и успешно передала смысл оригинального текста, предоставив опыт художественного перевода.

В данном исследовании использована фразеология «в широком смысле», все типы воспроизводимых сочетаний считаются фразеологизмами, выделяется пять разделов фразеологии: идиомы 成语(чэньюй); пословица 谚语(яньюй); недоговорка-иносказание 歇后语(сехуюй); устойчивые сочетания 惯用语(гуаньюньюй); поговорка 俗语(суюй).

В процессе китайско-русского перевода возникает много трудностей из-за различий в письменности, синтаксической структуре, культуре и обычаях, стилях, а также в географических, исторических, религиозных убеждениях, привычках. При решении этих проблем переводчик должен в полной мере использовать основные виды перевода фразеологических формулировок, гибко выбирать или поочередно использовать такие виды перевода, как дословный и вольный перевод, для решения конкретных вопросов на практике [4].

В данной статье проанализированы способы перевода фразеологизма как национально-культурной метафоры в романе «Рикша», указаны переводческие ошибки, проанализированы их причины и предложены справочные переводы.

### 1. Дословный перевод при совпадении образной основы и переносного значения

Фразеологические выражения, содержащие безэквивалентную лексику и несущие культурную информацию национально-культурного характера, могут быть переведены дословно только в том случае, если образ, описываемый фразеологизмом, может быть относительно легко понят при отсутствии специальных знаний о культурных реалиях [5]. Дословный перевод даёт возможность донести до читающего живой образ китайской национальной картины мира, например:

Пример 1: **男大当娶, 女大当聘, 你六十九了, 白活!** (老舍 2003: 118)

Перевод: *Парня надо вовремя женить, девушку выдавать замуж.* (Рождественская 1991: 429)

Анализ: **男大当娶女大当聘** *nán dà dāng qǔ nǚ dà dāng pìn* – китайский фразеологизм, относится к мужчинам и женщинам, которые должны вступать в брак, когда они достигают брачного возраста. Поскольку среда обитания человека в целом схожа, то и русский, и китайские народы имеют в чем-то одно и то же познание. Переводчик знает это выражение так же хорошо, как и господин

Лао Шэ, поэтому она переводит буквально: **парня надо вовремя женить, девушку выдавать замуж.** Перевод не только сохраняет сходство языковых характеристик с оригинальным текстом, но и соответствует русским экспрессивным привычкам, принимается русскими читателями, что является образцом успешного перевода.

Пример 2: **真要是在这一夜里丢了东西, 自己跳到黄河里也洗不清!** (老舍 2003: 108)

Перевод: *Если ночью что-нибудь пропадет, ему не смыть позора, даже утопившись в Хуанхэ.* (Рождественская 1991: 414)

Анализ: Если люди чувствуют то же самое или сходство с объективной вещью, то дословный перевод – это очень хороший способ, который не только сохраняет культурные особенности оригинального текста, но и обеспечивает, чтобы перевод был легко понят читателем, культурная информация эффективно передавалась. **跳进黄河也洗不清** *tiào jìn huáng hé yě xǐ bú qīng* – китайская пословица, отсылающая к невозможности избавиться от настоящего. Переводчик, принявший прием дословного перевода, не только не вызывает семантических препятствий пониманию, но и позволит читателям также видеть колорит китайской культуры.

Из приведённой информации можно сделать вывод, что преимущество дословного перевода состоит в том, что он способствует выражению авторского отношения к проблеме или ситуации, описанной первоисточником. Если образная основа и переносное значение в переводе совпадают, лучше воспользоваться приемом дословного перевода.

### 2. Прием фразеологического аналога при изменении образной основы

В этой ситуации можно использовать фразеологизм с подобным переносным значением, но основанный на ином образе, то есть можно сохранить переносное значение при изменении образной основы. Использование данного приема поможет свести к минимуму ошибки в переводе и добиться функциональной и формальной согласованности между исходным и целевым языками [6].

Пример 1: **“难道教我一家子喝西北风? 外场人用不着费话, 你说真的吧!”** (老舍 2003: 91)

Перевод: *Мне тоже нужно жить. Семья моя не святым духом питается! Ну, ладно, хватит болтать.* (Рождественская 1991: 407)

Анализ: **喝西北风** *hē xī běi fēng* в данном контексте означает жить в нищете, быть голодным. Рождественская заменила его русским фразеологизмом – святым духом питается (ничего не есть). Хотя Рождественская изменила образ оригинального текста, но передала намерение

господина Лао Шэ, чтобы русские читатели в короткое время поняли всю прелесть оригинального текста. В данном случае фразеологический аналог является прекрасным приемом перевода.

