

№ 5 (95) ▪ 2020

Часть 3 ▪ Май

---

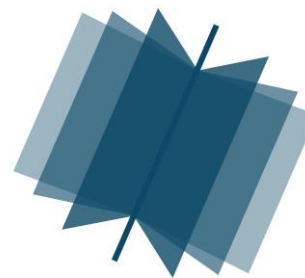
**МЕЖДУНАРОДНЫЙ  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ  
ЖУРНАЛ**

***INTERNATIONAL RESEARCH JOURNAL***

---

**ISSN 2303-9868 PRINT  
ISSN 2227-6017 ONLINE**

Екатеринбург  
2020



Периодический теоретический и научно-практический журнал.  
Выходит 12 раз в год.  
Учредитель журнала: Соколова М.В.  
Главный редактор: Меньшаков А.И.  
Адрес издателя и редакции: 620137, г. Екатеринбург, ул.  
Академическая, д. 11, корп. А, оф. 4.  
Электронная почта: [editors@research-journal.org](mailto:editors@research-journal.org)  
Сайт: [www.research-journal.org](http://www.research-journal.org)  
16+

**№ 5 (95) 2020  
Часть 3  
Май**

Дата выхода 18.05.2020  
Подписано в печать 11.05.2020  
Тираж 200 экз.  
Цена: бесплатно.  
Заказ 286691.  
Отпечатано с готового оригинал-макета.  
Отпечатано в типографии "А-принт".  
620049, г. Екатеринбург, пер. Лобачевского, д. 1.

Журнал имеет свободный доступ, это означает, что статьи можно читать, загружать, копировать, распространять, печатать и ссылаться на их полные тексты с указанием авторства без каких-либо ограничений. Тип лицензии CC поддерживаемый журналом: Attribution 4.0 International (CC BY 4.0). Актуальная информация об индексации журнала в библиографических базах данных <https://research-journal.org/indexing/>.

Номер свидетельства о регистрации в Федеральной Службе по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций: **ПИ № ФС 77 – 51217**.

#### **Члены редколлегии:**

##### **Филологические науки:**

*Растягаев А.В.* д-р филол. наук, Московский Городской Университет (Москва, Россия);  
*Сложеникина Ю.В.* д-р филол. наук, Московский Городской Университет (Москва, Россия);  
*Штрекер Н.Ю.* к.филол.н., Калужский Государственный Университет имени К.Э. Циолковского (Калуга, Россия);  
*Вербицкая О.М.* к.филол.н., Иркутский Государственный Университет (Иркутск, Россия).

##### **Технические науки:**

*Пачурин Г.В.* д-р техн. наук, проф., Нижегородский государственный технический университет им. Р.Е. Алексеева (Нижний Новгород, Россия);  
*Федорова Е.А.* д-р техн. наук, проф., Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (Нижний Новгород, Россия);  
*Герасимова Л.Г.* д-р техн. наук, Институт химии и технологии редких элементов и минерального сырья им. И.В. Тананаева (Апатиты, Россия);  
*Курасов В.С.* д-р техн. наук, проф., Кубанский государственный аграрный университет (Краснодар, Россия);  
*Оськин С.В.* д-р техн. наук, проф. Кубанский государственный аграрный университет (Краснодар, Россия).

##### **Педагогические науки:**

*Куликовская И.Э.* д-р пед. наук, Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону, Россия);  
*Сайкина Е.Г.* д-р пед. наук, Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена (Санкт-Петербург, Россия);  
*Лукьянова М.И.* д-р пед. наук, Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова (Ульяновск, Россия);  
*Ходакова Н.П.* д-р пед. наук, проф., Московский городской педагогический университет (Москва, Россия).

##### **Психологические науки:**

*Розенова М.И.* д-р психол. наук, проф., Московский государственный психолого-педагогический университет (Москва, Россия);  
*Ивков Н.Н.* д-р психол. наук, Российская академия образования (Москва, Россия);  
*Каменская В.Г.* д-р психол. наук, к. биол. наук, Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина (Елец, Россия).

##### **Физико-математические науки:**

*Шамолин М.В.* д-р физ.-мат. наук, МГУ им. М. В. Ломоносова (Москва, Россия);  
*Глезер А.М.* д-р физ.-мат. наук, Государственный Научный Центр ЦНИИчермет им. И.П. Бардина (Москва, Россия);  
*Свиштунов Ю.А.* д-р физ.-мат. наук, проф., Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия).

##### **Географические науки:**

*Умывакин В.М.* д-р геогр. наук, к.техн.н. проф., Военный авиационный инженерный университет (Воронеж, Россия);  
*Брылев В.А.* д-р геогр. наук, проф., Волгоградский государственный социально-педагогический университет (Волгоград, Россия);  
*Огуреева Г.Н.* д-р геогр. наук, проф., МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия).

##### **Биологические науки:**

*Буланый Ю.П.* д-р биол. наук, Саратовский национальный исследовательский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия);  
*Аникин В.В.* д-р биол. наук, проф., Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия);  
*Еськов Е.К.* д-р биол. наук, проф., Российский государственный аграрный заочный университет (Балашиха, Россия);  
*Шеуджен А.Х.* д-р биол. наук, проф., Кубанский государственный аграрный университет (Краснодар, Россия);  
*Ларионов М.В.* д-р биол. наук, профессор, Саратовский государственный университет им. Н.Г. Чернышевского (Саратов, Россия).

**Архитектура:**

Янковская Ю.С. д-р архитектуры, проф., Санкт-Петербургский государственный архитектурно-строительный университет (Санкт-Петербург, Россия).

**Ветеринарные науки:**

Алиев А.С. д-р ветеринар. наук, проф., Санкт-Петербургская государственная академия ветеринарной медицины (Санкт-Петербург, Россия);  
Татарникова Н.А. д-р ветеринар. наук, проф., Пермская государственная сельскохозяйственная академия имени академика Д.Н. Прянишникова (Пермь, Россия).

**Медицинские науки:**

Никольский В.И. д-р мед. наук, проф., Пензенский государственный университет (Пенза, Россия);  
Ураков А.Л. д-р мед. наук, Ижевская Государственная Медицинская Академия (Ижевск, Россия).

**Исторические науки:**

Меерович М.Г. д-р ист. наук, к. архитектуры, проф., Иркутский национальный исследовательский технический университет (Иркутск, Россия);  
Бакулин В.И. д-р ист. наук, проф., Вятский государственный университет (Киров, Россия);  
Бердинских В.А. д-р ист. наук, Вятский государственный гуманитарный университет (Киров, Россия);  
Лёвочкина Н.А. к.ист.наук, к.экон.н. ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия).

**Культурология:**

Куценков П.А. д-р культурологии, к.искусствоведения, Институт востоковедения РАН (Москва, Россия).

**Искусствоведение:**

Куценков П.А. д-р культурологии, к.искусствоведения, Институт востоковедения РАН (Москва, Россия).

**Философские науки:**

Петров М.А. д-р филос. наук, Института философии РАН (Москва, Россия);  
Бессонов А.В. д-р филос. наук, проф., Институт философии и права СО РАН (Новосибирск, Россия);  
Цыганков П.А. д-р филос. наук., МГУ имени М.В. Ломоносова (Москва, Россия);  
Лойко О.Т. д-р филос. наук, Национальный исследовательский Томский политехнический университет (Томск, Россия).

**Юридические науки:**

Костенко Р.В. д-р юрид. наук, проф., Кубанский государственный аграрный университет (Краснодар, Россия);  
Мазуренко А.П. д-р юрид. наук, Северо-Кавказский федеральный университет г. Пятигорске (Пятигорск, Россия);  
Мещерякова О.М. д-р юрид. наук, Всероссийская академия внешней торговли (Москва, Россия);  
Ергашев Е.Р. д-р юрид. наук, проф., Уральский государственный юридический университет (Екатеринбург, Россия).

**Сельскохозяйственные науки:**

Важов В.М. д-р с.-х. наук, проф., Алтайский государственный гуманитарно-педагогический университет им. В.М. Шукшина (Бийск, Россия);  
Раков А.Ю. д-р с.-х. наук, Северо-Кавказский федеральный научный аграрный центр (Михайловск, Россия);  
Комлацкий В.И. д-р с.-х. наук, проф., Кубанский государственный аграрный университет (Краснодар, Россия);  
Никитин В.В. д-р с.-х. наук, Белгородский научно-исследовательский институт сельского хозяйства (Белгород, Россия);  
Наумкин В.П. д-р с.-х. наук, проф., Орловский государственный аграрный университет.

**Социологические науки:**

Замараева З.П. д-р социол. наук, проф., Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь, Россия);  
Солодова Г.С. д-р социол. наук, проф., Институт философии и права СО РАН (Новосибирск, Россия);  
Кораблева Г.Б. д-р социол. наук, Уральский Федеральный Университет (Екатеринбург, Россия).

**Химические науки:**

Абдиев К.Ж. д-р хим. наук, проф., Казахстанско-Британский технический университет (Алма-Аты, Казахстан);  
Мельдешов А. д-р хим. наук, Казахстанско-Британский технический университет (Алма-Аты, Казахстан);  
Скачилова С.Я. д-р хим. наук, Всероссийский Научный Центр По Безопасности Биологически Активных Веществ (Купавна Старая, Россия).

**Науки о Земле:**

Горяинов П.М. д-р геол.-минерал. наук, проф., Геологический институт Кольского научного центра Российской академии наук (Апатиты, Россия).

**Экономические науки:**

Бурда А.Г. д-р экон. наук, проф., Кубанский Государственный Аграрный Университет (Краснодар, Россия);  
Лёвочкина Н.А. д-р экон. наук, к.ист.н., ОмГУ им. Ф.М. Достоевского (Омск, Россия);  
Ламоттке М.Н. к.экон.н., Нижегородский институт управления (Нижний Новгород, Россия);  
Акбулаев Н. к.экон.н., Азербайджанский государственный экономический университет (Баку, Азербайджан);  
Кулиев О. к.экон.н., Азербайджанский государственный экономический университет (Баку, Азербайджан).

**Политические науки:**

Завершинский К.Ф. д-р полит. наук, проф. Санкт-Петербургский государственный университет (Санкт-Петербург, Россия).

**Фармацевтические науки:**

Тринеева О.В. к.фарм.н., Воронежский государственный университет (Воронеж, Россия);  
Кайшева Н.Ш. д-р фарм. наук, Волгоградский государственный медицинский университет (Волгоград, Россия);  
Ерофеева Л.Н. д-р фарм. наук, проф., Курский государственный медицинский университет (Курс, Россия);  
Папанов С.И. д-р фарм. наук, Медицинский университет (Пловдив, Болгария);  
Петкова Е.Г. д-р фарм. наук, Медицинский университет (Пловдив, Болгария);  
Скачилова С.Я. д-р хим. наук, Всероссийский Научный Центр По Безопасности Биологически Активных Веществ (Купавна Старая, Россия); Ураков А.Л., д-р мед. наук, Государственная Медицинская Академия (Ижевск, Россия).

**Екатеринбург  
2020**

# ОГЛАВЛЕНИЕ

---

## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGY

---

Юсупов Х.А., Магомедов А.Дж. КУЗНЕЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ХАРБУКСКОГО ГОВОРА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА .....	8
Чаптыкова Ю.И. МОТИВ ПРЕВРАЩЕНИЯ В ХАКАССКОМ ГЕРОИЧЕКОМ ЭПОСЕ .....	13
Туктарова Г.М. ДЕРИВАЦИОННАЯ СЕМАНТИКА ТЕРМИНООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМАНТОВ В НАИМЕНОВАНИИ ДЕЯТЕЛЯ (СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ) .....	18
Кумбашева Ю.А. КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНОВ Л. УЛИЦКОЙ .....	22
Семенова Н.В., Кондратьева М.В. СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДЪЕКТИВНЫХ И АДВЕРБИАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ .....	26
Глазунов М.В. СРАВНЕНИЕ С РОДНЫМ ЯЗЫКОМ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ПРИЁМ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ) .....	30
Величко И.Ф. О ПРОБЛЕМАХ КОМПЛЕКСНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА РАДИО .....	35
Авдеева А.А. ВЛИЯНИЕ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ПЕСЕННОЙ ТРАДИЦИИ НА РАННИЕ БАЛЛАДЫ ВИКТОРА ГЮГО .....	39
Дьяков А.И., Чирейкина О.Ю. АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКИХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ .....	43
Сабитова В. ЗНАМЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ АВАНГАРДА .....	48

---

## ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PEDAGOGY

---

Стрельников П.С., Асеева А.Ю., Филатова Н.П. ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ В ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАДАНИЯХ НА ЛЬДУ ХОККЕИСТОВ 9-10 ЛЕТ .....	53
Балашова Т.А. ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСТВУ У. ШЕКСПИРА .....	57
Батунова И.В., Лобышева Е.И., Николаева А.Ю. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТАКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ ПОСРЕДСТВАМИ СИСТЕМЫ MOODLE .....	61
Бойко Н.А., Бойко В.Н., Киласев И.А. ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ .....	65
Борисова Е.В. ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ .....	71
Борисов А.В., Буриков А.В., Елькин Ю.Г. ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ .....	75
Бушуев А.Ю., Федосеева И.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННАЯ АДАПТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА .....	78
Бушуев А.Ю., Федосеева И.А. ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ .....	82
Винокурова Н.В., Михайлова И.В., Кузьмичева Н.А., Воронкова И.П. КЕЙС-МЕТОД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ .....	88

Ступников А.А., Гаврилова Н.М. РАЗРАБОТКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИЁМАМ РАСПАРАЛЛЕЛИВАНИЯ ВЫЧИСЛЕНИЙ .....	92
Гайнуллин И.А., Мусин Ш.Р., Куваева М.М. ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ .....	97
Доманицкая Н.В. ЦЕЛИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КОНЦЕПЦИЯХ К. ОРФА И Д. КАБАЛЕВСКОГО .....	103
Елканова Т.М., Сергеева Л.В. СОСТАВЛЕНИЕ ВОПРОСОВ К КАТЕГОРИЯМ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ .....	108
Ильевич Т.П. МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА .....	113
Келдибекова А.О. МЕТОДЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ОБЛАСТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ .....	117
Кислякова М.А. РЕФЛЕКСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА .....	123
Анохина А.С., Образцова К.М. К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА (НА ПРИМЕРЕ КРУПНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО РЕГИОНА) .....	126
Селезнева Н.Е., Редькина Л.И. ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА .....	129
Сизова Н.Н., Исмагилова Ю.Д. АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ.....	133
Терновская В.В., Искандеров Н.Ф., Конюченко О.Н. ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АМБИВАЛЕНТНОСТИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ .....	138
Толмачева Н.А., Усольцева Л.А. ИЗМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В РЕЖИМЕ ОГРАНИЧЕННОГО ДОСТУПА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА .....	142
Чудинский Р.М., Быканов А.С., Володин А.А., Малев В.В. ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ ОТ КОНТЕКСТНЫХ ДАННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ .....	151
Шаромова В.С. ИНЖЕНЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ДИЗАРТРИЕЙ .....	161
Шонтукова И.В. ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ-СЛОВЕСНИКОВ В СИСТЕМЕ СПО .....	164
Эмирильясова С.С. ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА .....	170
Кудрявцева О.А., Юшкова Е.Ю. ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ «ФИЗИКА» .....	173
<b>ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PSYCHOLOGY</b>	
Абакарова Э.Г., Читанова А.Д. КЛИНИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТА: ОРНИТОМОРФНЫЙ АНАЛИЗ ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ .....	178
Беляева О.А. МОТИВАЦИЯ ОСВОЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫМИ ПЕДАГОГАМИ .....	183

<b>Бурмистрова Н.О.</b> <b>СПОСОБ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРИВЕРЖЕННОСТИ, ЛОЯЛЬНОСТИ, ИНТЕГРАЦИИ И</b> <b>ВОВЛЕЧЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА .....</b>	<b>190</b>
<b>Забара И.В., Трещева Н.В., Малахова Н.С., Вернидуб В.Н.</b> <b>ВАРИАТИВНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В</b> <b>УСЛОВИЯХ ВНЕШНЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ .....</b>	<b>195</b>
<b>Либертас Р.Н., Смирнова С.В.</b> <b>ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В СТРУКТУРЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА</b> <b>ЛИЧНОСТИ .....</b>	<b>203</b>
<b>Политика О.И.</b> <b>ПРОФИЛЬ СОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ В АДДИКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЯХ .....</b>	<b>207</b>
<b>Ивашкина М.Г., Чернов Д.Н., Беляков К.В.</b> <b>ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ И ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ У ПОДРОСТКОВ,</b> <b>СТРАДАЮЩИХ ОНКОГЕМАТОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ.....</b>	<b>211</b>



## ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ / PHILOLOGY

DOI: <https://10.23670/IRJ.2020.95.5.081>

## КУЗНЕЧНАЯ ТЕРМИНОЛОГИЯ ХАРБУКСКОГО ГОВОРА ДАРГИНСКОГО ЯЗЫКА

Научная статья

Юсупов Х.А.<sup>1</sup>, \*, Магомедов А.Дж.<sup>2</sup><sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-3195-722X;<sup>2</sup> ORCID: 0000-0001-7852-3766;<sup>1, 2</sup> Институт языка, литературы и искусства им. Г. Цадасы, Махачкала, Россия

\* Корреспондирующий автор (h-yusupov[at]mail.ru)

## Аннотация

Статья посвящена исследованию лексики кузнечного дела в даргинском языке. Большинство терминов кузнечного производства по происхождению являются диалектизмами, так как кузнечное дело более всего развито в таких известных ремесленных центрах даргинцев, как Харбук, Дейбук, Мулебки, Кубачи, Амузги, Цудахар и т. д., представляющих разные наречия, диалекты и говоры даргинского языка. Авторы затрагивают также вопросы, связанные с вхождением диалектизмов – терминов кузнечного производства – в даргинский литературный язык и в ходе исследования приходят к выводу, что профессиональная лексика оказывает существенное влияние на лексику общего словаря литературного языка.

**Ключевые слова:** даргинский язык, ремесленная лексика, кузнечная лексика, диалектизмы.

## BLACKSMITH TERMINOLOGY OF HARBUK TALK DARGWA LANGUAGE

Research article

Yusupov H.A.<sup>1</sup>, \*, Magomedov A.J.<sup>2</sup><sup>1, 2</sup> Tsadasa Institute of language, literature and art, Makhachkala, Russia<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-3195-722X;<sup>2</sup> ORCID: 0000-0001-7852-3766;

\* Corresponding author (h-yusupov[at]mail.ru)

## Abstract

The article is devoted to the characteristics of the vocabulary of blacksmithing in the darginsky language. Most of the terms of blacksmithing are dialectical in origin, since blacksmithing is most developed in such well-known craft centers of Dargins as Harbuk, Deybuk, Mulebki, Kubachi, Amuzgi, Tsudakhar, etc., representing different dialects and dialects of the darginsky language. The authors touch upon the issues related to the entry of dialectics – terms of blacksmithing production – into the darginsky literary language and in the course of the research come to the conclusion that professional vocabulary has a significant impact on the vocabulary of the General dictionary of the literary language.

**Keywords:** Dargin language, craft vocabulary, blacksmith's vocabulary, dialectisms.

Даргинский язык – «один из государственных языков Республики Дагестан, относится к дагестанской группе восточно-кавказской ветви иберийско-кавказской семьи языков» [3, С. 83]. Этот язык – один из самых диалектно дифференцированных дагестанских языков. По мнению М.-С.М. Мусаева, «в нем насчитывается свыше семидесяти говоров» [3, С. 85].

Отраслевая лексика даргинского языка изучается достаточно давно, и имеются определенные результаты. Проблемам исследования специальной лексики посвящено не только большое количество статей, но и монография С.М. Темирбулатовой «Отраслевая лексика даргинского языка» [8], а также диссертационное исследование Б.Т. Чамсаевой «Лексика традиционных промыслов даргинского языка» [9].

Однако в статьях и монографических исследованиях мало внимания уделяется исследованию терминов кузнечного производства. Так, например, из статей лишь одна статья А.А. Магомедова [6] посвящена данной проблеме. В монографии С.М. Темирбулатовой ремесленная лексика не рассматривается, а в исследовании Б.Т. Чамсаевой рассматривается вся ремесленная лексика, вследствие чего большая часть кузнечной терминологии остается вне поля зрения исследователя.

Рассматривая лексику кузнечного производства, мы в основном используем материалы харбукского говора даргинского языка, так как с. Харбук – это один из самых известных ремесленных центров Дагестана, где кузнечное дело было профилирующим занятием.

Все термины кузнечного производства – это профессионализмы, т. е. слова, распространенные в речи людей одной профессии. Если же искать их отличия от терминов, то «профессионализмы обычно имеют более широкую сферу функционирования, чем термины, они могут быть известны даже людям, не связанным с данной профессиональной сферой» [7, С. 12].

Термины кузнечного производства можно распределить на несколько групп: термины литейного производства; названия металлов; названия кузницы и его оборудования; названия мастеров; названия инструментов; названия продуктов труда (изделий); названия производственных процессов.



## 1. Термины литейного производства

Металлообработкой харбукцы занимались испокон веков. Первые сведения об их металлообработке относятся к I тыс. до н. э. – на месте бывшего древнего аула харбукцев, на равнине Карбачи-дирка (Акушинский район) были прослежены остатки горнов, шлаки и остатки мастерской по выплавке железа из сидеритовых руд [5, С. 25].

**Мехла хлянки** «железное дело» у харбукцев было частным домашним промыслом. Крестьяне в прошлом (до 1936 года) имели свои земельные и сенокосные наделы. Многие из крестьян занимались металлообработкой.

**Мехла глянчи** «руды» (букв. «железная глина») добывали в шахте **мехла гяли** «железная яма», которая находится на территории современного с. Дейбук (Дахадаевский район). Для плавки железа и его литья, харбукские ремесленники делали специальную яму в земле – **мехл бицан кари** «домну» (букв. «печь для плавки железа»). Часто этот термин употребляли в кратком варианте **мехлбицл** «домна». Выложенная камнем и обмазанная специальной огнеупорной глиной домна-печь была соединена с мехами. «В печь сначала засыпали уголь, затем руду, а затем снова уголь. Слой угля достигал 30–40 см. Так накладывались два-три слоя. Для одной, плавки надо было нагнетать воздух с утра до вечера, причем меха здесь были особые, парные, приводимые в действие последовательно обеими руками, что и обеспечивало непрерывность дутья. На следующий день, после перерыва, дутье возобновлялось. Затем огромными клещами доставали кусок затвердевшего железа» [2, С. 44].

Этот кусок железа **кьушкяр** «крица» (букв. «грубый, шероховатый»), видимо, получил такое название потому, что представлял собою грубую массу. В с. Харбук сохранилось родовое название **Кьушкярхали** «Крицкие», которое образовалось от профессионального прозвища **кьушкярчи** «кричник» (тот, кто получает крицу при плавке руды). С давних пор ремесленники стали получать прозвища по роду своей деятельности: **мехлукъанте** «рудокоры» (букв. «копатели железа»), **мехлбуцланте** «плавильщики» (букв. «пекущие железо») и т. д.

Если же был нужен более чистый кусок железа, то **кьушкяр** плавил вторично и получали **уму мехл** «чистое железо». Затем из него получали сталь. «Настоящим толчком в развитии кузнечного дела стало изобретение стали и ее приспособление под изготовление оружия и сельскохозяйственных орудий» [4].

Для получения стали харбукские ремесленники использовали самый простой способ. Как известно, сталь – это вариант железа, в котором процент углерода выше, чем в железе. Для увеличения углерода железо, предварительно покрытое смесью из опилок козьих рогов и поваренной соли, накалялось в горне, а потом закалялось в холодной воде [10, с. 110]. Такая закалка получила название **кьяцадебш** «козья закалка».

В даргинском языке **мегъла уста** «мастер по железу» и есть название кузнеца. По словам старожил, раньше кузнеца называли также **кьякьрута** «молотобоец».

## 2. Названия металлов

Основным металлом, с которым работали харбукские мастера, являлось железо. Однако, с расширением специализации мастеров и развитием оружейного и ювелирного дел, стали употребляться и другие металлы. Названия металлов, употребляемых различными мастерами: **мехл** «железо», **шинтан** «сталь», **цегъа** «чугун», **муръи** «золото», **арц** «серебро», **дубси** «медь», **мазгар** «желтая медь», **жарма** «бронза», **ез** «латунь», **кьалай** «олово», **никлур** «никель», **алуминий** «алюминий», **гьургъашин** «свинец», **муръишин** «ртуть» и др. Харбукские мастера умели также получать сплавы различных металлов.

## 3. Названия кузницы, его оборудования, инструментов

Мастерская кузнеца **гьелтмухь** «кузница» (ср. лит. **гьелдмухь**) у харбукцев, как правило, располагалась на первом этаже жилого дома и реже отдельно от дома. Она представляла собою небольшое помещение (3х3 м), в углу которой располагались **пушишкI** «меха». Такая планировка кузницы сохранилась до наших дней. В XX в. название **гьелтмухь** было вытеснено разговорным обозначением **пушишкIе** «кузница» (букв. «меха»).

Меха были двух видов: **хула пушишкIе** «большие меха» в виде двух спаренных мехов, для попеременного дутья обеими руками и **пушишкI** «мехи» меньшего размера, используемые для накаливания небольших предметов. Один конец мехов называется **пушишкIла мухли** «сопло» (букв. «рот мехов»). В середине планок мехов делаются **пушла гьамре** «отверстия дутья», в которых располагаются **гьадирке** «клапаны» из заячьей шкуры для вбирания воздуха вовнутрь и последующего дутья.

Параллельно наковальне, перед горном, делали два **тIахIмедалт** «сиденья с углублениями для ног» (букв. «места для поставки ног») для кузнеца и молотобойца. В больших кузницах их было три, в маленьких – два.

**ПушишкIла анки** «горн» находился перед соплом, в нем производилось накаливание железа перед ковкой. Над горнами имелись **замари** «специальные дымоходы» или **замаре гьамре** «вытяжные отверстия».

Холодную обработку и отделку изделия чаще производили не в кузнице, а в **кебигъла хъали** «мастерской», предназначенной для слесарно-сборочных работ.

а) инструменты и оборудование, представленные в кузнице харбукского мастера: **пушишкI** «кузнечные мехи», **анки** «горн», **уца** «наковальня», **кьякь** «молоток», **хула кьякь** «большой молоток, кувалда», **кьякьрутала кьякь** «молот молотобойца», **хула уца** «большая наковальня», **кабирхъан уца** «вставляемая наковальня», **укабицан** «подставка» (для пробивания дыр или выбивания отметин на металле), **гьаблукъи** «гвоздильня», **кьякьла кьалип** «форма для обуха», **кьямцIа** «клещи», **кIвинтIуппар кьямцIа** «клещи с обхватом», **цIа кьямцIа** «клещи для горна» (букв. «клещи огня»), **бурусса** «зубило», **лихIцIи** «ножницы», **тIаш лихIцIи** «большие ножницы на специальной стойке», **ккаалкь** «корыто для угля», **кваххи** «лопатообразная кочерга с деревянной ручкой», **кьям** «ковшик для угля», **бугIами** «корыто для закалики» и т. д.

б) инструменты, обычно представленные в **кебигъ** «мастерской» харбукского мастера: **биштIа уца** «маленькая наковальня», **кебигъла кьяцIдурц** «укрепленные тиски», **няхъла кьяцIдурц** «ручные тиски», **гьвардиркьла** «гладилки», **керулъе** «резцы», **мегълуканте** «напильники», **калптан** «кусачки», **гьургура калптан** «круглогубцы», **бурусса** «зубило», **ттанак** «пробойник», **рас** «пила», **сиргъа** «циркуль», **игъла** «шабер», **тахъва-пушишкI** «ручные мехи» (букв. «петух-мехи»), **вахъ** «тигель», **пилча** «металлическая щетка», **румтяш** «точильный камень», **жямла кьалип**

«форма для заливки», *улкан чирагъ* «паяльная лампа», *улкан буретта* «паяльник» (при пайке оловом), *умцанте* «весы», *гилавка* «фунт», *гъаишлар* «наждачная бумага» и т. д.

#### 4. Названия мастеров

Харбуksкие кузнецы специализировались по выпуску разных изделий и соответственно имели названия по роду выпускаемой продукции. Главными мастерами считались *ваяхI-еракъла устне* «мастера-инструментальщики», которые изготавливали все виды инструментов и орудий труда (в эту группу входили кузнецы узкой специализации: *уица-къацIдурица устне* «мастера по изготовлению наковален и тисков», *къукърела устне* «мастера по изготовлению молотков», *мехIлукантела устне* «мастера по изготовлению напильников», *танукке-бурсунела устне* «мастера по изготовлению пробойников и зубил», *бурунпела устне* «мастера по изготовлению шил», *русрела устне* «мастера по изготовлению пил»; *буртунела устне* «мастера по изготовлению топоров», *ккацнела устне* «мастера по изготовлению кирок», *гъубрела устне* «мастера по изготовлению лемехов», *кутанте-къирбитIела устне* «мастера по изготовлению плугов и резак», *биргълуме-ихълумела устне* «мастера по изготовлению граблей и борон», *мишибе-къалкънела устне* «мастера по изготовлению серпов и кос» *лутIме-гъабела устне* «мастера по изготовлению подков и гвоздей» и т. д.); *хилжунтела устне* «мастера по изготовлению кинжалов» (в эту группу входили также *шушкIнела устне* «мастера по изготовлению шашек», *турмела устне* «мастера по изготовлению мечей»); *ерагъла устне* «мастера по изготовлению оружия» (с XIX века в эту группу стали включать лишь мастеров по изготовлению огнестрельного оружия, которые часто именовались *мажуртела устне* «мастера по изготовлению кремневых ружей и пистолетов», *чахъмунтела устне* «мастера по изготовлению кремневых замков» (родовое прозвание *Чакмахъали* «Замковы» происходит от названия кремневого замка), *тупангела устне* «мастера по изготовлению ружей», *тупанчабела устне* «мастера по изготовлению пистолетов»); *дисбела устне* «мастера по изготовлению ножей»; *уницI мухIрела устне* «мастера по изготовлению дверных замков»; *хъа ваяхIла устне* «мастера по изготовлению домашней утвари»; *бурунпела устне* «мастера по изготовлению иголок», *пичела устне* «мастера по изготовлению железных печек» и др.

Среди харбуksких мастеров было немало и других ремесленников, например, *мургъи-арца устне* «мастера по золоту и серебру» *къалайчибе* «оловяники», *дубси-мазгарла устне* «медники». Последние изготавливали и чинили медные изделия: *вухъре* «тарелки», *кIабтIуне* «подносы», *лаж кIабтIуне* «большие медные подносы», *ливики чиргъме* «медные лампы-коптилки», *чакаралкъне* «сахарницы», *шинкъбе* «котлы», *селевчне* «тазы», *къудкъне* «водоносные кувшины» и другие изделия. «В списке жителей с. Харбук Уркарахского наибства Кайтаго-Табасаранского округа от 30 июня 1886 года указано, что 404 хозяйств 112 семейств занимаются кузнечным ремеслом, 17 – ювелирным, 23 – оружейным, 29 – слесарным» [1, С. 71].

Интересно, что в харбуksком говоре различаются два варианта слова *ярагъ* «оружие»: *еракъ* «инструменты» и *ерагъ* «оружие», когда в других диалектах лишь один вариант, например в кубачинском диалекте, как пишет А.А. Магомедов «яракъ – общий термин, означающий «инструмент», «оружие» [6, С. 236].

#### 5. Названия продуктов труда (изделий)

Все изделия харбуksких мастеров с древних времен до сегодняшнего дня можно распределить по нескольким группам:

а) Изделия мастера по изготовлению оружия и снаряжения: *гъадуриц* «щит», *чихъя* «булава», *цулбар чихъя* «булава с шипами», *айбуретта* «секира», *хIанни хIева* «кольчуга», *мехIла хIева* «броня», *мехIла ттяхъя* «шлем», *мехIла чихъя-къапIа* «шлем с острым верхом», *гъуц-тIирхъа* «дротик», *гъуц* «копье», *мехIкквитI* «наконечник стрелы», *пишттав* «фитильное ружье», *чълмук-пишттав* «фитильное ружье с фитильным замком», *мажсар* «кремневый пистолет», *чахъма* «кремневый замок», *АлимахI-мажсар* «кремневое ружье «Алимах», *хъаппа кабирхъан тупанча* «капсюльный пистолет», *патIирантар тупанча* «казнозарядный пистолет» (букв. «пистолет с патронами»). В XIX в. прославился оружейник Алимах (1836–1926). В молодости он стал настолько известен, что кремневое ружье стало называться его именем – *АлимахI-мажсар* «Алимах-маджар»;

б) Изделия мастера по изготовлению кинжалов и шашек: *хилжан* «кинжал», *хула хилжан* «большой кинжал», *убсабилгъан хилжан* «поясной кинжал», *шушкIа* «шашка», *къапIалегIе кабирхъан шушкIа* «шашка, помещаемая в папаху», *тур* «меч»;

в) Изделия мастера по изготовлению ножей: *хъулила дис* «комнатный, т. е. кухонный нож», *хула дис* «большой нож», *цалла беги дис* «однолезвийный нож», *кIвилла беги дис* «двулезвийный нож», *уреккал далга беги дис* «шестипредметный нож», *вецIнукивира далга беги дис* «двенадцатипредметный нож», *хъарбукан хъацIкибирхъан дис* «харбуksкий нож с фиксатором», *бурун-дис* «нож-шило», *букIу дис* «нож без накладных ручек», *кессалегIела дис* «карманный нож», *мутIрус* «бритвенный нож», *бекI лугIан мутIрус* «нож для бритья головы», *тупанча-дис* «нож-пистолет», *букIун дис* «чабанский нож», *гъаяркъанала дис* «охотничий нож»;

г) Изделия мастера по изготовлению наковален и тисков: *хула уица* большая наковальня, *гургура уица* «круглая наковальня», *цамукан уица* «однорогая наковальня», *кIвимукан уица* «двурогая наковальня», *кабирхъан уица* «вставляемая наковальня», *къяли-уица* «однорогая маленькая наковальня» (букв. «наковальня-рог»), *хула къуцIдуриц* «большие тиски», *къацIдуриц* «тиски слесарные», *някъла къацIдуриц* «струбцина, ручные тиски»;

д) Изделия мастера по изготовлению молотков: *хула къякъ* «кувалда», *гIебттухъла къякъ* «молоток кузнеца» (букв. «молоток кузницы»), *къякърута къякъ* «молоток молотобойца», *кебигъла къякъ* «молоток слесаря», *дурекка-къякъ* «остроносый поперечный молоток», *букка-къякъ* «остроносый продольный молоток», *сала-къякъ* «продольный молоток с клинообразным задком», *бурусса-къякъ* «кузнечный топор для рубки горячего металла» (букв. «молоток-зубило»), *буретта-къякъ* «молоток-тесак», *чирла къякъ* «молоток каменщика», *урхабла къякъ* «молоток для насечки жерновов», *арца устала къякъ* «молоточек ювелира»;

е) Изделия мастера по изготовлению напильников (различаются по форме, размеру и насечке): *мехIлукан* «напильник» (общее название), *букIу мехIлукан* «плоский напильник», *авмузан мехIлукан* «квадратный напильник», *хIябмузан мехIлукан* «трехгранный напильник», *къякъки мехIлукан* «полукруглый напильник» (букв. «напильник со

спинкой)), *гургура мехЛукан* «круглый напильник», *хула мехЛукан* «большой напильник», *биштІа мехЛукан* «маленький напильник», *бубха мехЛукан* «напильник с крупной насечкой», *бигІа мехЛукан* «напильник с мелкой насечкой», *ликкалукан* «рашпиль» (инструмент с крупной насечкой, используемый для обработки древесины и неметаллических материалов).