Пример 2: 有急等用钱的, 有愿意借出去的, 周瑜打黄盖, 愿打愿挨! (老舍 2003: 66)

Перевод: Одним нужны деньги, другие готовы их одолжить, **один расставляют сети, другие сами в них лезут**. (Рождественская 1991: 381)

Анализ: Во данной второй главе показано, что *сехоуэй* 周瑜打黄盖-愿打愿挨, из первой главы мы знаем *сехоуэй* является двучленным изречением, состоит из двух частей, первая часть похожа на загадку лица загадки, а вторая часть является загадкой, то есть первоначальным намерением. *Сехоуэй* 周瑜打黄盖-愿打愿挨 является историческим событием, метафора того, что обе стороны готовы сделать. В связи с тем, что русские читатели мало знают китайскую историю, переводчик опустил исторические аллюзии и заменил данный гуаньюньей русским фразеологизмом, известным носителям русского языка, что облегчило русским читателям понимание смысла оригинального текста. Безусловно, что прием фразеологического аналога при изменении образной основы не только передает замысел автора, но и помогает русским читателям понять китайскую культуру.

### 3 Вольный перевод при отсутствии аналога фразеологизма

На материале данного исследования обнаружено 78 примеров вольного перевода фразеологических выражений, под которым понимается стратегия перевода, направленная на избавление от ограничений языковой формы оригинала с целью точного выражения смысла оригинального текста. Связано это с тем, что большинство фразеологизмов являются образными, так что найти точный перевод может быть довольно сложно. Рассмотрим следующие примеры вольного перевода фразеологических единиц, выбранные из романа «Рикша»:

Пример 1 老程开了灯, 披着件破皮袄, 开了门: “怎么啦? 祥子! 三更半夜的!” (老舍 2003: 103)

Перевод: Лао Чэн зажег огонь и, накинув старенькую куртку на меху, открыл дверь: – Что случилось? **Ты почему так поздно?** (Рождественская 1991: 396)

Анализ: 三更半夜 *sān gēng bàn yè* – китайская идиома, 三更 *sān gēng* обычно относится к форме времени с 11 вечера до 1 часа ночи следующего дня. Поэтому, 三更半夜 *sān gēng bàn yè* означает, поздно ночью. Китайская культурная информация, содержащаяся в идиоме, не понятна русским, они не знают, что означают 三更 *sān gēng*, поэтому переводчик использует описательный прием перевода, не только принимается переводчиком, но и

делает перевод кратким и понятным.

Пример 2: 日后, 我再慢慢的教他知道我身子不方便了。他必审问我, 我给他个‘徐庶入曹营——一语不发’。(老舍 2003: 72)

Перевод: Я намекну, что беременна. Он станет расспрашивать, что да как, – **промолчу**. (Рождественская 1991: 290)

Анализ: 徐庶入曹营——一语不发 *xú shù rù cáo yíng – yī yǔ bú fā* – *сехоуэй*, из второй главы мы знаем, что это высказывание является исторической аллюзией, означающей, что человек не говорит ни слова. Из-за различного культурного фонда русского и китайского народов, русские читатели не могут понять оригинальный контекст без знания китайской истории. Поэтому переводчик отказывается от оригинального образа, перевел только скрытый смысл оригинального текста, чтобы русским было легко понять смысл оригинального текста.

Таким образом, некоторые фразеологизмы в китайской культуре могут быть не понятны представителю русской культуры, поэтому при осуществлении перевода необходимо прибегать к вольному приему, опуская дословный перевод фразеологизмов. Вольный перевод уступает подлиннику в яркости, образности или передаче различного вида коннотаций, но передаёт значение переводимого устойчивого сочетания слов.

### 4. Прием опущения при переводе

При переводе «Рикша» Е.И. Рождественская использует прием опущения для большинства *Сехоуэй*.

Пример 1: 你才真是“哑巴吃扁食——心里有数儿”呢。(老舍 2003: 121)

Перевод: *Расчёт у тебя тонкий*. (Рождественская 1991: 424)

Анализ: 哑巴吃扁食——心里有数 *yǎ bā chí biǎn shí – xīn lí yǒu shù ér* – *сехоуэй*. 扁食 *biǎn shí* относится к пельменям, что символизирует богатую жизнь семьи. Все китайцы знают, что пельмени являются традиционной китайской кухне, но русские читатели вряд ли понимают символ пельмени. Если дословно перевести этот фразеологизм, русским читателям трудно понять значение этого выражения, поэтому переводчик опускает первую половину фразеологизма и переводит вторую половину на расчет тонкий.