ж) Изделия мастера по изготовлению пробойников и зубил: *ттанак* «пробойник», *авмузан ттанак* «квадратный пробойник», *гъвириІа ттанак* «тонкий слесарный пробойник», *лутІмела ттанак* «пробойник для подков», *къицикІ ттанак* «кернер», *бурусса* «зубило», *буІар бурусса* «фасонное зубило для горячей рубки металла» (букв. «горячее зубило»), *керулгъе* «комбинированные бойки с прямоугольным вырезом для отрубки металла», *хула уришури* «долото», *уришури* «стамеска», *игъла (мехІ гъвардиркъан)* «шабер по металлу»;

з) Изделия мастера по изготовлению шил и иголок: *буруп* «шило», *авмузан буруп* «квадратное шило», *гургура буруп* «круглое шило», *ласардиркъан буруп* «шило-развертка», *къипла бунуп* «штихель», *урган-дирккала буруп* «шило-сверло ручной дрели с тетивой», *ппиргъ-дурукла буруп* «шило-сверло ручной дрели-веретена», *чирхлă дурук* «веретено прятки», *буреппа* «иглолка», *ттапрумела буреппа* «сапожная иглолка», *хІябмузан буреппа* «трехгранная иглолка», *юргъан иппан буреппа* «иглолка для стеганых одеял», *маскав-буреппа* «московская иглолка» (тонкая иглолка);

и) Изделия мастера по изготовлениюпил и ножиц: *рас* «пила», *ликка карурчан рас* «пила по кости», *мегъ карурчан рас* «пила по железу», *лихІуІи* «ножницы», *мехІ къицІдиркъан лихІуІи* «ножницы по металлу», *мацца лугІан лихІуІи* «ножницы для стрижки овец»;

к) Изделия мастера по изготовлению топоров: *хула буретта* «калун, большой топор», *буретта* «топор», *къисла буретта* «топор плотника», *мигІухъан* «топор для льда», *цива* «топорик для рубки мяса», *цивахъи* «топорик для приготовления фарша», *къудкъутти* комбинированный топор (с продольным лезвием на одной стороне и поперечным – на другой), *сятІакІ* «секач», *керишхъла* «скребок»;

л) Изделия мастера по изготовлению кирок, мотыг, лопат, лемехов: *хула ккацца* «большая кирка», *къаркъă ккацца* «кирка», *удикан цадуман ккацца* «тонкая кирка с одним концом», *удикан кІвидуман ккацца* «тонкая кирка с двумя концами», *гІанчче ккацца* «мотыга» (букв. «кирка для глины»), *мятІукІ-ккацца* «мотыга», *къвалгъа* «лопата-резак», *ккаццяхъи* «мотыжок», *мукъатта* «прямой мотыжок», *гъалакІви* «лом», *гъваб* «лемех», *сакка авттан гъваб* «лемех для вспашки целины», *мехІла биргъла* «железные грабли», *кутан* «плуг», *сипІ-къирбитІ* «вертикальный резак», *сала* «клин», *ихъла* «борона»;

м) Изделия мастера по изготовлению кос и серпов: *хъарбукан хула къалкъа* «большая харбукская коса», *биштІа къалкъа* «маленькая коса», *ца някъла къалкъа* «коса для одной руки», *ца някъла хула къалкъа* «большая коса для одной руки», *ариш уттан къалкъа* «коса для жатвы пшеницы», *хъарбукан хула миш* «большой харбукский серп», *биштІа миш* «маленький серп», *булеккван миш* «лакский серп», *Іларахъан миш* «аварский серп», *дубха цулбар миш* «серп с крупными зубьями»;

н) Изделия мастера по изготовлению подков и ухналей (гвоздей): *урчила лутІме* «конские подковы», *хІемхІела лутІме* «подковы для ослов», *уциула лутІме* «бычьи подковы», *урчила гІябул хІебила* «ухналь конский весенний», *урчила гІябул енила* «ухналь конский зимний», *хІемхІела гІябле* «ухнали к подковам осла и быка», *кабирхъан гІябул* «строительный гвоздь», *шаддатла гІябул* «гвоздь с резьбой», *кІвидуман гІябул* «скоба», *магъмузе* «конские снегоступы». Нужно отметить, что зимние ухнали (гвозди) имели *дуккате буркке* «острые головки», а весенние *къабча буркке* «плоские головки». Ухнали ослов и быков имели головку-шляпку с 3-мя крыльями;

о) Изделия мастера по изготовлению дверных замков: *дукІу мехІ* «плоский замок», *ца димицă дукІу мехІ* «плоский замок с одним язычком», *гелевка мехІ* «замок в форме гири», *гІятІамехІ* «кузнечный накладной замок в форме лягушки», *гъадитикІан мехІ* «замок-засов», *гъадитикІан диштІа мехІ* «маленький замок-засов», *чІиликІ-умегІала* «замок с щеколдой», *димицала* «язычок», *уница мявне* «дверные кольца», *уница тІалппе* «кузнечные дверные ручки», *къашум* «путы для коня»;

п) Изделия мастера по изготовлению домашней утвари: *имхъан, павла раххас* «очажная цепь», *шинк айхъан* «приспособление для подвески котла», *шинк ахъ-гІяшбиркъан* «приспособление для подъема и опускания котла», *сункишхъан* «скребок для корыта», *цІуппи* «таган, треножник», *чакарла къямІа* «шипцы для сахара», *квар-квар къямІа* «очажные, печные шипцы» *ливикІ чирагъ* «лампа-коптилка», *халча* «мастерок» и т. д.

р) Изделия мастера по изготовлению железных печек: *шайтІан пич* «печка с духовкой», *палдувайну пич* «полудвойная печка» (т. е. печка с одной духовкой), *дувайну пич* «двойная печка» (т. е. печка с двумя духовками), *байгъар пич* «поперечная печка», *дока-пич* «дока-печка», *кваххи* «совок для золы», *пичла турба* «печная труба», *къачІив* «колени».

## 6. Названия производственных процессов

Харбукские кузнецы изготавливали свои изделия серийно и поэтому заранее подготавливали куски железа, придавая им определенную форму. Этот этап назывался *калгъвана* «сделать заготовку» (букв. «отрезать»). Для повышения производительности труда, кузнецы применяли подкладной инструмент, устанавливаемый на наковальню: *кердирхъла* «подсечки», *керулгъе* «резцы», *гІяблухъи* «гвоздильня», *укабирхъан къяна-уца* «подставная конусная наковальня» и т. д.

К терминам, обозначающим разные производственные операции, относятся: *артІни* «резка», *кербяхъни* «отрубка», *керигъни* «просечка», *керквалгъни* «разрубка», *кибитни* «осадка» (увеличение поперечных размеров), *кербитни* «высадка» (уменьшение поперечных размеров), *кибакІахъни* «протяжка», *бумччахъни* «накаливание», *ччашагъни* «охлаждение накаливаемого предмета», *булкІахъни* «гибка», *лусни* «скручивание», буцІавни «кузнечная сварка», думе кидакІахъибле буцІавни «кузнечная сварка внахлест», думе цехІадахъибле буцІавни «кузнечная сварка встык», балкни гъадихъибле буцІавни «кузнечная сварка вразруб», буцІарлебаркъни «горячая обработка», *бугІарлебаркъни* «холодная обработка», *балкнилис шинттан гъабихъни* «вставка стали для кузнечной сварки» (при изготовлении топоров, кос), *бяхІбитІни* «наращение лезвия», *къалкъа каберсара* «сделать заготовки для косы» (букв. «выкроить косу»), *къакъ битавахъара* «наращение обуха», *ттакка чăравара* «получение пяты» (т. е. сгиба косы, вставляемого в черенок),

*нуьгуру кабяхъяра* «поставить клеймо», *хъябшкербаркъяра* «соскабление лезвия», *белкана* «сточить», *буккабаркъяра* «поточить», *буьшара* «закалить» (*дебш* «закалка»), *кьякыла къялиппаке кабяхъяра* «пропустить через колодку (форму) для получения обуха» (серп), *цълбе адерттара* «изготовить зубья» (серпа), *авсавара* «согнуть в дугу» (подкову), *кибитара* «нарастить обух», *хьерце кадахъяра* «выбить линию у обуха», *гъямре кадерттара* «пробить дырки», *гъяблес мехI артIара* «нарезать прутья для гвоздей», *гъяблукхылеге кадахъяра* «пропустить через гвоздильню», *гъябле чарадаркъяра* «выпрямить крылья ухналей (гвоздей)», *дехIассара* «заострить» (концы гвоздей), *пушукIвара* «раздувать мех», *пушукIван* «раздуватель меха» и т. д.

Зафиксированная нами богатая терминология кузнечного производства харбукского говора представляет собой интересный материал для изучения на различных уровнях языка. Однако, исследователи, изучающие вопросы ремесленной лексики, затрагивая в том или ином аспекте общие проблемы, не освещают вопросы, связанные с отдельной тематической группой. Вследствие этого недостаточно изученным остается ремесленная лексика разных тематических групп: столярного, валяльного, ткацкого-прядельного, скорняжного, вязального дел.

Часть терминологии кузнечного производства харбукского говора даргинского языка имеет совпадения с аналогичными терминами литературного языка. Так, например, в словарях мы находим такие термины, как: *дебш* «закалка», *буьшес* «закалить», *мегъла уста* «кузнец», *кьякърута* «молотобоец», *мегълукан* «напильник», *кьяшум* «путь», все названия металлов и т. д. [11]. Многие термины говора уже заняли место в литературном языке. Однако остались термины, которые потенциально могут быть в литературном языке: *гъяблукхы* «гвоздильня», *мегълукан* «рудокон», *къяшкър* «крица», *бугъями* «корыто для закалки», *игъла* «шабер» и многие другие. Многие термины кузнечного производства харбукских ремесленников были и остаются диалектными словами. Богатая терминология говора по металлообработке свидетельствует о самобытности и древности кузнечного ремесла харбукцев.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Абдурахманов Г.А. Дахадаевский район: история и современность. / Абдурахманов Г.А., Вагидов А.М., Магомедов А.Дж. и др. – Махачкала: Издательство «Лотос», 2009. – 240 с.
2. Гаджиева С.Ш. Материальная культура даргинцев. / Гаджиева С.Ш., Османов М.О., Пашаева А.Г. – Махачкала, 1967. – 301 с.
3. Государственные и титульные языки России. Энциклопедический словарь-справочник / Под. общ. ред. проф. В.П. Нерознак. – М.: Academia, 2002. – 616 с.
4. Зубкова И. История эволюции кузнечного дела [Электронный ресурс] /. Зубкова И. / <https://wikimetall.ru/metallООbrabotka/kuznechnoe-delo.html> (дата обращения 12.04.2020).
5. Исаков М.И. Археологические памятники Дагестана: (Материалы к археол. карте. Сокр. вариант). – / Исаков М.И. Махачкала: Дагкнигоиздат, 1966. – 122 с.
6. Магомедов А.А. Терминология кубачинских златокузнецов / Ежегодник иберийско-кавказского языкознания. Вып. 2. – / Магомедов А.А. Тбилиси, 1975. – С. 233–245.
7. Сложеникина Ю.В. Основы терминологии: Лингвистические аспекты теории термина. / Сложеникина Ю.В. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2013, – 120 с.
8. Темирбулатова С.М. Отраслевая лексика даргинского языка / Темирбулатова С.М.. – Махачкала: ООО «Деловой мир», 2008. – 464 с.
9. Чамсаева Б.Т. Лексика традиционных промыслов даргинского языка: автореферат дис. ... канд. филол. наук: 10.02.02: защищена 24.04.98 / Чамсаева Барият Таллановна. – Махачкала: ИЯЛИ ДНЦ РАН, 1998. – 16 с.
10. Юсупов Х.А. Харбукуцы: история и культура / Юсупов Х.А., Муталимов М.А. – Махачкала: «ИПО «Юпитер», 1997. – 592 с.
11. Юсупов Х.А. Даргинско-русский словарь / Юсупов Х.А.. – М.: Издательство «Перо», 2017. – 1136 с.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Abdurakhmanov G.A. Dakhadayeyskiy rayon: istoriya i sovremennost' [Dakhadayeyskiy district: history and modernity]. / Abdurakhmanov G.A., Vagidov A.M., Magomedov A.J. – Makhachkala: "Lotus" Publishing house, 2009. – 240 p. [in Russian]
2. Gadzhieva S.Sh., Osmanov M.O., Pashaeva A.G. Material'naya kul'tura dargintsev [Material culture of Dargins]. / Gadzhieva S.Sh., Osmanov M.O., Pashaeva A.G. – Makhachkala, 1967. – 301 p. [in Russian]
3. Gosudarstvennyye i titul'nyye yazyki Rossii. Entsiklopedicheskiy slovar'-spravochnik [State and title languages of Russia. Encyclopedic Dictionary-Reference] / Ed. by prof. V.P. Neroznak. – M.: Academia, 2002. – 616 p. [in Russian]
4. Zubkova I. Istoriya evolyutsii kuznechnogo dela [History of smithcraft evolution] [Electronic resource] / Zubkova I. URL: <https://wikimetall.ru/metallООbrabotka/kuznechnoe-delo.html> (Accessed 12.04.2020). [in Russian]
5. Isakov M.I. Arkheologicheskiye pamyatniki Dagestana: (Materialy k arkheol. karte. Sokr. variant) [Archaeological sites of Dagestan: (Materials for the archaeological map. Abbr. Option)] / Isakov M.I.. – Makhachkala: Dagknigoizdat, 1966. – 122 p. [in Russian]
6. Magometov A.A. Terminologiya kubachinskikh zlatokuznetsov [Terminology of the Kubachin goldsmiths] / Y Magometov A.A. // Yearbook of the Iberian-Caucasian linguistics. Vol. 2. – Tbilisi, 1975. – P. 233–245. [in Russian]
7. Slozhenikina Yu.V. Osnovy terminologii: Lingvisticheskiye aspekty teorii termina [Basics of terminology: Linguistic aspects of theory of term]. / Slozhenikina Yu.V. – M.: "LIBROCOM" Book House, 2013, – 120 p. [in Russian]
8. Temirbulatova S.M. Otraselevaya leksika darginskogo yazyka [Industry vocabulary of the Dargin language]. / Temirbulatova S.M. – Makhachkala: LLC "Business World", 2008. – 464 p. [in Russian]
9. Chamsaev B.T. Leksika traditsionnykh promyslov darginskogo yazyka [Vocabulary of traditional crafts of Dargin language] / Chamsaev B.T. Abstract of PhD thesis in Philology: 10.02.02: Protected 24.04.98 / Chamsaeva Bariyat Tallanovna. – Makhachkala: IALI DSC RAS, 1998. – 16 p. [in Russian]
10. Yusupov H.A. Kharbuktsy: istoriya i kul'tura [Kharbuk: history and culture.] / Yusupov H.A., Mutalimov M.A. – Makhachkala: "Jupiter IPO", 1997. – 592 p. [in Russian]
11. Yusupov H.A. Darginsko-russkiy slovar' [Dargin-Russian dictionary]. / Yusupov H.A. – M.: "Pero" Publishing House, 2017. – 1136 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.082>

## МОТИВ ПРЕВРАЩЕНИЯ В ХАКАССКОМ ГЕРОИЧЕСКОМ ЭПОСЕ

Научная статья

**Чаптыкова Ю.И. \***

Хакасский научно-исследовательский институт языка, литературы и истории, Абакан, Россия

\* Корреспондирующий автор (yuliya-hakasiya[at]mail.ru)

### Аннотация

В статье рассматриваются закономерные связи между некоторыми превращениями в хакасском героическом эпосе. Было выделено два вида отношений: связанные превращения неравноправных акторов и трансформация равноправных акторов. Определены композиционные и художественные функции мотивов превращения в хакасском героическом сказании. При наличии у одного способности к превращению себя и других, превращение зависимого героя подчиняется цели трансформации главного героя. Связанные превращения равноправных акторов являются обычно художественно обусловленными и вносят новый смысл в содержание произведения.

**Ключевые слова:** хакасский героический эпос, мотивы превращения, композиционная функция, художественная функция.

## TRANSFORMATION MOTIVE IN KHAKASS HEROIC EPOS

Research article

**Chaptykova Yu.I. \***

Khakass Scientific Research Institute of Language, literature and history, Abakan, Russia

\* Corresponding author (yuliya-hakasiya[at]mail.ru)

### Abstract

The article discusses the logical connections between some transformations in the Khakass heroic epos. The authors have identified two types of relations: the related transformations of unequal actors and the transformations of equal actors. The compositional and artistic functions of the transformation motives in the Khakass heroic legend are determined as well. If one person has the ability to transform himself/herself and others, the transformation of a dependent hero submits to the goal of transforming the main character. The associated transformations of equal actors are usually artistically determined and bring a new meaning to the content of the work.

**Keywords:** Khakass heroic epic, transformation motives, compositional function, artistic function.

### Введение

Мифологический тип мышления обуславливал появление в хакасском героическом эпосе персонажей способных к повседневному переходу из человеческого мира в мир природы и, наоборот, способностью к трансформации – оборотничеству.

Превращение – фольклорный мотив, в котором отражаются народные поверья о способности живого существа или предмета изменять свой облик, внешний вид, ипостась, т.е. о возможности стать другим существом, растением, предметом, камнем и т.д. [3, С. 67-70].

Цель данной статьи – проследить связи между некоторыми превращениями в героическом эпосе, рассмотреть функции мотивов превращения в хакасских алыптыг ныхахах.

Мотив превращения относится к сюжетообразующим мотивам. Б.В. Томашевский [6, С. 191-199] выделил следующие типы мотивировок: композиционную, реалистическую и художественную. В якутском эпосоведении, ссылаясь на данное разделение, по данной теме сделана работа Т.В. Илларионовой [4, С. 42-43]. Б.А. Коломакина предлагает композиционно обусловленные и художественно обусловленные мотивы превращения [5, С.34-44].

Композиционно обусловленные мотивы превращения помогают сюжетостроению эпоса объяснить те или иные повороты сюжета. Так трансформация объекта и субъекта связана с переходом мотива, например, где участвует герой и его конь, к мотиву, где конь должен отсутствовать. Главный герой превращает своего коня в мелкий предмет и берет с собой.

Особенностью художественно обусловленных мотивов является то, что мотив превращения вносит другой смысл в содержание эпоса. Художественно обусловленные мотивы превращения часто используются в качестве выразительного средства, участвуют в разработке символики образов.

К композиционно обусловленным мотивам относятся связанные превращения неравноправных акторов. Обычно главный герой (активный актор) обладает волшебной способностью. Он изменяет сначала зависимого героя-помощника, потом себя. Проследим на примере хакасского героического эпоса данный мотив превращения. Главный герой героического сказания «Албынжи» [1], записанного от прославленного сказителя С.П. Кадышева, с братом отправляются на состязания, организованные отцом невесты для определения будущего жениха.

Албынхы, пас киліп, иуні пазынау сілік  
салыбысты  
Тен Хара сыртында пір талбах,  
Алнында тіл талбах, пазынау чулып алар сазы  
чох,  
Саарсых азахтың тас полып тура тескен.  
Албынхы, тјдір пазып, хаалада хатхыр турадыр,  
Кееледе келіп турадыр.  
Ізебінеу кен кјстік сыуарып,  
Іріуніг тасха кјзіт турадыр.  
Тен Хара кјрібіссе, саарсах азахтың тас,  
Учаа чабал сырайлың пол парыбыстыр.  
Албынхы позы амды тырлада сілігінібісті,  
Ікі харауы чох тас пол парды:  
Улуу пурунның, чулып алхау сазы чоуыл.  
Сай хара атты хара, ходырлың чабауы итгі [1, С.  
80].

Албынжи, подойдя [к Тюн-Хара], [схватив] за  
плечи, встряхнул –  
У Тюн-Хара на спине телячья шкура,  
На голове – ни волоска.  
Превратился в одноногого пастуха.  
Албынжи, отодвинувшись, раскатисто засмеялся,  
Зычно засмеялся.  
Достав с кармана зеркало,  
Сопливному пастушку показал.  
Тюн-Хара увидел: одноглазого пастуха  
С очень безобразным лицом.  
Албынжи сам встряхнулся,  
Обернулся слепым пастушком:  
С огромным носом, без единой волосинки.  
Вороного коня превратил в паршивого  
жеребенка.

При этих метафорфозах соблюдается последовательность, превращения героя-помощника зависят от действий главного героя, обычно превращение зависимого актора предшествует изменениям главного актора. Такие превращения являются композиционно обусловленными. При этом герой-помощник не может самостоятельно принять исходный облик:

Ариалы сыннау иніп тестілер,  
Пірсі, харауы чох тас, аттау чазау.  
Харахтың тас ачыруануанынау,  
Ах пайзау ибдеу сыуып,  
Ах пайзау ибніу кистіне пас киліп, сілігін тур,  
Хайди даа сілігінзе, иргі орнына  
Кір полбин тур [1, С. 91].

Горный хребет перевалили,  
Один из них слепой идет пешком.  
Опечалился одноглазый пастух,  
Выйдя из дворца,  
Завернув за дворец, встряхивается,  
Хоть как встряхивается, истинный облик  
Не может принять.

Превращения в плешивых пастухов, восходит как художественный прием к тюркской эпической традиции. В сказаниях богатырь переодевается, превращается обычно в Тас-Таракая, чтобы скрыть свой настоящий облик, чтоб неожиданно предстать перед своими врагами. Албынжи вместе со своим братом Тюн-Хара на состязания, связанные со сватовством дочери Алтын-Хана, появляются, превратившись в плешивых пастухов.

Целью Албынжи, главного героя, было сосватать дочь Алтын-Хана брату Тюн-Хара. Для этого он превратил его в одноглазого пастуха, себя – в слепого. Дочь Алтын-Хана, Алтын-Арыг, выбрала в женихи одноглазого, таким образом, Албынжи добился своего.

Таким образом, эти превращения указывают на необходимость быть неузнанным на свадьбе, чтобы усыпить бдительность других богатырей, соперников на состязании за руку невесты, на правильный выбор невесты.

Албынхы пір сілігінібіскен, хуу пеер полып,  
Кен кірізі чирні кјре, чортып парыбысхан [1, С. 115 ]...

Албынжи, встряхнувшись, превратился в белого  
волка,  
Помчался в сторону захода солнца

Перемещение при отсутствии противника. В тексте описывается одиночное субъектное превращение, когда богатырю необходимо быстрое перемещение в эпическом мире.

Когда Албынжи остался без средств передвижения, своего волшебного белого волка, сам, обернувшись белым волком, помчался вслед за подземными врагами, укравшими его волшебные предметы. Необходимость преодоления огромных расстояний встает перед героем героического эпоса «Албынжи» и сказитель вводит в текст мотив превращения героя в белого волка, который имеет более сильные качества, чем человек (быстрое передвижение в пространстве).

Необходимость преодоления огромных расстояний стоит перед героями хакасского героического эпоса. В текстах часто встречаются могучие богатыри, которых коню не поднять. Передвижение этих героинь возможно при помощи волшебного превращения. Они, превратившись в различных птиц, преодолевают огромные расстояния. Например, Харащай-Арыг из героического сказания «Трижды женившийся Хан-Мирген» [7], записанного от прославленного П. В. Курбижекова, могучая богатырка превращается в белую птицу с целью догнать Хан-Миргена, передвигавшегося на коне:

Харащай Арың хостап полбаан.  
Ойли киледіре тыр сілігінібіскен,  
Хардау ах ах хусха хубулыбысхан,  
Халыхтап парып,  
Хан тигір паарына кјдірілібіскен [7].

Харащай-Арыг не могла догнать.  
Разбежавшись, встряхнулась,  
В белее снега белую птицу обернулась.  
Помчавшись,  
Взметнула в глубину неба.

Вторая жена Хан-Миргена Тибен-Арыг также перемещалась, оборотившись в белогрудую ласточку. Когда в отсутствие Хан-Миргена подземные богатыри вызвали его жен на бой, Тибен-Арыг поспешила помочь:

Хан тигірниу паарынау  
Ах паарлыы Харащай хус сиил киледір.  
Хара сынаа чит киліп,  
Хона тезіп, тыр сілігініп салыбысхан,  
Азыр тулууны абахай яхсызы  
Тибен Арыу тура тескен [7].

В глубине неба  
Белогрудая ласточка тянется.  
Долетев до хребта Хара-сын,  
Приземлившись, встряхнулась,  
Благородной красавицей с толстой косой  
Тибен-Арыг обернулась.

Также в сказании «Алтын-Сабах на светло-сером коне» [8], записанного от знаменитого сказителя К. Бастаева, когда на владение героев нападает богатырь из подземного мира, брат с сестрой решили самостоятельно справиться с врагом, но старшая сестра, превратившись в пеструю кукушку, облетает поле боя, увидев, что требуется помощь, пускает в ход свое шестикрылое оружие.

Следует отметить, что в данном фрагменте текста Алтын-Сабах, с одной стороны, не показывает родным, что она им помогает, чтоб те почувствовали свою самостоятельность и силу. С другой стороны, Алтын-Сабах маскируется, чтоб противники не заметили ее, мотив превращений помогает преодолеть врага.

Кјп нименіу тынын естір,  
Кјп алыптыу ханын чайтыр.  
Јкіс хулунны ат јскірбеендір,  
Јкіс олианны ир јскірбеендір.  
Халых чонца амыр пирбеендір,  
Ил-чонца чадыу пирбиндір.  
Абаазына чон хынминдыр,  
Хулатайны чон хариаптыр.  
Чонныу хариазы аааа чидіптір.  
Илніу тілі аны таныптыр.  
Ададау сыххан Хулатай абаазы  
Ады поэнау тас пол партыр [1, С. 14].

Многим дыхание оборвал,  
Многим богатырям кровь пролил.  
Из жеребенка коня не вырастил,  
Из сироты мужчины не взрастил.  
Народу спокойствия не давал,  
Народу мирной жизни не дал.  
Брата народ не взлюбил,  
Хулатая народ проклинал.  
Проклятие народа до него дошло,  
Народная молва его догнала.  
Рожденный от одного отца брат Хулатай  
Вместе с конем в камень превратился.

Следует отметить, что в данном фрагменте героя эпоса богатыря Хулатая наказали. Коллективный разум превратил его вместе с конем в камень. Здесь мотив превращения является художественно обусловленным. Он вносит новый важный смысл в содержание эпоса. Художественно обусловленный мотив превращения является скорее иносказанием, развернутой метафорой. В сказании «Албынжи» ярко показано, как содеянное зло непременно будет наказано.

Мотив превращения в данном случае и композиционно обусловлен. Во время отсутствия Хулатая, ограбили и угнали скот и народ отца Алып-Хана. Необходимость отсутствия защитника чурта в сказании обыграно мотивом превращения Хулатая в камень.

Обратное превращение производит сестра Хулатая, Чарых Кюк, ребенок родившийся перед самой битвой, разрушением чурта. Она оживляет Хулатая с конем с помощью трехколенной белой травы. Присутствие в эпосе Чарых Кюк необходимо лишь для оживления брата. Далее в композиции сказания она не нужна. Она, превращаясь в кукушку, улетает на вершину земли Чарых-сын. Далее упоминания об этой героине в сказании не встречается.

Взаимодействие с противником. Маскировка. Целью таких связанных неравноправных акторов может быть необходимость превращения в другой предмет для того чтобы обмануть противника. Такие превращения встречаются в тексте эпоса «Хара Хусхун» [9], записанного от знаменитого сказителя П.В. Тоданова.

Главный герой Хара Хусхун прислушивается к совету своего коня:

Син мині ариалы сын естенде  
Ах јлеуе хубулдырарзыу.  
Позыу, сарыу сеекке хубулып,  
Учух парып кірерзіу [9, С. 35].

На вершине хребта ты меня  
В белую потничную траву преврати.  
Сам, оборотившись в комара,  
Долетев, зайдешь [во дворец].

В сказании хоть советы дает конь-помощник, но активные действия производит главный герой. Хара-Хусхун превратил своего коня в белую потничную траву, сам с целью увидеть, что внутри белого дворца, превратился в комара. Но и в образе комара, ему не удалось найти вход вовнутрь. Потом превратившись в дым, проник в щель двери. Осмотрев все внутри, узнает как лучше сосватать невесту.

Подобный случай происходит с сыном Хара-Хусхуна, Алтын-Сарачи. Он превращает своего коня в белую потничную траву, сам – в комара. Но чтоб выведать секреты предстоящего состязания, превратился в девицу-красавицу и расспросил про достойных соперников, узнал про свои шансы на победу.

Выйдя из дворца будущей невесты, он превращается в паршивого пастуха, коня-помощника превращает в паршивого каурого коня:

Той полчатхан чирге парариа  
Терледе пара сілігінді.  
Ходыр хоор атты  
Ходыр Тасха хубулды  
Ады поэнау Алтын Сарачы [9, С. 95].

Чтобы отправиться на свадьбу,  
Вспорхнувшись, встряхнулся.  
Ездящим на паршивом кауром коне в  
Паршивого пастуха превратился  
Вместе с конем Алтын Сарачы.

Одержав победу над врагом Хара-Молатом, главным претендентом на руку Алтын Сас, Алтын Сарачы так и не хочет принять свой истинный облик. С целью проверить отношение невесты к его изъяну.

Наряду с превращениями героя и помощника (коня) происходят последовательные превращения этого героя, проходит несколько этапов трансформаций.

Так, отец Хара-Хусхун превратился сначала в комара, потом – в дым. Последовательность трансформаций Алтын Сарачи такова: комар – девица-красавица – паршивый пастух. При последнем превращении он превратил и своего коня в паршивого коня.

Необходимость преодоления огромных расстояний. В героическом сказании «Хара-Хусхун» присутствуют композиционно обусловленные мотивы превращения, где главный актер превращает зависимого в мелкий, незначительный предмет, который берет с собой, при этом сам не меняет облик.

Так, например, когда богатырь выигрывает состязание и невеста соглашается выйти за него замуж, в чурте невесты проходит девичья свадьба. После которой главный герой превращает невесту в золотой перстень и отправляется домой. И здесь вновь рассказчиком вводится мотив превращения невесты в золотой перстень, по сути, ее временное отсутствие во время поездки главного героя домой.

Положительные герои эпоса обычно превращаются в обитателей среднего мира, а отрицательные герои в существ подземного мира.

Так например, в сказании С.П. Кадышева «Алтын Чюс» [2] Хуу-Иней в погоне за наследником Алып-Хана превращается в пеструю змею.

Тиуіс талай сууныу хырина читіре чес киліп,  
Хыриа сыуара сегірер-сегірбестеу,  
Азауына ниме сарылыбысхан;  
Ах сарыи хулун хыриа сыуара сегіргенде,  
Ала чылан азауына сарыл сыххан.  
Ойлириа иткен – ойлатпаан,  
Чегерерге иткен – чегертпеен.  
Хара хырналыу улуи хулахтыи Хуу Иней  
Ах сарыи хулунны анда тудып алуан [2].

Доплыв до берега Великой реки,  
Не успел прыгнуть на край,  
Вокруг ногу что-то обвило;  
Когда соловый на край прыгнул,  
Пестрая змея ногу обвила.  
Хотел убежать – не дала убежать,  
Хотел сбежать – не дала сбежать.  
Хуу-Иней с большими черными облезлыми ушами  
Поймала там солового жеребенка.

Рассмотрим функционирование мотива превращения с точки зрения целей превращения. Хуу-Иней в образе пестрой змеи обвила ногу солового жеребенка. Если герою не хватает сил, скорости передвижения, он превращается в животное, характеризующегося этими данными и становится сильнее, быстрее.

Отрицательные герои также имеют свойства превращаться в представителей среднего мира, различные существа, предметы, растения и др. Так, в сказании А.В. Курбижековой «Белый Хан и Синий Хан» Хара Нинчи проходит несколько ступеней превращения: она появляется то в образе мышки, то в образе девушки с косами из ящериц. То исчезает под землей, превратившись в олово.

Наличие двух главных акторов делает последовательность трансформаций сходными с субъектно-субъектными превращениями. В связанных превращениях наблюдается зависимость трансформации одного актора от превращения другого. В этом же примере такой зависимости не прослеживается, поскольку оба героя имеют одинаковые условия и действуют самостоятельно.

Так, в героическом эпосе «Албынжи» представительницы нижнего мира Очы Сарыг и Хара Нинчи с целью захвата волшебных предметов главного героя превратились в родственницу и служанку богатыря. Обманув жену Албынжи, забрали белый посох и золотой мячик. Чтоб отомстить главному герою, Хара Нинчи, превратившись в пеструю змею, убивает Килин Арыг, жену Албынжи. После своих злодеяний Хара Нинчи превращается в черную лисицу, Очы Сарыг – в белую.

Поскольку связь между трансформациями героев отсутствует, каждый из них действует самостоятельно. Все это говорит о том, что данные превращения не являются связанными.

Отрицательные герои также проходят несколько этапов трансформации. Стадии превращения Очы Сарыг следующие: истинный облик – служанка – белая лисица; Хара Нинчи трансформируется так: истинный облик – племянница Албынжи – пестрая змея – черная лисица.

### Заключение

Героический эпос адаптирует мифологические по происхождению мотивы превращения для исполнения композиционно обусловленных и художественно обусловленных функций. Художественные функции могут использоваться, например, для характеристики персонажа (Хулатай превращается в камень – наказание за проступки). Композиционные функции мотивов превращения служат цели построения сюжета, в частности, для дальних перемещений богатырь превращает невесту в золотой перстень, и таким образом отпадает вопрос транспортировки будущей жены; Чарых Кюк, оборотив из камня брата Хулатай в самого себя, сама превратившись в пеструю кукушку, улетает на хребет Чарых-сын. В сказании «Албынжи» функция сестры Хулатай Чарых Кюк ограничивается оживлением брата. В статье также рассмотрены мотивы превращений равноправных и неравноправных акторов; трансформации положительных и отрицательных героев эпоса.



**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Албынчы. Алыптыг ныхмах. – Абакан: Хакасское книжное издательство, 2018. – 126 с.
2. Алтын Чюс // Алтын Арыг: Богатырские сказания, записанные от С.П. Кадышева. Подготовка к изд. Т.Г. Тачеевой. – Абакан: Хак. Издат., 1987. – С. 133-227.
3. Виноградова Л.Н. Превращение. Из словаря «Славянские древности» / Л.Н. Виноградова // Славяноведение. № 6, 2004. С. 67-70.
4. Илларионова Т.В. Текстология олонхо «Могучий Эр Соготох»: сравнительный анализ разновременных записей / Т.В. Илларионова/ Новосибирск: Наука, 2008. – 96 с. С.42-43.
5. Коломакина Б.А. Мотив превращения в сибирских сказаниях: структура, классификация / Б.А. Коломакина // Филологические науки. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2017. № 7 (73): в 3-х ч. Ч. 1 – С. 34-44.
6. Томашевский Б.В. Теория литературы. Поэтика: учеб. пособие / Б.В. Томашевский/ М.: Аспект Пресс, 1999. – 334 с. С.191-199.
7. Трижды женившийся Хан Мирген (зап. Т.Г. Тачеевой от П.В. Курбижекова) Д. 622, 119 л.
8. Хара торааттыг Хара Хан. Сборник богатырских сказаний, записанных от К.А. Бастаева. На хакасском языке. – Абакан: Хакасское книжное изд-во, 2007. – 116 с.
9. Хара Хусхун. Алыптыг ныхмах. – Абакан: Красноярское книжное издательство, 1977. – 203 с.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Albyngy. Alyptyg nymah [Albyngy. Alyptyg nymah] – Abakan: Hakasskoe knizhnoe izdatel'stvo, 2018. – 126 p. [in Khakass]
2. Altyn Chyus // Altyn Aryg: Bogatyrskie skazaniya, zapisannye ot S.P. Kadyшева. Podgotovka k izd. T.G. Tacheevoy [Altyn Chius // Altyn Arig: Heroic Tales Recorded from S.P. Kadyшева. Preparing for the ed. T.G. Tacheeva] – Abakan: Hak. Izdat., 1987. – P. 133-227. [in Khakass]
3. Vinogradova L.N. Prevrashchenie. Iz slovary «Slavyanskije drevnosti» [Transformation. From the dictionary "Slavic Antiquities"] / L.N. Vinogradova // Slavyanovedenie [Slavic studies]. № 6, 2004. P. 67-70. [in Russian]
4. Illarionova T.V. Tekstologiya olonho «Moguchij Er Sogotoh»: sravnitel'nyj analiz raznovremennyh zapisej [The olonkho textology "Mighty Er Sogotoh": a comparative analysis of multi-time recordings] / T.V. Illarionova/ Novosibirsk: Nauka, 2008. – 96 p. P.42-43. [in Russian]
5. Kolomakina B.A. Motiv prevrashcheniya v sibirskih skazaniyah: struktura, klassifikaciya [The motive of transformation in Siberian tales: structure, classification] / B.A. Kolomakina // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki [Philological Sciences. Questions of theory and practice] Tambov: Gramota, 2017. № 7 (73): v 3-h ch. CH. 1 – P. 34-44. [in Russian]
6. Tomashevskij B.V. Teoriya literatury. Poetika: ucheb. Posobie [Theory of literature. Poetics: textbook] / B.V. Tomashevskij/ M.: Aspekt Press, 1999. – 334 p. P. 191-199 [in Russian]
7. Trizhdy zhenivshijsya Han Mirgen (zap. T.G. Tacheevoy ot P.V. Kurbizhekov) [Three times married Khan Mirgen (appr. T.G. Tacheeva from P.V. Kurbizhekov)] D. 622, 119 l. [in Khakass]
8. Hara toraattyg Hara Han. Sbornik bogatyrskih skazaniy, zapisannyh ot K.A. Bastaeva. Na hakasskom yazyke. [Hara toraattyg Hara Khan. Collection of heroic legends recorded by K.A. Bastaeva. In Khakass language] – Abakan: Hakasskoe knizhnoe izd-vo, 2007. – 116 p. [in Khakass]
9. Hara Huskhun. Alyptyg nymah [Hara Huskhun. Alyptyg nymah] – Abakan: Krasnoyarskoe knizhnoe izdatel'stvo, 1977. – 203 p. [in Khakass]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.083>

## ДЕРИВАЦИОННАЯ СЕМАНТИКА ТЕРМИНООБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ФОРМАНТОВ В НАИМЕНОВАНИИ ДЕЯТЕЛЯ (СОПОСТАВИТЕЛЬНО-ПЕРЕВОДЧЕСКИЙ АНАЛИЗ)

Научная статья

**Туктарова Г.М. \***

ORCID: 0000-0002-5363-7895,

Казанский филиал Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет правосудия», Казань, Россия

\* Корреспондирующий автор (guzeltuktarova[at]yandex.ru)

### Аннотация

Исследование терминопотребления лексических единиц – наименований деятеля в переводных текстах официального (юридического) стиля позволило выявить связь лексического значения глагола с возможностями и особенностями аспектуальной модификации выражаемого им действия при терминопотреблении наименования деятеля. Как получение нового знания выработано предложение относить к разряду «наименования лиц по занятию» лица, выделяющиеся по полупрофессиональному и / или непрофессиональному занятию. Результат отражен в предложении учитывать терминопотребление, терминологизацию безэквивалентной лексики в переводных текстах как иллюстрации речевых актуализаций производных, а также в некотором вкладе в представления о деривационном статусе отглагольных производных – результате изменений первичного лексического значения мотивирующего слова, отраженном в семантике производного слова.