Пример 2: 看祥子没动静, 高妈真想俏皮他一顿, 可是一想他的直诚劲儿, 又不大好意思了: “你真行! ‘小胡同赶猪——一直来直去’; 也好!” (老舍 2003: 64)

Перевод: Она хотела его высмеять, но, вспомнив, какой он простодушный, сочла за лучшее промолчать. (Рождественская 1991: 383)

Анализ: 小胡同赶猪—直来直去 xiǎo hú tóng gǎn zhū – zhí lái zhí qù – сехоуной, из первой главы мы знаем сехоуной является двучленным изречениями, состоит из двух частей, первая часть похожа на загадку лица загадки, а вторая часть является загадкой, то есть первоначальным намерением. В переводе можно опустить вторую часть, объяснить смысл первой частью, мы также можем перевести все части.

Хутун является типом средневековой китайской городской застройки. Хутун – прямые и узкие переулки, поэтому малый хутун ловить свиней можно только идти прямо, так что этот фразеологизм описывает непринуждённый человек. Однако русские читатели не понимают особенностей хутуна, дословный перевод не может передать колорит китайского языка, поэтому переводчик выборочно пропускает перевод.

В итоге, применение приема опущения, в некоторых случаях, может быть связано с попыткой и желанием переводчика удалить ненужные элементы оригинального текста из текста перевода, данные элементы могут иметь культурные специфические особенности и могут быть отброшены переводчиками без ущерба для контекстуального понимания.

#### Вывод

Переводя фразеологизма как национально-культурной метафоры в романе «Рикша», Е.И. Рождественская использует различные виды перевода в соответствии с различными культурными контекстами и добилась идеального эффекта перевода. Таким образом, овладение теоретическими основами переводоведения и фразеологии, а также умение применять данные знания на реальной практике перевода позволяют определить три основных видов перевода фразеологизма как нацио-

нально-культурной метафоры:

1. **дословный перевод** (при переводе фразеологизма как национально-культурной метафоры, имеющий одинаковое образное и переносное значение в обоих языках);
2. **вольный перевод** (используется при отсутствии аналога в целевом языке; описывает ситуацию или понятие, происходящие в оригинале);
3. **функциональная замена** (замена китайского фразеологизма на русский с аналогичным лексическим содержанием).

Различные виды перевода также имеют различные эффекты:

**Дословный перевод** сохраняет порядок слов оригинала, передает точный смысл оригинального текста, позволяет передать точное значение оригинального текста, тем самым узнать стиль оригинального текста, помочь раскрыть направленность, которая была изначально вложена автором. Использование **приема фразеологического аналога** поможет свести к минимуму ошибки в переводе и позволит добиться функциональной и формальной согласованности между исходным и целевым языками. **Вольный перевод** передаёт значение переводимого устойчивого сочетания слов.

Используя вышеупомянутые приемы перевода, Е.И. Рождественская позволила читателям чувствовать тот же эффект, что и в оригинальном тексте. Чтобы создать правдивую картину, раскрывающую намерения автора в произведении в произведениях, переводчик должен не только предложить читателю понятный для восприятия текст, но и сохранить в нем лексическое богатство языка исходного произведения и уникальность авторского языка, которые выражаются во фразеологизмах, при переводе которого необходимо стремиться к передаче культурных коннотаций.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Буслаев Ф.И. Русские пословицы и поговорки, собранные и объясненные [М]. М.: тип А. Семена, 1954, С.37.
2. Лавриненко В.А. О переводе фразеологических единиц на русский язык (на материале французского языка) [J]. Вестник Таганрогского государственного педагогического института, 2012. (2), С.80-81.
3. Лакофф Дж., Джонсон М. Метафоры, которыми мы живем [М]. М.: Едиториал УРСС, 2004, С.387.
4. Павлова О.В., Пань Яньхуа. Понятие «перевод» в китайской лингвистике [J]. Картина мира в системно-структурном и антропоцентрическом аспектах: поиски общих закономерностей, 2016, С.47.
5. Пропп В.Я. Поэтика фольклора [М]. М.: Издательство «Лабиринт», 1998. – 351 С.
6. Ян Шичжан. Базовый курс русско-китайского перевода // Higher Education Press, 2010

© Чжан Цюньсинь (948933943@qq.com).

Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики»



## Наши авторы

## Our authors

**Anisimova E.** – PhD in Philological Sciences, Associate Professor, Krasnodar Air Force Institute for Pilots

**Balakin S.** – Doctor of Philology, Associate Professor, Ural State University of Railway Transport

**Beloshitskaya N.** – Candidate of Philology, Northern (Arctic) Federal University named after M.V. Lomonosov (Arkhangelsk)

**Bondarenko S.** – PhD in History, Associate Professor, Vologda Institute of Law and Economics of the Federal Penitentiary Service of Russia

**Borshevskaya A.** – graduate student, Moscow City Pedagogical University

**Borshevskaya A.** – graduate student, Moscow City Pedagogical University

**Bushmanova T.** – Senior teacher, Tchaikovsky State Academy of Physical Culture and Sports, Tchaikovsky

**Chen Qian** – Postgraduate student, Saint Petersburg State University

**Dinevich I.** – Candidate of Philological Sciences, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia

**Dombrovskaya M.** – Candidate of Sciences (Pedagogy), Associate Professor, Institute for the Development of Education of the Irkutsk Region

**Dzhafarova G.** – PhD student, Moscow region state university

**Evsikova A.** – Senior teacher, Saint Petersburg State University of civil aviation

**Fatyhova R.** – PhD, Professor, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

**Garbuzov S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

**Goldfine L.** – Associate Professor, Moscow State Pedagogical University

**Gorokhov V.** – Independent researcher

**Gurkin R.** – Lecturer, Lieutenant Colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

**Ibragimov R.** – Kazan (Volga) federal university; Institute of the Tatar encyclopedia and regional studies Academies of Sciences of Tatarstan (Kazan)

**Igumnova T.** – Postgraduate student, Trans-Baikal State University (Chita)

**Karpova S.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City Pedagogical University

**Karpova S.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Moscow City Pedagogical University

**Karpus D.** – Lecturer, Lieutenant Colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

**Kashina A.** – Senior teacher, Tchaikovsky State Academy of Physical Culture and Sports, Tchaikovsky

**Khukhuni I.** – Post-graduate student, Moscow Region State University (Mytishchi)

**Kostenko A.** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University.

**Kudrina E.** – Doctor of science, Professor, State University of Management, Moscow

**Kuraev A.** – Candidate of Historical Sciences, Associate Professor, Lieutenant Colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

**Lopareva A.** – Postgraduate, Altai State Pedagogical University; Teacher, Honorary Worker of General Education, Secondary school No. 88, Barnaul

**Lysichenkova S.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, St. Petersburg Academy of Postgraduate Pedagogical Education

**Maltseva I.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Tchaikovsky State Academy of Physical Culture and Sports, Tchaikovsky

**Matsko A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

**Medvedeva E.** – graduate student, Bryansk State University named after academician I.G. Petrovsky, Bryansk

**Mikhaylina T.** – Candidate of Pedagogic Science, Military University of the Ministry of Defense of the Russian Federation

**Morozova O.** – senior lecturer, Moscow pedagogical state university

**Moskvina Yu.** – Teacher, Ural State University of Railway Transport

**Naumova E.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Tchaikovsky State Academy of Physical Culture and Sports, Tchaikovsky

**Nikiforov Yu.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

**Ovsyannikova M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)

**Pavlov I.** – senior lecturer Crimean branch of the Krasnodar University of the Ministry of Internal Affairs of Russia

**Pertsev V.** – Candidate of Pedagogical Sciences, associate professor, Yelets State University

**Petina N.** – Candidate of Biological Sciences, Associate Professor, Armavir State Pedagogical University

**Probotiuk L.** – Junior Research Fellow at the Regional Center for Higher Education for the Disabled Humanities and Education Academy(Academic Branch) V.I. Vernadsky Crimean Federal University, Yalta

**Ryabkova G.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Moscow Aviation Institute (National Research University)

**Ryabova T.** – Candidate of Philology, Military Institute (Railway Troops and Military Communications) of the Logistics named Military Academy after Army General A.V. Khrulev

**Samarets A.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Colonel, Novosibirsk Higher Military Command School

**Samatova Ch.** – Kazan (Volga) federal university

**Shakirova G.** – Graduate student, Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla

**Shkitronov M.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, FSBE HE Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia, St. Petersburg