**Ключевые слова:** терминология, юридическая терминология, сопоставительный анализ, перевод, семантика, деривация, русский язык, английский язык, татарский язык.

## DERIVATIONAL SEMANTICS OF TERM-FORMING FORMANTS WITHIN THE AGENTIVE NOMINAL (COMPARATIVE AND TRANSLATION ANALYSIS)

Research article

**Tuktarova G.M. \***

ORCID: 0000-0002-5363-7895,

Kazan branch of the Russian University of Justice, Kazan, Russia

\* Corresponding author (guzeltuktarova[at]yandex.ru)

### Abstract

The research on term usage of lexical units – agentive nominal in translated texts of the official (legal) style has allowed to identify the connection of the lexical meaning of verb with the possibilities and features of aspectual modification of the action expressed by it in the term formation of agentive nominal. There is also a proposal to include in the category of “agentive nominal by occupation” nominal distinguished by semi-professional and / or non-professional occupation. The result is in having revealed practicability of taking into account the use of terms and terminologization of non-equivalent vocabulary in translated texts as illustrations of speech actualizations of derivatives and is reflected in possible contribution to the understanding of the derivational status of verbal derivatives.

**Key words:** terminology, legal terminology, comparative analysis, translation, semantics, derivation, the Russian language, the English language, the Tatar language.

Специфика наименований деятеля (глагольное лицо) в некоторых отраслевых терминологиях, в частности в юридической терминологии, заключается в том, что они включены в терминологическую составляющую, которую возможно обозначить «профессиональная деятельность», формируя лексический уровень языка специальности, вместе с тем определенная их часть активно функционирует в общелитературном языке. Такая специфика глагольных лиц актуализирует разрешение вопроса особенностей терминологизации наименования лица в переводческой деятельности. В настоящей статье отражены результаты сопоставительно-переводческого анализа деривационного статуса отглагольных имен-терминоединиц юридической сферы употребления на материале русского, английского и татарского языков.

Аспектам терминологии, в том числе семантики термина, посвящены труды многих выдающихся терминоведов отечественного языкознания – Г.О. Винокура, Д.С. Лотте, Н.В. Юшманова, В.М. Лейчика, С.В. Гринева-Гриневица, А.В. Суперанской, Н.В. Подольской, Н.В. Васильевой, Т.Л. Канделаки, С.Д. Шелова, Ю.В. Сложеникиной, К.Я. Авербуха и других. Терминообразование отглагольных имен исследуется также в работах Л.А. Шкатовой, Е.И. Головановой, А.И. Моисеева и других. Терминология, являясь основой профессиональной информации, привлекает не только лексикологов и лексикографов, но и преподавателей иностранных языков, переводчиков и специалистов по упорядочению терминологии, ученых, работающих над созданием справочно-информационных систем, автоматизированных систем управления, занимающихся машинным переводом, преподавателей русского языка как иностранного, имеющих свои терминологические интересы. С появлением все новых понятий в быстро развивающемся мире технологий проблемы передачи термина в переводческой деятельности, терминирования безэквивалентной лексики, несомненно, оказываются актуальными.

Вопросы оценки терминоединицы, терминосочетания как нормативного – ненормативного и / или уместного – неуместного в пределах конкретного переводимого контекста, деривационный статус производного слова требуют к себе особого подхода, когда перед языковедами-практиками, осуществляющими перевод текста права с русского языка

на татарский язык или при прямом и / или обратном переводе текста договора как юридического документа с английского языка на русский и / или наоборот, а также в образовательном процессе на юридических факультетах вуза при освоении дисциплины «Профессионально ориентированный перевод». Отметим здесь, что на сегодняшний день тексты законодательных актов на татарском языке в Республике Татарстан не составляются на татарском языке, а переводятся с русского языка. Теоретическая сторона этой проблемы играет свою существенную роль в постановке, исследовании и ее разрешении, т.е. теоретическая практика, в которой участвуют переводчики может дать доказательство того, что условия адекватности и эквивалентности перевода выполнены; значимость теории подчеркивается также случаями отсутствия в языковой политике, например Республики Татарстан, закона в сфере нормативно-правового обеспечения, регламентирующего особенности терминопотребления при переводе юридических текстов с русского языка на татарский язык.

Под деривационным статусом производного слова в науке о языке понимается «результат изменений первичного лексического значения мотивирующего слова (за исключением изменений, называемых грамматическими формантами), отраженный в семантике производного слова» [1, С. 124]. Для терминологизации денотата характерно дефиниционное образование – «образование производных слов на основе свертывания мотивирующих суждений о называемых понятиях» [там же] уже по определению лингвистического феномена *термин* как «слово или лексикализованное словосочетание, требующее для установления своего значения в соответствующей системе понятий построения дефиниции», предложенное Т.Л. Канделаки [6, С. 7]. Ю.В. Сложеникина постулирует: «Компоненты терминосистемы – это собственно термины, специально сконструированные по оптимальным моделям терминообразования» [8, С. 15]. Руководствуясь данной позицией об оптимальности моделей процесса терминообразования и целенаправленной (специальной) деятельности по нему и ссылаясь на определение термина, данное в Словаре-справочнике лингвистических терминов Д.Э. Розенталя и М.А. Теленковой: «Слово или словосочетание, точно обозначающее какое-либо понятие, применяемое в науке, технике, искусстве...» [9, С. 486], нами проанализированы на предмет переводческой передачи словообразовательных формантов некоторые случаи перевода терминоединиц – отглагольных наименований во вторичных (переведенных) текстах законодательных актов на татарский язык, а также терминопотребления лексических единиц и их перевода в текстах официального стиля – языка юриспруденции – в англоязычных текстах комментариев к законодательным актам, действующим в Российской Федерации; образцов договоров, предложенных в учебных пособиях по английскому языку для студентов юридических факультетов вузов [10], [12].

Задача рассмотреть особенности терминологизации и перевода наименований лиц в подязыке «юридический язык» определила некоторые границы выборки лексического материала: исследуются соответствующие термины по деятельности в юридической сфере. Если подходить к наименованиям лица по роду деятельности даже в рамках юридической терминологической системы, то в такую группу войдет большое количество лексем. Е.И. Голованова выделяет в этой связи пять тематических групп в составе корпуса наименований лиц по роду деятельности: «...1) наименования лиц по профессии, 2) наименования лиц по должности, 3) наименования лиц по званию (чину), 4) наименования лиц по специальности, 5) наименования лиц по занятию» [2, С. 95]. Руководствуясь вышеизложенным перечнем лексических разрядов, считаем возможным отнести к последней группе лица, выделяющиеся по полупрофессиональному и / или непрофессиональному занятию. Так, терминединица *даритель* в своей семантике включает действие «дарить», т.е. передавать в дар с заключением акта дарения – юридического документа. Поскольку даритель как физическое лицо не относится к категории юридической профессии, считаем целесообразным отнести данную единицу к разряду наименований лиц по непрофессиональному занятию.

Анализ деривационного статуса терминединиц при наименовании деятеля в татарском юридическом языке выявил участие аффиксов *-че (-чы)* (исконный), *-ор*, *-ат*, *-ир* (заимствованные) или словосочетания как способа терминопотребления.

Терминединица *даритель* в тексте статей Главы 32 Гражданского кодекса РФ (ГК РФ) [3] на татарском языке [11] переведена как *бүләк итүче*. Контекст употребления данной лексемы предполагает совершение лицом действия. Татарский язык принадлежит к агглютинативному типу, поэтому грамматический строй татарского языка позволяет не только образование терминосочетания *бүләк итүче* в значении «тот, кто делает подарок», но и аффиксальное терминопотребление единицы *даритель* – *бүләкләүче*: к мотивирующей основе *бүләк* (здесь мотивирующей базой выступает слово) присоединяется суффикс глагола – *лә*, значение которого «совершаемость действия», далее присоединяется формант – *ү* со значением «совершенство действия» и формант *-че*, суффикс наименования лица, совершающего действие: *бүләк-лә-ү-че*. В словарях татарского языка зафиксированы лексические единицы в значении «дарить»: *бүләкләү* и *бүләк итү*, *бүләк итеп бирү*. Из синонимического ряда терминов *бүләк итүче*, *бүләкләүче* определяем последнее предпочтительным – оно отвечает требованию краткости термина. Терминединица «одаряемый» переведена на татарский язык как *бүләк алучы*. В словарях татарского языка представлен глагол *бүләкләнү* – одаривать. Однако единица «одаряемый» в плане содержания скорее предполагает состояние. Терминологизацию *бүләкләүче* с деривационным формантом значения «совершаемость действия» против *бүләк алучы* без попыток терминологизации с целью стремления к краткости термина считаем объяснимой разграничением глаголов действия и состояния в их отношении к возможной модификации: дарить – даритель / одаряемый. Семантическая закономерность сочетаемости мотивирующего слова (основы-глагола) и формантов состоит в том, что, чтобы их соединение состоялось, необходимо, чтобы они были семантически совместимы.

Словообразование в языке складывается по существующим в нем моделям из существующих морфем, поэтому в лингвистике логично выделяют морфологический тип мотивировки слова. В этом случае «в основу наименования денотата ложатся значения составляющих слово морфем» [4, С. 76]. Д.И. Ермолович рассматривает обозначения деятеля как свернутую предикацию, отмечая, что деятель «может быть обозначен одним из двух видов свернутых предикаций: существительным со значением деятеля ...» [5, С. 547].

Анализ терминологизации наименований деятеля в английском языке установил следующее: исследуемые юридические термины представляют собой отглагольные дериваты с формантами отглагольных имен *-er / -or, -ee* (наиболее продуктивные), редко *-ar, -ant / -ent* со значением опредмеченного действия: например *investor*, где корневой формант *invest-* он же глагол инвестировать, а формант *-or* – суффикс существительного, участвующий в словообразовании существительного. Такими примерами служат также *leasee* и *lessee* арендатор, наниматель; *leaser* арендатор, съемщик, наниматель; *lodger* квартиросъемщик, наниматель, податель (прошения, заявки и т.д.); *buyer* и *purchaser* покупатель, приобретатель (кроме случаев наследования); *possessor* обладатель, лицо, фактический владелец при отсутствии правооснования, лицо, владеющее и другие. В текстах на английском языке также встречаются термины исследуемой группы единиц с одинаковыми корнями, но разными суффиксами *-ee* и *-er*, отличающими направления действия от лица и к лицу, например, *employer – employee* работодатель – работник по найму; *truster – trustee* лицо, выдающее доверенность – лицо, распоряжающееся имуществом на началах доверительной собственности; *pledger – pledgee* займодаделец – заемщик. Последняя пара терминов представляет интерес как пара, употребляемая в образце договора (юридический текст) и сменяемая в этом же тексте другой парой *pledger – borrower* как займодаделец – заемщик: в учебном пособии по юридическому переводу [10, С. 462]. В этом же источнике далее в тексте другого договора [10, С. 474-475] употребляется пара терминов-отглагольных имен *lender – borrower* займодаделец – заемщик. Таким образом, в данном конкретном случае анализа терминопотребления при переводе обнаруживается, что паре терминов русского языка *займодаделец – заемщик* соответствуют *pledger, lender – pledgee, borrower*. Все указанные наименования деятеля образованы от глаголов (*to pledge, to lend, to borrow*), с формантами *-er / -or, -ee* обретают деривационный статус производного с семантикой лица, совершающего действие. Сплошная выборка терминов-единиц исследуемой группы наименований деятеля из другого источника – *Russian law in brief: Digest for foreign investors* [12] – также обнаруживает немалое количество терминов-наименований деятеля: *arbitrator* (от *to arbitrate*), *transferer* (от *to transfer*), *owner* (от *to own*), *purchaser* (от *to purchase*), *registrar* (от *to register*) – в данном случае означает юридическое лицо, совершающее действие, *investor* (от *to invest*), *seller* (от *to sell*), *buyer* (от *to buy*) и другие.

Таким образом, связь лексического значения глагола с возможностями и особенностями аспектуальной модификации выражаемого им действия при терминообразовании наименования деятеля несомненна. Как получение нового знания в данном исследовании выработано предложение относить к разряду «наименования лиц по занятию» лица, выделяющиеся по полупрофессиональному и / или непрофессиональному занятию. Отглагольные наименования лиц принадлежат к строго номинативным средствам языка и, возможно утверждать, что они оказываются наиболее восприимчивыми, первыми отзываясь на изменения в жизни общества, поскольку все новое отражается в языке прежде всего в форме наименования. Такая восприимчивость наименований лиц деятельности, отраженных в языке определяет их как самую изменчивую часть номинативных средств языка, поскольку они «связаны с ведущим фактором общественной жизни – производством – и отражают социально наиболее важную сторону общественного производства – место, принадлежащее в нем человеку» [7, С. 31]. Терминопотребление, терминологизация безэквивалентной лексики в переводных текстах как иллюстрации речевых актуализаций производных могут внести вклад в представления о деривационном статусе производных в толковых словарях, где приводятся данные о значении глаголов и производных от них.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Архипов И.К. Семантика производного слова английского языка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. №2103 «Иностр. яз.». – / Архипов И.К. М.: Просвещение, 1984. – 128 с.
2. Голованова Е.И. Категория профессионального деятеля: Формирование. Развитие. Статус в языке / Голованова Е.И. // Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова РАН. – 2-е изд., исправл. и доп. – М.: ООО «Изд-во «Элпис», 2008. – 304 с.
3. Гражданский кодекс Российской Федерации. Части I и II. – М.: «Новая волна», 1998. – 511 с.
4. Елисеева В.В. Лексикология современного английского языка (базовый курс): учеб. Пособие / Елисеева В.В.. – Изд-во С.-Петербург. ун-та.: 2015. – 232 с.
5. Ермолович Д.И. Русско-английский перевод. Учебник для студентов вузов, обучающихся по образовательной программе «Перевод и переводоведение» направлений «Лингвистика», «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / Д.Е. Ермолович. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Аудитория, 2016. – 592 с.
6. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность терминов / Канделаки Т.Л. М.: Наука, 1977. – 168 с.
7. Моисеев А.И. Из истории наименований профессий в русском языке / А.И. Моисеев // Развитие русского языка после Великой Октябрьской социалистической революции. – Л.: Изд-во Ленинградского университета, 1967. – С. 31-56.
8. Сложеникина Ю. В. Основы терминологии: Лингвистические аспекты теории термина. Изд. Стереотип / Сложеникина Ю. В.. – М.: Книжный дом «ЛИБРИКОМ», 2016. – 120 с.
9. Розенталь Д.Э. Словарь-справочник лингвистических терминов. Пособие для учителей. Изд. 2-е, испр. и доп. / Розенталь Д.Э., Теленкова М.И. М.: Просвещение, 1976. – 543 с.
10. Юридический перевод : учебное пособие по переводу с английского языка на русский / под ред. П.В. Рыбина. – Москва : Проспект, 2018. – 536 с.
11. Россия Федерациясенен Граждан кодексы. – Икенче өлеш. – К.: Мастер Лайн, 1998. – 324 б.
12. Musin V. A. Russian law in brief: Digest for foreign investors. / Musin V. A., Kropachev N.M. – St. Petersburg University Press, 2011. – 624 p.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Arkhipov I.K. Semantika proizvodnogo slova angliyskogo yazyka: Ucheb. posobiye dlya studentov ped. in-tov po spets. №2103 «Inostr. yaz.» [Semantics of Derived Word of English Language: Textbook. Manual for students of Ped. Inst. for Special. No. 2103 "Foreign. language"] / Arkhipov I.K. – M.: Education, 1984. – 128 p. [in Russian]
2. Golovanova E.I. Kategoriya professional'nogo deyatelia: Formirovaniye. Razvitiye. Status v yazyke [Professional Category: Formation. Development. Status in the language] / Golovanova E.I. // Inst. of Lang named after V.V. Vinogradov, RAS. – 2<sup>nd</sup> ed., Rev. and added. – M.: LLC "Elpis" Publishing house, 2008. – 304 p. [in Russian]
3. Grazhdanskiy kodeks Rossiyskoy Federatsii. Chasti I i II. [Civil Code of the Russian Federation. Parts I and II]. – M.: "Novaya Volna", 1998. – 511 p. [in Russian]
4. Eliseeva V.V. Leksikologiya sovremennogo angliyskogo yazyka (bazovyy kurs): ucheb. posobiye [Lexicology of modern English (basic course): textbook] / Eliseeva V.V. – Publishing House of St. Petersburg. University: 2015. – 232 p. [in Russian]
5. Ermolovich D.I. Russko-angliyskiy perevod. Uchebnik dlya studentov vuzov, obuchayushchikhsya po obrazovatel'noy programme «Perevod i perevodovedeniye» napravleniy «Lingvistika», «Lingvistika i mezhkul'turnaya kommunikatsiya» [Russian-English translation. Textbook for university students enrolled in educational "Translation and Translation Studies" program of the "Linguistics", "Linguistics and Intercultural Communication" directions] / D.E. Ermolovich. - 3<sup>rd</sup> ed., rev. and added. – M.: Audience, 2016. – 592 p. [in Russian]
6. Kandelaki T.L. Semantika i motivirovannost' terminov [Semantics and motivation of terms] / Kandelaki T.L. – M.: Nauka, 1977. – 168 p. [in Russian]
7. Moiseev A.I. Iz istorii naimenovaniy professiy v russkom yazyke [From history of profession names in Russian] / A.I. Moiseev // Development of the Russian language after the Great October Socialist Revolution. – L.: Publishing house of Leningrad University, 1967. – P. 31-56. [in Russian]
8. Skloshenikina Yu. V. Osnovy terminologii: Lingvisticheskiye aspekty teorii termina. Izd. stereotip [Fundamentals of terminology: Linguistic aspects of the theory of the term. Stereotype ed.] / Skloshenikina Yu. V. – M.: "LIBRICOM" Book House, 2016. – 120 p. [in Russian]
9. Rosenthal D.E. Slovar'-spravochnik lingvisticheskikh terminov. Posobiye dlya uchiteley [Dictionary of linguistic terms. Manual for teachers] / Rosenthal D.E., Telenkova M.I. 2<sup>nd</sup> ed., rev. and added. – M.: Education, 1976. – 543 p. [in Russian]
10. Yuridicheskiy perevod : uchebnoye posobiye po perevodu s angliyskogo yazyka na russkiy [Legal translation: training manual for translation from English into Russian] / Ed. by P.V. Rybina. – Moscow: Prospect, 2018. – 536 p. [In Russian]
11. Rossiya Federatsiyaseneh Grazhdan kodeksy [Russia Federation Civil Codes]. – Ikenche ølesh. – K.: Master Line, 1998. – 324 p. [in Tatar]
12. Musin V. A. Russian law in brief: Digest for foreign investors. / Musin V. A., Kropachev N.M. – St. Peterburg University Press, 2011. – 624 p.

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.084>

## КОМПОЗИЦИОННЫЕ ОСОБЕННОСТИ РОМАНОВ Л. УЛИЦКОЙ

Научная статья

Кумбашева Ю.А. \*

ORCID: 0000-0002-9965-9352,

Санкт-Петербургский Политехнический университет Петра Великого, Санкт-Петербург, Россия,  
Высшая школа международных образовательных программ, Санкт-Петербург, Россия

\* Корреспондирующий автор (Kumbacheva[at]mail.ru)

### Аннотация

Целью данного исследования является анализ композиционных особенностей некоторых романов Л. Улицкой — их ориентации на традиционный русский семейный роман, но в то же время и их полифоничности, хаотичности, организации по принципу мозаики или пазла. Для достижения этой цели анализируется ряд романов Улицкой с точки зрения позиции центрального героя, соотносённости с ним других относительно независимых сюжетных линий романа. Подобная композиция является признаком литературы постмодернизма. Также одной из задач исследования является анализ полифонической структуры романов Улицкой, нарушения принципа хронологии, что коррелирует и с особенностями содержательной стороны. В статье также рассматриваются и новации в содержательном плане романов Улицкой, переосмысливающих традиционные категории классического семейного романа в свете новых жизненных и исторических реалий.

**Ключевые слова:** полифоничность, семейный роман, композиция, структура, сюжет.

## COMPOSITIONAL FEATURES OF NOVELS BY L. ULITSKAYA

Research article

Kumbasheva Yu.A. \*

ORCID: 0000-0002-9965-9352,

Peter the Great St. Petersburg Polytechnic University, Saint-Petersburg, Russia,  
High School of International Educational Programs, Saint-Petersburg, Russia

\* Corresponding author (Kumbacheva[at]mail.ru)

### Abstract

The goal of this study is to analyze the compositional features of some novels by L. Ulitskaya, their orientation toward a traditional Russian family romance, but at the same time their polyphonic, chaotic, mosaic or puzzle organization. To achieve this goal, the author analyzes some of Ulitskaya's novels for the central hero position and his correlation with other relatively independent storylines of a novel. A similar composition is a sign of postmodern literature. Also, one of the objectives of the study is the analysis of the polyphonic structure of Ulitskaya's novels, violations of the chronology principle, which correlate with the features of the content side. The article also considers innovations in the meaningful plan of Ulitskaya's novels, rethinking the traditional categories of the classic family novel in the light of new life and historical realities.

**Keywords:** polyphonicity, family romance, composition, structure, plot.

### Введение

Людмила Улицкая — одна из наиболее значимых фигур современного литературного процесса в России. Проза Л. Улицкой представляет собой значительное литературное явление рубежа XX – XXI веков. В её произведениях отражается большинство знаковых событий современного литературного и исторического процесса, но в то же время в них отсутствует конъюнктурность, морализм, а на первый план, как и в лучших произведениях русской классики, выходит «мысль семейная». Исследователи творчества Улицкой отмечают, что «мысль семейная, прозвучавшая в период бурных политических страстей и публицистического накала в литературе, стала откровением» [2, С. 542]. Жанр произведений Улицкой чаще всего характеризуется как «семейный роман», «семейный эпос».

Если говорить о принадлежности Улицкой к тому или иному литературному направлению, то есть исследования, которые относят её произведения к «массовой» литературе. Однако традиционная для массовой литературы тематика и проблематика приобретают в прозе Л. Улицкой общечеловеческий масштаб и глубинные смыслы. М. Кучерская, напротив, называет творчество Улицкой серьёзной, «камерной» литературой, предназначенной для узкого круга читателей [4, С. 1, 13]. Романы Улицкой отличаются особой повествовательной манерой и интересом к человеческой личности [10].

### Методы и принципы исследования

В нашей работе мы используем сравнительно-сопоставительный и аналитический методы исследования.

В качестве гипотезы мы выдвигаем идею о том, что прозу Л. Улицкой находится на пересечении классической и постмодернистской литературы. И эта «пограничность» находит своё выражение прежде всего в структуре её романов, в их полифонической или мозаической композиции. Именно такая композиция наиболее точно и полно способна отражать исторические реалии и жизненные явления, о которых идёт речь в романах.

Многими исследователями отмечается, что проза Людмилы Улицкой, с одной стороны, наследует традиции русской классической литературы, но в то же время писательница активно использует в своих произведениях элементы постмодернистской эстетики [1]. «Именно это переплетение уже знакомого и еще нового демонстрирует двойную направленность её творчества на реалистическое отражение действительности с постмодернистскими приемами» [8]. Романы Улицкой «демонстрируют органичный сплав реалистического метода и постмодернистского стиля. Приёмы

постмодернизма: интертекстуальность, шизофренический дискурс, жанровая диффузия — используются автором, образуя новый слой каждого произведения» [8, С. 14]. Кроме того, в них переосмыслиется «память культурных архетипов, наполненных высоким духовным смыслом...» [6, С. 566].

Эта двойственность или даже множественность кодировок проявляется как на сюжетном, так и на композиционном уровне произведений Улицкой. Рассмотрим это на конкретных примерах.

В центре романного повествования Улицкой всегда оказывается несколько семей, несколько поколений героев, история рода, что позволяет характеризовать её романы как семейные. Кроме того, как и в романах Толстого, жизнь любой семьи протекает на фоне исторических событий. Е. Рыбакова отмечает «эпический размах прозу Улицкой, не знающей, подобно гомеровским поэмам, персонажей главных и второстепенных, деталей существенных и декоративных...» [7].

Но не только и не столько эти исторические события является связующим звеном и движущим механизмом сюжета. Чаще всего в центре романа Улицкой стоит образ главного героя (героини), к которому сходятся все нити повествования и вокруг которого строится сюжет [9]. Не случайно в название почти каждого романа Улицкой вынесено имя главного героя: «Медя и её дети», «Казус Кукоцкого», «Искренне ваш Шурик», «Даниэль Штайн, переводчик», «Лестница Якова». Чаще всего, в них нет линейного сюжета, построенного по хронологии. Части каждого из романов соединяются между особыми связями, по логике, на первый взгляд скрытой от читателя. Но только на первый взгляд.

Так, в частности, роман «Медя и её дети» строится по полифоническому принципу — судьбы отдельных персонажей, как музыкальные темы, звучат и сливаются в единую композицию. В центре романа — образ бездетной гречанки Медеи Синопли, но параллельно с её «темой» в романе прослеживается и жизнь поколения самой Медеи и её братьев и сестёр, затем — жизнь поколения детей и внуков. Настоящая семья осмысливается писательницей не только как счастливая жизнь супружеской пары, но — в категориях рода, т.е. исторической «протяженности» семьи [5, С. 6].

Улицкую интересует проблематика возникновения и продолжения жизни, и эта достаточно традиционная тема решается ею в нетрадиционном, новом ключе. Улицкая «коллекционирует» неординарные случаи, «казусы», парадоксы, которыми полна жизнь [3, С. 367]. И поэтому жизнь в её романах предстаёт не только и не столько подчинённой историческим и социальным законам, сколько целью случайностей и даже нелепостей. Здесь нет единого, чётко выстроенного сюжета, весь роман — это череда историй Сандры, сестры Медеи, Маши и её семьи и её любви к Бутонову, семьи самой Медеи и её мужа Самуила, и её племянников и племянниц. В романе Улицкой очень много героев, и никого из них нельзя назвать героем второстепенным, так как каждый из них становится главным героем в одном из эпизодов романа. Но связывает все эти, казалось бы, разрозненные эпизоды, образ Медеи, все нити сюжета сходятся к ней. Медя наблюдает за жизнью молодого поколения, за жизнью родственников, гостящих у неё в доме, но не вмешивается, не комментирует и тем более не судит — любое проявление страсти, любви, все разводы, свадьбы, любовные романы, рождение детей — всё это проявления многообразной жизни.

Каждая из этих историй, судеб представляет собой более или менее замкнутый, завершённый сюжет — и это уже признак литературы постмодернистской, не тяготеющей к крупным формам; возникает впечатление, что отдельные, довольно самостоятельные новеллы объединены общим обрамляющим сюжетом — сюжетом жизни Медеи. И только у неё одной, главной героини семейного романа, нет детей. В этом также заключается «казус» современной реальности, парадокс, которым новая эпоха отличается от прежней, классической. Улицкой удаётся сочетать все эти классические и модернистские признаки в рамках одного романа.

Точно так же в романе «Казус Кукоцкого» все линии романа сходятся к образу главного героя, чьё имя вынесено в название. И если «казус» Медеи — в её доброте, в её роли хранительницы очага (по контрасту с мифологической Медеей из трагедии Еврипида), то казус Кукоцкого заключается в том, что он, будучи врачом-гинекологом, по стечению обстоятельств лишает свою жену (и себя) возможности иметь детей. Помогая другим стать счастливыми родителями, он сам лишает себя этой возможности. Кроме того, он, будучи врачом от Бога, способным помогать бездетным парам завести детей, в то же время парадоксальным образом ведёт активную борьбу за разрешение аборт, ибо криминальные аборты уносят огромное количество жизней. Но «семейная» линия развивается и здесь — это линия приёмной дочери Кукоцкого Тани и её одноклассницы Томи (которая попадает в семью Кукоцкого именно потому, что её мать умирает от криминального аборта), а затем — и внучки Жени. Но связующим звеном для множества парадоксальных событий в романе является образ Павла Андреевича Кукоцкого, учёного и врача, занимающегося проблемами продолжения рода, но не имеющего собственных детей и упрекающего в этом жену, хотя сам же и сделал операцию; врача, не успевшего предотвратить смерть приёмной дочери во время беременности, не сумевшего помочь старой домработнице. Сумев спасти столько чужих, посторонних, он трём своим близким женщинам помочь не смог.

Ещё три романа, в центре каждого из которых стоит герой, чьё имя вынесено в название и чей образ объединяет отдельные части истории:

- «Искренне ваш Шурик». Образ центрального героя является связующим звеном для историй жизни нескольких женщин, связанных с ним любовными узами. История каждой из женщин по-своему трагична: Аля больна эпилепсией, Валерия — инвалид, Лена, ставшая фиктивной женой Шурика — беременна от другого мужчины, но не может воссоединиться с ним. Семьи как таковой нет, точнее, семья Шурика — это окружающие его одинокие и несчастные женщины, включая его мать и бабушку. Но принцип полифоничности, схождения всех нитей сюжета к центральному персонажу сохраняется и здесь. Каждая линия романа самоценна, представляет собой отдельный, замкнутый сюжет.

- «Лестница Якова». Роман о преемственности поколений, в котором символический образ лестницы служит символом связи членов одного рода. Роман нехронологичен, так как повествование в нём охватывает и наши дни (советский период, историю жизни Норы), и историю жизни деда Норы Якова, чьи дневники и письма она читает. Два сюжета развиваются параллельно, отчасти взаимоотражая друг друга.

- «Даниэль Штайн, переводчик». Роман о еврее, принявшем католичество и живущем в монастыре в Израиле — уже сама характеристика героя включает в себе ряд парадоксов. Повествование в романе затрагивает разные временные периоды (детство Даниэля, время войны, когда Даниэль помогал евреям бежать из лагеря; его жизнь в Иерусалиме в

качестве настоятеля бедного католического прихода и экскурсовода), ведётся от лица ряда персонажей (бывших заключённых-евреев и их детей, прихожан и корреспондентов Даниэля, его сотрудников), это и письма, и воспоминания, и магнитофонные записи. Роман на первый взгляд хаотичен, он складывается из отдельных разрозненных фрагментов, как некий пазл — Улицкая использует мозаичную, несколько хаотичную композицию, чтобы показать хаотичность и непредсказуемость времени, современности, истории, где каждое событие оценивается и осмысливается в связи со всем тем, что ему предшествовало и что за ним последовало. И из этих разрозненных фрагментов, постепенно, собирается целостная композиция, единая картина.

И образ героя-переводчика тоже символичен: он переводчик не только с немецкого, иврита, арабского или польского, он переводчик между отцами и детьми, не понимающими друг друга, мужьями и жёнами, людьми и Богом. Будучи католическим монахом, Даниэль не может иметь семью, но и этот роман можно условно назвать «семейным» потому, что он поднимает понятие семьи уже на иной уровень. Семья — это человеческие отношения, взаимопонимание, и понятие это не исчерпывается только супружескими отношениями или отношениями родителей — детей. Иногда, будучи в родстве, люди не способны понять друг друга. Но иногда те, кому нельзя быть вместе по человеческим законам, оказываются друг другу ближе родственников, и Даниэль не осуждает их за это, так как сам никогда не был в их положении и не имеет права судить о том, чего не знает. О себе же он говорит, что слишком любит женщин, поэтому Господь не дал ему возможности жениться.

Итак, мы можем выявить типологическое сходства большинства романов Улицкой:

- в центре романа чаще всего стоит образ героя, имя которого вынесено в название романа;
- этот образ является связующим звеном для многочисленных самостоятельных сюжетных линий романа, точкой пересечения этих линий;
- в содержательном плане романы Улицкой отражают некие новые реалии, в частности реалии семьи (бездетность героев, неполнота их семей, свободные отношения героев, но в то же время понятие семьи универсализируется и обозначает не только и не столько кровных родственников, но близких по духу людей, которые могут принадлежать к разным национальностям и вероисповеданиям).

#### **Заключение**

Итак, романы Улицкой сочетают в себе ряд признаков классического русского семейного романа, романа-эпопеи. В относительно небольших, но очень ёмких с точки зрения сюжета и событий романах воссоздаются судьбы семей и поколений в переломные моменты истории. Однако и в содержательном, и в композиционном плане в них можно найти ряд черт, свойственных новой реальности, и новейшей, постмодернистской литературе. В содержательном плане это — разрушение традиционного типа семьи, главные герои чаще всего либо не имеют детей (Медея, Кукоцкий, Даниэль Штайн), либо воспитывают детей приёмных (Шурик, Кукоцкий); сын Норы рождён не от мужа; семья Даниэля — это его церковный приход. Это некие реалии жизни, которые и выражаются в новых формах. Романы строятся либо по принципу полифонии, когда различные сюжетные линии развиваются почти независимо друг от друга, и они равнозначны в структуре текста. Либо композиция их мозаична, хаотична, подобна пазлу, который складывается лишь к концу романа. Именно такая композиция способна стать «формой» для нового содержания семейного романа и наиболее адекватно это содержание передать. Автор обращается к судьбе не одного народа, но народов, религий — и переосмысливает все происходящие события не только и не столько в историческом и социальном ключе (это скорее признак классического романа-эпопеи), сколько в философском аспекте.

#### **Конфликт интересов**

Не указан.

#### **Conflict of Interest**

None declared.

#### **Список литературы / References**

1. Егорова Н. Проза Улицкой 1980 – 2000-х годов: проблематика и поэтика. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук 10.01. 01: защищена 18 мая 2007 года. / Егорова Н. Астрахань, 2007.
2. Колесникова Е. И. Улицкая // Русская литература XX века. Словарь. Т. 3. / Колесникова Е. И. М.: Олма-Пресс Инвест, 2005.
3. Кумбашева Ю. А. Улицкой: традиции и новации. К проблеме преподавания современной литературы / Кумбашева Ю. А. Романы Л. // Материалы международной конференции «Международное сотрудничество в образовании и науке». (Санкт-Петербург, 21 – 25 июня 2006 г.) СПб., 2006/
4. Кучерская, Н. Роман меня напишет (встреча с Л. Улицкой) / Н. Кучерская // Российская газета. -2005. - 6 апреля (№69).
5. Лариева Э. В. Концепция семейственности и средства ее художественного воплощения в прозе Л. Улицкой. Автореферат диссертации на соискание уч. ст. к. ф. н./ Лариева Э. В. Петрозаводск, 2009 . — С. 6.
6. Лейдерман Н. Л. Русская литература XX века. Т. 2., / Лейдерман Н. Л., Липовецкий М. Н. М.: Издательский центр «Академия», 2008. 685 с.
7. Рыбакова Е. Путешествие в сторону света. Коммунальный мир Л. Улицкой / Рыбакова Е. // Столичные новости. 9 – 25 июня 2002, № 25.
8. Скокова Т. А. Проза Людмилы Улицкой в контексте русского постмодернизма. Диссертация на соискание учёной степени кандидата филологических наук 10 01 01 : защищена 12 мая 2010 года. / Скокова Т. А. М., 2010.
9. Тимина С. Медея XX века: полемика, традиция, миф / Тимина С. // Санкт-Петербургский университет. 29 июня. 1998. №16-1.
10. Щеглова Е. О спокойном достоинстве и не только о нём: Людмила Улицкая и её мир / Щеглова Е. // Нева. 2003. №7.