**Sigachev M.** – Kazan (Volga region) Federal University

**Sigacheva N.** – Associate Professor, Kazan (Volga region) Federal University

**Tishchenko N.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor St. Petersburg State University of Architecture and Civil Engineering

**Vavichkina T.** – Candidate of Philology, Associate Professor, Peoples' Friendship University of Russia (Moscow)

**Venskovich D.** – Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vitebsk State University named after P.M. Masherov; doctoral student, Belarusian State University of Physical Culture

**Viryachev V.** – senior lecturer, FSBE HE Saint-Petersburg University of State Fire Service of EMERCOM of Russia, St. Petersburg

**Wang Jia** – post-graduate student, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow

**Wu Jingyi** – Ural Federal University named after the first President of Russia B.N. Yeltsin

**Yamaleeva F.** – Postgraduate student of the Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Naberezhnye Chelny State Pedagogical University"

**Yarnykh V.** – PhD(economy), Associate professor, Russian State University for Humanities, Moscow

**Zaredinova E.** – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, GBOUVO RK "Crimean Engineering and Pedagogical University named after Fevzi Yakubov"

**Zhang Qiongxin** – Shanghai International Studies University

**Zharova A.** – Senior Lecturer, Krasnoyarsk State Pedagogical University. V.P. Astafieva

**Zykov A.** – Candidate of Pedagogics, Professor, Head of the Department of Physical Training and Sports of the Armed Forces of the Russian Federation

## Требования к оформлению статей, направляемых для публикации в журнале



Для публикации научных работ в выпусках серий научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» принимаются статьи на русском языке. Статья должна соответствовать научным требованиям и общему направлению серии журнала, быть интересной достаточно широкому кругу российской и зарубежной научной общественности.

Материал, предлагаемый для публикации, должен быть оригинальным, не опубликованным ранее в других печатных изданиях, написан в контексте современной научной литературы, и содержать очевидный элемент создания нового знания. Представленные статьи проходят проверку в программе «Антиплагиат».

**За точность воспроизведения дат, имен, цитат, формул, цифр несет ответственность автор.**

Редакционная коллегия оставляет за собой право на редактирование статей без изменения научного содержания авторского варианта.

Научно-практический журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» проводит независимое (внутреннее) рецензирование.

### Правила оформления текста.

- ◆ Текст статьи набирается через 1,5 интервала в текстовом редакторе Word для Windows с расширением “.doc”, или “.rtf”, шрифт 14 Times New Roman.
- ◆ Перед заглавием статьи указывается шифр согласно универсальной десятичной классификации (УДК).
- ◆ Рисунки и таблицы в статью не вставляются, а даются отдельными файлами.
- ◆ Единицы измерения в статье следует выражать в Международной системе единиц (СИ).
- ◆ Все таблицы в тексте должны иметь названия и сквозную нумерацию. Сокращения слов в таблицах не допускается.
- ◆ Литературные источники, использованные в статье, должны быть представлены общим списком в ее конце. Ссылки на упомянутую литературу в тексте обязательны и даются в квадратных скобках. Нумерация источников идет в последовательности упоминания в тексте.
- ◆ Литература составляется в соответствии с ГОСТ 7.1-2003.
- ◆ Ссылки на неопубликованные работы не допускаются.

### Правила написания математических формул.

- ◆ В статье следует приводить лишь самые главные, итоговые формулы.
- ◆ Математические формулы нужно набирать, точно размещая знаки, цифры, буквы.
- ◆ Все использованные в формуле символы следует расшифровывать.

### Правила оформления графики.

- ◆ Растровые форматы: рисунки и фотографии, сканируемые или подготовленные в Photoshop, Paintbrush, Corel Photopaint, должны иметь разрешение не менее 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.
- ◆ Векторные форматы: рисунки, выполненные в программе CorelDraw 5.0-11.0, должны иметь толщину линий не менее 0,2 мм, текст в них может быть набран шрифтом Times New Roman или Arial. Не рекомендуется конвертировать графику из CorelDraw в растровые форматы. Встроенные - 300 dpi, формата TIF, без LZW уплотнения, CMYK.

По вопросам публикации следует обращаться к шеф-редактору научно-практического журнала «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики» ( e-mail: [redaktor@nauteh.ru](mailto:redaktor@nauteh.ru) ).