**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Egorova N. Proza Ulickoj 1980 – 2000-h godov: problematika i pojetika. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uchenoj stepeni kandidata filologicheskikh nauk 10.01. 01 [The prose of Ulitskaya in the 1980s and 2000s: problems and poetics. Abstract of dissertation for the degree of candidate of philological sciences 10.01. 01: defended on May 18, 2007] / Egorova N. Astrahan' 2007 [in Russian]
2. Kolesnikova E. I. Ulickaja [Ulickaja] // Russkaja literatura XX veka. Slovar'. [Russian literature of the twentieth century. Dictionary]. / Kolesnikova E. I. V.3, Moskau, Olma-Press Invest, 2005. [in Russian]
3. Kumbasheva Ju. A. Romany L. Ulickoj: tradicii i novacii. K probleme prepodavanija sovremennoj literatury [Novels by L. Ulitskaya: traditions and innovations. To the problem of teaching modern literature] / Kumbasheva Ju. A. // Materialy mezhdunarodnoj konferencii «Mezhdunarodnoe sotrudnichestvo v obrazovanii i nauke» [Materials of the international conference «International cooperation in education and science»] (St. Petersburg, June 21 - 25, 2006) St. Petersburg, 2006. [in Russian]
4. Kucherskaja, N. Roman menja napishet (vstrecha s L. Ulickoj) / Kucherskaja, N. // Roman will write me (meeting with L. Ulitskaya) / N. Kucherskaja // Rossijskaja gazeta [N. Kucherskaja // Rossijskaya newspaper] -2005. - 6 April (№69). [in Russian]
5. Larieva Je. V. Konceptija semejstvennosti i sredstva ee hudozhestvennogo voploshhenija v proze L. Ulickoj. [The concept of nepotism and the means of its artistic embodiment in prose by L. Ulitskaya.] / Larieva Je. V. Avtoreferat dissertacii na soiskanie uch. st. k. f. n. [Abstract of dissertation for the PhD in Philology] Petrozavodsk, 2009. [in Russian]
6. Lejderman N. L. Russkaja literatura XX veka. [Russian literature of the XX century.] / Lejderman N. L., Lipoveckij M. N. V. 2, Publishing Center Academy, 2008. 685 p. [in Russian]
7. Rybakova E. Puteshestvie v storonu sveta. Kommunal'nyj mir L. Ulickoj [Journey to the side of the world. The communal world of L. Ulitskaya] / Rybakova E. // Stolichnye Novosti [Metropolitan News] 9 – 25 June 2002, № 25. [in Russian]
8. Skokova T. A. Proza Ljudmily Ulickoj v kontekste russkogo postmodernizma. Dissertacija na soiskanie uchjonoj stepeni kandidata filologicheskikh nauk 10 01 01: zashhishhena 12 maja 2010 goda. [The prose of Lyudmila Ulitskaya in the context of Russian postmodernism. The dissertation for the degree of candidate of philological sciences 10 01 01: defended on May 12, 2010.] / Skokova T. A. M., 2010[in Russian]
9. Timina S. Medeja XX veka: polemika, tradicija, mif [Medea of the 20th century: polemic, tradition, myth] / Timina S. // St. Petersburg University. Jun 29 1998. No. 16-1. [in Russian]
10. Shheglova E. O spokojnom dostoinstve i ne tol'ko o njom: Ljudmila Ulickaja i ejo mir [About calm dignity and not only about him: Lyudmila Ulitskaya and her world] / Shheglova E. // Neva, 2003. №7. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.085>

## СТРУКТУРНО-ГРАММАТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ АДЪЕКТИВНЫХ И АДВЕРБИАЛЬНЫХ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИХ ЕДИНИЦ В АНГЛИЙСКОМ И РУССКОМ ЯЗЫКАХ

Научная статья

Семенова Н.В.<sup>1</sup>, Кондратьева М.В.<sup>2</sup> \*

<sup>1, 2</sup> Башкирский Государственный Педагогический Университет им. М. Акмуллы, Уфа, Россия

\* Корреспондирующий автор (beautymaria72[at]gmail.com\*)

### Аннотация

Данная статья посвящена анализу адъективных и адвербиальных фразеологических единиц в английском и русском языках. Актуальность статьи заключается в выявлении национальных особенностей исследуемых языков. Цель данной статьи заключается в сравнительном структурно-грамматическом анализе адъективных и адвербиальных ФЕ, и выявлением сходств и различий в структурных конструкциях фразеологизмов. Автор отмечает важность использования ФЕ в речи человека, поскольку они отражают национальный менталитет народа, его ценности и историю.

**Ключевые слова:** фразеологические единицы (ФЕ), компаративные, некомпаративные, адъективные, адвербиальные ФЕ, фраземы, сравнительный анализ.

## STRUCTURAL AND GRAMMATICAL FEATURES OF ADJECTIVAL AND ADVERBIAL PHRASEOLOGICAL UNITS IN ENGLISH AND RUSSIAN LANGUAGES

Research article

Semenova N.V.<sup>1</sup>, Kondratyeva M.V.<sup>2</sup> \*

<sup>1, 2</sup> Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla, Ufa, Russia

\* Corresponding author (beautymaria72[at]gmail.com\*)

### Abstract

This article is devoted to the analysis of adjectival and adverbial phraseological units in English and Russian languages. The relevance of the article is to identify the national characteristics of the aforementioned languages. The aim of this article is to demonstrate comparative structural-grammatical analysis of adjectival and adverbial phraseological units and the identification of similarities and differences in the structural formation of the phraseological units. The author notes the importance of using phraseological units in human speech since they reflect the people's national mentality, its values and history.

**Keywords:** phraseological units, comparative, non-comparative, adjectival, adverbial phraseological units, phrases, comparative analysis.

Известно, что фразеология имеет тенденцию передавать соответствие культуры и языка. Фразеологические единицы (ФЕ) являются одной из категорий, в которых проявляется национальный менталитет языка, что представляет собой взаимосвязанные образы, лежащие в основе коллективной концепции нации о мире и о месте в нем; кроме того, ФЕ охватывают большую часть человеческого опыта и несут лингвокультурный код нации, состоящий из информационного и процедурного компонентов, где первый является набором языковых единиц с символической значимостью, а второй – общими и частными схемами осмысления и языковой репрезентации предметных областей. Фразеологизмы отражают многовековую историю, религиозные верования, нравственные ценности народа, являющиеся главными достояниями культуры определенной нации. В.Н. Телия считает, что ФЕ «...связаны с культурными и национальными стандартами, стереотипами, мифами, и при использовании в речи они отражают тип мышления, характерный для определенного лингвокультурного сообщества» [9, С. 64]. По мнению В.А. Масловой, ФЕ представляются душой каждого языка, выражают его дух и самобытность людей, описывают мир вокруг людей, интерпретируют его, оценивают, выражают субъективное отношение людей к нему [8, С. 82]. ФЕ участвуют в формировании мировоззрения человека и общества.

Наличие различных исследований в области фразеологии показывают, что лингвисты термин «ФЕ» трактуют по-разному, так, В.И. Максимов ФЕ называет слово или предложение, тесно связанное с компонентами и использующееся в определенных синтаксических ролях как готовый элемент речи [7, С. 230]. Отсюда следует, что ФЕ уже готовы, но не созданы в процессе речи или письма как новые комбинации. Они имеют цельное значение по смысловой значимости. Зарубежный ученый Дж. Страсслер определяет ФЕ как объединение более чем одной лексемы, значение которой не является производным от значений ее составляющих, и которая не состоит из глагола и наречной частицы или предлога [14, С. 24].

Прежде всего, стоит отметить, что сравниваемые нами ФЕ английского и русского языков относятся к разным типологическим языковым группам, в первом случае к аналитическим, во втором – к синтетическим. Аналитическая и синтетическая природа языка, как правило, предполагает различия в структурах языковой модели, что ниже будет представлено на примерах ФЕ и их конструкциях.

В нашей статье мы подробно рассмотрим адъективные и адвербиальные ФЕ согласно классификациям разных лингвистов, приведем примеры, укажем на конструкции, используемые в данных ФЕ. Нами было проанализировано 56 ФЕ английского языка и 33 ФЕ русского языка, взятых методом сплошной выборки из следующих словарей: Cambridge International dictionary of Idioms [12], Oxford Idioms Dictionary for learners of English [13], Фразеологический словарь русского литературного языка [11].

Адъективные ФЕ выражают степень качественных характеристик объекта, основным составляющей которых является прилагательное. Согласно Е.Ф. Арсентьевой выделяют два основных структурных подкласса адъективных ФЕ: компаративные и некомпаративные [2, С. 30].

Адъективные компаративные ФЕ имеют две составляющие: первая (прилагательное), которое употребляется в прямом значении, а вторая (существительное) – в переносном, поскольку обозначает степень признака и преобразуется в элемент уточнения качества, иными словами, полностью (частично) переосмысливается [4, С. 372]. Формы в данных ФЕ просты и лаконичны, их значения мотивированны. К примеру: *as hearty as a buck, as red as a cherry, as sick as a cat*. В большинстве случаев семантика изучаемого компонента имеет большое влияние на характер всего сравнения. Прилагательное может иметь четко выраженное оценочное значение, например, положительное: *as fit as a fiddle, as fresh as a daisy, as sound as a bell*, неуклюжий как медведь, храбрый как лев, красный как кровь; и отрицательное: *as dry as paper, as weak as paper, as pale as a ghost*.

Взаимозаменяемость стержневого и зависимого компонентов говорит о том, что ФЕ являются устойчивыми: *as strong/healthy as a horse/an ox/a bull, as deaf as an adder/as a post/as a stone/deaf woodcock, as fit/fine as a fiddle*, белый как снег/полотно, здоровый/сильный как бык/лошадь, любопытный/болтливый как сорока. Как стержневой, так и зависимый члены подлежат варьированию. Здесь предполагается использование модели «Adj + Comp + Noun», однако обратный порядок слов в конструкции приемлем для русского языка: «Comp + Noun + Adj»: как лунь белый, как лягушка худая, как ворон черный.

Компаративным адъективным ФЕ присуща подчинительно-сочинительная связь. Данному типу ФЕ свойственна модель «Adj + Comp + Noun + Conj + Adj + Comp + Noun». Что касается русского языка, то здесь имеет место противительный союз «а», который является связывающей составляющей, а также краткие прилагательные: силен, как бык, а смирен, как корова; пакостлив, как кот, а роблив, что заяц [6, С. 236]. Абсолютно одинаково в сравниваемых нами языках используется конструкция «Participle + Comp + Noun»: *tired as a dog, drunk as an owl*, уставший как собака, пьяный в стельку, где ключевым компонентом выступает причастие.

Некомпаративные адъективные ФЕ – это ФЕ, имеющие как подчинительную (конструкция «Adj + Prep + Noun»: *sound in mind and body, light in hand*), так и сочинительную структуру («Adj + Linking word and + Adj»: *fair and square, prim and proper, high and mighty*) [2, С. 32]. Имеет место использование моделей: «Participle + Prep + Noun»: *loaded for a bear, bitten by the bug*; «Noun + Prep»: *a whale of a..., a beast of a...*; «Prep + Adj + Noun»: с рачьими глазами; «Prep + Noun»: с тараканами (в голове).

Адъективные сравнения предполагают сравнение одного значения с другим, поэтому они двуплановы. Причиной их возникновения служит потребность в отражении новой информации по отношению к информации, отражаемой первоначальными компонентами сравнений.

Адвербиальные ФЕ функционируют в качестве обстоятельств и отвечают на вопросы «как?», «каким образом?», «где?» [10, С. 73]. Они объединены общим значением вторичного признака: выражают характеристику действия или степень качественной характеристики предмета, поскольку сочетаются с глаголами и прилагательными. К ним принадлежат фраземы количественно- или качественно-обстоятельственной семантики, характеризующиеся полным отсутствием морфологических парадигм и выполняющие в предложении функции обстоятельств [1, С. 62].

По нашему мнению, более удачную классификацию данных ФЕ представил А.В. Кунин, который, выделил две группы адвербиальных ФЕ: качественные и обстоятельственные [5, С. 145]. Здесь качественные адвербиальные ФЕ – это ФЕ, обозначающие признаки процесса, характеризующие его с качественной стороны. Обстоятельственные адвербиальные ФЕ – фразеологизмы, не характеризующие действие с качественной стороны, но обозначающие обстоятельства и/или условия, где выполняется действие.

Качественные адвербиальные ФЕ английского языка делятся на ФЕ способа действия и меры и степени: Адвербиальные ФЕ способа действия выражают интенсивность действия (*by hook or by crook, by leaps and bounds*); неполноту действия (*by fits and starts, off and on*); полноту действия (*hook, line and sinker*); неожиданный характер действия (*out of a blue sky*); многократность действия (*time and again*); однократность действия (*for once in a way*).

Анализируя ФЕ, мы выяснили, что модель «Prep + Noun» является наиболее общепризнанной: *above all, after all*, по самые уши, в пух и прах. Кроме того, здесь уместны следующие: «Prep + Adv + Noun» и «Prep + Adj + Noun» (в английском языке); «Prep + Noun + Verb» (в русском).

- 1) Адвербиальные ФЕ меры и степени, показывающие меру и степень действия: *in large measure, a whole good hour, to a high degree*.

Вышеуказанный подкласс имеет модель: «Adj + Noun», «Noun + Prep + Noun», «Adj + Noun + Adv» (в английском языке), в то время как в русском языке – «Prep + Noun», «Noun + Verb», «Adj + Noun».

Обстоятельственные адвербиальные ФЕ обозначают условия, в которых совершается действие, а также внешний фактор по отношению к нему:

- 1) Обстоятельства, при которых совершается действие: *rain or shine, from scratch, by word from mouth*. Конструкции данного подкласса выглядят так: «Prep + Pron + Noun», «Noun + Noun», «Verb + Adj + Adj + Noun».

- 2) Обстоятельства места обозначают пространственные признаки: *from China to Peru, from John o'Groat's to Land's End*, рукой подать, рука об руку. В анализируемых нами языках применимы модели: «Prep + Noun», «Noun + Prep + Noun», однако модель «Adv + Noun» присуща лишь ФЕ английского языка, а «Prep + Noun + Verb» – русского языка.

- 3) Обстоятельства времени обозначают действия во времени: *in a flash, in the twinkling of an eye*, одним махом, с пеленок. Конструкции «Prep + Noun», «Noun + Prep + Noun» используются в сравниваемых нами языках, лишь в английском языке – «Adv + Noun + Verb + Adv», лишь в русском языке – «Prep + Noun + Verb».

- 4) Обстоятельства причины: *in the heat of the moment, in one's cup*, из-под палки, со злости. Модель английского языка имеет формулу: «Prep + Noun + Prep + Pron», а русского – «Prep + Noun», «Prep + Verb + Prep + Verb».

- 5) Обстоятельства цели: *on the off-chance*, на всякий случай. Общая конструкция в исследуемых языках: «Prep + Noun». Только в английском языке: «Prep + Noun + Noun + Noun/Pron», только в русском языке – «Prep + Adj + Noun» [5, С. 150].

Исследуя и сравнивая различные классификации адвербиальных ФЕ английского и русского языков, нами было выделено несколько типов адвербиальных ФЕ, которые являются общими в двух языках:

- 1) Адвербиальные фраземы-тавтологизмы, те, которые имеют в своей структуре одинаковые и повторяющиеся слова: *neck and neck, all in all, face-to-face*, с глазу на глаз, душа в душу. Сюда можно отнести следующие конструкции: «Noun + Noun» и «Noun + Conj + Noun».
- 2) Компаративные фраземы: *like clockwork, like taking candy from a baby*, как снег на голову, как вареник в масле. Имеет место использование конструкций: «Prep like/как + Noun», «Prep like/как + Verb + Adj + Noun».
- 3) Адвербиальные фраземы с противопоставляющим структурообразующим компонентом: *no deal, no hard feelings, no end*, не за горами, не в своей тарелке. Необходимо использование следующих конструкций: «Negative Particle no + Noun», «Negative Particle no + Adj + Noun», «Negative Particle not + Prep + Conj + Noun».
- 4) Адвербиальные фраземы со связующим союзом: *fair and square, by fits and starts, by lips and bounds*, авось да небось, был да сплыл, в пух и в прах. Целесообразно использование конструкций: «Noun + Linking word and/и/да + Noun», «Prep + Noun + Linking word and/и/да + Noun».

Анализируя вышесказанное, мы пришли к выводу, что семантическое и стилистическое своеобразие адъективных и адвербиальных ФЕ обусловлено грамматической природой. В отличие от других типов ФЕ (субстантивных, глагольных), в состав адъективных и адвербиальных фразеологизмов входят различные части речи.

В результате проведения структурно-грамматического анализа, мы определили, что по своей структурно-грамматической составляющей адъективные и адвербиальные ФЕ в сравниваемых языках имеют существенное сходство, что считается закономерным итогом общности всего находящегося вокруг нас и универсальности категорий человеческого мышления. Способы формулировки синтаксических отношений являются различиями между ФЕ английского и русского языков, что обусловлено различным строем сопоставляемых языков.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Алефиренко Н. Ф. Фразеология в свете современных лингвистических парадигм: моногр. / Н. Ф. Алефиренко. – Москва: Элпис, 2008. – 271 с.
2. Арсентьева Е. Ф. Сопоставительный анализ фразеологических единиц – Казань: Издательство Казанского университета, 1989. – 130 с.
3. Бирих А. К. Мокиенко В. М., Степанова Л. И. Русская фразеология. Историко-этимологический словарь / Под ред. В. М. Мокиенко. – 3-е изд., испр. и доп. – М., 2005. – 926 с.
4. Богатова Е. Н. Изучение адъективных компаративных фразеологических единиц со значением качества в рамках курса русского языка как иностранного // Вестник Казанского технологического университета. 2014. №15. – С. 320-372.
5. Кунин А. В. Курс фразеологии современного английского языка: Учеб. для ин-тов и фак. иностр. яз. – 2-е изд., перераб. – М.: Высш. шк., Дубна: Изд. центр «Феникс», 1996. – 381 с.
6. Маклакова Е. М. Модели адъективных фразеологических единиц английского, французского и русского языков (на материале фразеологизмов с компонентом-зоонимом) // Молодой ученый. — 2012. — №4. — С. 235-238.
7. Максимов В. И. Стилистика и литературное редактирование / Под ред. проф. В. И. Максимова. – М.: Гардарики, 2004. – 651 с.
8. Маслова В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений [Текст] / В. А. Маслова // – М.: Академия, 2007. – 208 с.
9. Телия В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты / В. Н. Телия // – М.: Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с.
10. Фам Тхи Тхань Ха. Сопоставительный анализ соматических фразеологизмов английского и вьетнамского языков : дис. кандидата филологических наук : 10.02.20 : защищена 23.12.2005 : утв. : 17.08.2006 / Фам Тхи Тхань Ха. – Казань: 2005. – 215 с.
11. Фёдоров А. И. Фразеологический словарь русского литературного языка. – М.: АСТ: Астрель, 2008. – 878 с.
12. Cambridge International dictionary of Idioms. – Cambridge University Press, 1998. – 604 p.
13. Oxford Idioms Dictionary for learners of English. – Oxford: University Press, 2006. – 469 p.
14. Strassler J. Idioms in English: A Pragmatic Analysis. Tübingen: Gunter Narr Verlag. – 1982. – 196 p.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Alefirenko N.F. Frazеologia v svete sovremennykh lingvisticheskikh paradigm: monogr. [Phraseology in modern world of linguistic paradigm: monograph] / N. F. Alefirenko. – M.: Ellipse, 2008. – 271 p. [in Russian]
2. Arsent'yeva E.F. Sopostavitel'nyi analiz frazeologicheskikh edinit [Comparative analysis of phraseological units] – Kazan: Publishing House of Kazan University, 1989. – 130 p. [in Russian]
3. Biri A.K., Mokienko V.M., Stepanova L.I. Russkaya frazeologia. Istoriko-etimologicheskii slovar [Russian phraseology. Historical and etymological dictionary] / edited V.M. Mokienko. – 3<sup>rd</sup> publ., corr. and add. – M., 2005. – 926 p. [in Russian]
4. Bogatova E.N. Izychenie adyektivnykh komparativnykh frazeologicheskikh edinit so znacheniem kachestva v ramkakh kursa russkogo kak inostrannogo // Vestnik Kazan technological University. 2014. №15. – p.320-372 [in Russian]
5. Kunin A.V. Kurs frazeologii sovremennogo angliyskogo yazika: Ucheb. Posobie glyia institutov i fakultetov inostrannykh yazikov [A course in modern English phraseology] – 2<sup>nd</sup> publ., revised. – M.: High School., Dubna: Publishing Centre «Phoenix», 1996. – 381 p. [in Russian]
6. Maklakova E.M. Modeli adyektivnykh frazeologicheskikh eginit angliyskogo, frantsyzkogo i russkogo yazikov (na materiale frazeologizmov s komponentom-zoonimom) // Young Scientist. – 2012. – №4. — 235-238 p. [in Russian]
7. Maksiov V.I. Stilistika i literaturnoe redaktirovanie [Stylistics and Literary editing] / edited prof. V.I. Maksimov. – M.: Gardariki, 2004. – 651 p. [in Russian]

8. Maslova V.A. Lingvokulturologia: Ucheb. Posobie dlya stud. Vucsh. Uch. Zavedeniy [Linguoculturology] / V.A. Maslova // - M.: Academy, 2007. – 208 p. [in Russian]
9. Telia V. N. Russkaya frazeologia. Semanticheskii, pragmaticheskii i lingvokulturologicheskii aspekti [Russian phraseology. Semantic, pragmatic and linguoculturological aspects] / V. N. Telia // - M.: High School «Languages of Russian culture», 1996. – 288 p. [in Russian]
10. Fam Thi Than Ha. Sopostavitel'nii analiz somaticheskikh frazeologizmov angliyskogo i vietnamskogo yazikov [Comparative analysis of somatic phraseological units of English and Vietnamese] : dis... of PhD in Philology: 10.02.20 : defense of the thesis : 23.12.2005 : approved : 17.08.2006 / Fam Thi Than Ha. – Kazan: 2005. – 215 p. [in Russian]
11. Fedorov A. I. Frazeologicheskii slovar russkogo literaturnogo yazika [Russian literary phraseological dictionary]. – M.: AST: Astrel, 2008. – 878 p. [in Russian]
12. Cambridge International dictionary of Idioms. – Cambridge University Press, 1998. – 604 p.
13. Oxford Idioms Dictionary for learners of English. – Oxford: University Press, 2006. – 469 p.
14. Strassler J. Idioms in English: A Pragmatic Analysis. Tübingen: Gunter Narr Verlag. – 1982. – 196 p.

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.086>

## СРАВНЕНИЕ С РОДНЫМ ЯЗЫКОМ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ПРИЁМ ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ-ИНОСТРАНЦЕВ (ИЗ ОПЫТА РАБОТЫ)

Научная статья

Глазунов М.В. \*

Академия ФСО России, Орёл, Россия

\* Корреспондирующий автор (m-glazunov[at]mail.ru)

### Аннотация

Статья написана на основании опыта работы автора как преподавателя русского языка в иноязычной аудитории и посвящена такому методическому приёму обучения студентов-иностранцев, каким является сравнение русского языка с родным языком. Используя данный метод, преподаватель должен быть в той или иной мере лингвистом-теоретиком, иначе ему будет трудно разобраться в строе неродного языка. Практическая форма использования методической стороны данного приёма заключается в умении носителей языка грамотно использовать грамматические особенности тех или иных морфологических форм в различных аспектах коммуникации.

**Ключевые слова:** сравнение с родным языком, грамматическая категория рода существительных, категория вида глаголов, разряд прилагательных, согласованные и несогласованные определения.

## COMPARISON WITH NATIVE LANGUAGE AS REQUIRED ACTION IN LEARNING RUSSIAN LANGUAGE BY STUDENTS-FOREIGNERS (BASED ON WORK EXPERIENCE)

Research article

Glazunov M.V. \*

Academy of Federal Security Service of the Russian Federation, Oryol, Russia

\* Corresponding author (m-glazunov[at]mail.ru)

### Abstract

The paper is based on the author's experience as a Russian language teacher in a foreign audience and is devoted to such a methodical activity in teaching foreign students as a comparison of the Russian language with their native language. A teacher using this method must be more or less a theoretical linguist; otherwise, it will be difficult to understand the structure of a non-native language. The practical form of using the methodological side of this technique is the ability of native speakers to correctly use the grammatical features of various morphological forms in various aspects of communication.

**Keywords:** comparison with the native language, the grammatical category of the gender of nouns, the category of the type of verbs, the category of adjectives, agreed, and inconsistent definitions.

Преподавание русского языка в иноязычной аудитории в эпоху глобализации и межкультурного взаимодействия становится, как никогда, актуальным. И особая роль в этой связи отводится специалисту русского языка как иностранного. Считается общепризнанным тот факт, что овладеть чужим языком бессознательно, как родным, могут только маленькие дети. Конечно, запоминание слов и оборотов чужого языка в процессе общения с людьми, говорящими на изучаемом языке, чтение и другие формы работы, связанные с запоминанием, дают возможность накопить известный запас готовых фраз, нужных для понимания читаемого и для общения с окружающими. Но такое овладение языком значительно снижает, на наш взгляд, образовательное, развивающее значение работы над ним. Вести студентов таким путём не следует: обучение всегда должно быть сознательным, иначе знания окажутся непрочными.

Одним из известных приёмов обучения русскому языку иностранцев считается опора на знания учащимися своего родного языка при одновременном необходимом сопоставлении грамматических явлений того и другого языка. Поэтому преподаватель русского языка как иностранного должен хорошо знать теоретические основы грамматики родного языка учащихся, знакомясь с грамматическим строем, словарным составом и фонетикой родного языка студентов.

При этом нельзя не оспаривать тот факт, что методика преподавания иностранного языка должна опираться на данные общего или теоретического языкознания [10, С. 47]. Дело в том, что теоретическое знание языка, на наш взгляд, обеспечивает умение проводить сравнения русского с родным языком учащихся. Практическое же владение языком обучаемых без осмысления строя этого языка часто оказывается недостаточным. Для того, чтобы проводить подобного рода сравнения, преподаватель должен быть в той или иной мере лингвистом-теоретиком, иначе ему будет трудно разобраться в строе неродного языка.

Само собой разумеется, что занятия русским языком не должны носить характер сравнительного курса двух языков. Это задача сравнительных грамматик. Первое условие успешного практического применения сравнений с родным языком, исходя из опыта нашей работы, – это внимательный учёт знаний студентов по родному языку, по его грамматике. Так, например, при изучении имени существительного нет необходимости долго останавливаться на значении и различии групп существительных по значению, надо просто спросить, что общего и какие различия заметили студенты в категориях имени существительного в их родном и русском языке.

Многие европейцы обязательно вспомнят о морфологических особенностях в своих языках. Так, например, в венгерском языке отсутствует категория грамматического рода. Немцы скажут о наличии в немецком языке артикля, о разном количестве падежей в русском и немецком языках. Румыны тоже укажут на артикль, на значительно меньшее количество падежных флексий в румынском и будут говорить о том, что в их языке есть мужской, женский и средний род, хотя в румынском языке нет ни личного местоимения, ни артикля среднего рода, а есть только группа имён,

оформленных в единственном числе, как существительные мужского рода, а во множественном числе – как существительные женского рода (причём во множественном числе они иногда имеют особые окончания). Эта группа имён существительных носила долгое время название *ambigen* (обоюдный род), а в словарях род подобных существительных обозначался буквой *n* – neutry (в переводе – обоюдный род).

Так, например, (un) *nume* – (două) *nume* 'имя – имена', (un) *zid* – (două) *ziduri* 'стена – стены' (каменные, кирпичные) [7, С. 233].

По свидетельству румынских студентов, в их родном языке есть три рода: мужской, женский и средний. Они не всегда соответствуют значению существительных, хотя мужского рода, по словам учащихся, бывают, прежде всего, имена существ мужского пола, женского же имена существ женского пола, а среднего имена предметов вообще. К среднему роду относятся существительные, которые называют предметы конкретные и абстрактные, в особенности предметы неодушевлённые, а также некоторые имена собирательные.

Кроме того, прилагательные согласуются с ними как с именами мужского рода в единственном и как с именами женского рода во множественном числе. Таким образом, та группа существительных, которая относится в румынской грамматике к *neutrum ambigen* (среднему роду), не соответствует категории имён среднего рода в русском языке.

Установив сходство в значении имени существительного и в его роли в предложении и различия в грамматических категориях, свойственных именам существительным, в русском и родном языке, студенты сознательно сосредоточат своё внимание на родовых окончаниях существительных, на суффиксах, указывающих род, и на синтаксическом выявлении рода имён существительных в русском языке.

Говоря об имени прилагательном иноязычной студенческой аудитории, надо помнить, что в некоторых языках никакой разницы в форме между существительным и прилагательным нет, поэтому провести грань между двумя этими видами имён часто бывает трудно. Многие слова в равной степени могут употребляться и как существительные, и как прилагательные. Известно, что определение, как правило, ставится перед определяемым словом: это естественный порядок слов, при котором мы сначала называем отличительный признак или особенность и лишь затем само понятие [1, С. 326-327]. Следовательно, многие иностранцы, руководствуясь навыками родного языка, поставят русское согласованное определение на его обычное место, но на то же место попадёт и несогласованное определение, что, как известно, не свойственно прозаической русской речи. Большие затруднения может вызвать согласование определения-прилагательного с определяемым, главным образом в роде, а, следовательно, в группе иностранных студентов на этот вопрос необходимо обратить особое внимание.

Анализируя проведённые занятия в группе студентов-иностранцев, приходишь к выводу, что сам факт согласования определения-прилагательного с определяемым многим понятен, так как в европейских языках, как правило, имя прилагательное согласуется с существительным, но это, конечно, не обеспечивает правильности согласования в русской речи. Наличие в родных языках учащихся категорий рода, числа, падежа помогает понять эти категории в русских именах, но не гарантирует от ошибок. Например, румыны, как и немцы, часто относят имена существительные к тому грамматическому роду, к которому они относят в их родном языке. Например, румыны очень часто говорят о языке – *она*, так как в румынском языке это существительное женского рода. Следовательно, во многих учебных группах вопросы согласования требуют внимания, но центр тяжести надо будет перенести на определение рода имени, с которым согласуется прилагательное, на овладение родовыми и падежными формами имён.

Иностранцам студентам полезно предлагать перед упражнениями на согласование прилагательных перевести русские существительные, которые встретятся в упражнении, на родной язык и установить различие или сходство в роде имён существительных в русском и родном для учащихся языке. Кроме того, определения не только несогласованные, а и согласованные студенты склонны ставить, по нормам родного языка, после определяемого, в русском же языке такая инверсия далеко не всегда желательна. Следовательно, надо указать обучающимся на место определения в их родном языке и в русском. Особых затруднений в этом вопросе обычно не возникает.

Почти всегда студенты уверены, что имена прилагательные в их родном языке совершенно ничем не отличаются от русских. Действительно, многие прилагательные в европейских языках изменяются по родам, числам и падежам, имеют степени сравнения, играют в предложении ту же роль, что и русские, но всё же разница существует, и на неё надо обратить внимание.

Помимо того, что в румынском языке отсутствует средний род, существует различие в порядке слов в предложении, необходимо ещё указать на отсутствие в румынском языке некоторых групп относительных прилагательных. Например, русские прилагательные *железный*, *золотой* на румынский язык могут быть переведены только существительным с предлогом, имеющим значение *из*: *золотой* – *de aur* 'из золота', *железный* – *de fier* 'из железа', *деревянный* – *de lemn* 'из дерева' [7, С. 234].

Всегда полезно указать на соотношение лексики и фразеологии русского и родного языка студентов. В данном случае интересно подчеркнуть, что по-русски можно сказать: *железный* и *из железа*, а, например, по-румынски такой синонимии нет – есть только *de fier* 'из железа', а с другой стороны, русское прилагательное *морской* имеет в румынском языке несколько синонимов: *de mare* 'из моря' (*apă de mare* 'морская вода', *coastă maritimă* 'морской берег', *flotă navală* 'морской флот'), а по-русски есть только одно слово: *морской*.

При изучении относительных прилагательных полезно обратить внимание студентов на перевод предлога *de*. Известно, что *de* в сочетании с существительными выступает в функции прилагательного: *de sus* 'верхний' (буквально: 'из верха'), *de lemn* 'деревянный' (буквально: 'из дерева'), *de aur* 'золотой', *de pace* 'мирный' (буквально: 'из мира', 'от мира'), *de război* 'военный'. Во время занятий при изучении данной темы необходимо, на наш взгляд, предлагать студентам почаще обращаться к словарю и самому преподавателю пользоваться им в процессе подготовки к занятиям, что чрезвычайно полезно и познавательно.

Сравнительный анализ отдельных грамматических категорий нужен во всех группах иностранцев, так как именно этим путём достигается сознательное изучение русского языка.

Если, например, преподаватель не знает, что в родном языке обучаемых есть только одно отрицание, которое соответствует русским *не* и *нет*, то он может не обратить внимания на необходимость объяснить студентам разницу в употреблении *нет* и *не*, и студенты будут говорить: *Это нет моя книга*, а отвыкать от усвоенных ошибок, как известно, очень трудно. Также одной из постоянных ошибок является употребление вместо *нельзя* сочетания *не можно*.

Таким образом, ошибки, объясняющиеся влиянием родного языка, разнообразны. Чем более внимательно преподаватель будет подмечать подобные ошибки в речи своих учеников и искать их объяснения в родном языке, тем сознательнее они будут бороться со своими ошибками, тем скорее овладеют русским языком.

Чем основательнее будет преподаватель знать грамматический строй родного языка своих учеников, тем более найдёт он сходства и различия в строе родного языка студентов и русского языка и, опираясь на сходные явления, выясняя различия, уверенно поведёт своих учащихся кратчайшим путём к овладению русской речью.

Наибольшие трудности возникают при изучении глагола, особенно вида, являющегося, как известно, одной из основных категорий русского глагола. Своеобразие и яркость выражения характеристики течения действия в русском языке затрудняет всех нерусских, изучающих русский язык.

Объясняя иностранным студентам категории вида русского глагола, преподаватели и составители учебников всегда пытаются найти сходные явления в родном языке обучаемых. Это трудно, но всё же в некоторых случаях возможно.

Так, например, в венгерском языке глагол с помощью особых словообразовательных суффиксов (имеющихся в большом количестве) может выражать характер протекания действия, т.е. обозначать, что действие происходит или неоднократно, повторяясь периодически, или в течение продолжительного времени, или внезапно, однократно, за короткий промежуток времени. Как суффиксов повторного или продолжительного действия, так и суффиксов мгновенного или однократного действия очень много. Многие глаголы имеют параллельные формы, т.е. форму однократного, или мгновенного, действия и форму продолжительного, или повторного, действия: *horszog* («звучать») – *harsan* («звучать»), *mosog* («двигаться») – *mosdul* («двинуться») [1, С. 136].

Как видно из вышеизложенного, во многих европейских языках можно найти глагольные формы, близкие к видовым формам русского глагола не только по лексическому значению, но и по способу их различения (суффиксация). Обращение к таким формам поможет обучающимся понять значение вида, но, к сожалению, не спасает их от ошибок в употреблении видовых форм в русской речи, хотя, несомненно, несколько облегчает выбор вида, так как даёт возможность обратиться к переводу.

Во многих языках Азиатско-Тихоокеанского региона (вьетнамский, китайский языки, например) возможен перевод видовых пар глаголов: *кань* («смотреть») – *кань-кань* («посмотреть»), *шанлян* («обсуждать») – *шанлян-шанлян* («обсудить»), *гуань* («закрывать») + *шан* («верх») – *гуаньшан* («закрывать») [3, С. 115].

Общаясь со слушателями из Юго-Восточной Азии, мы узнали, что, например, морфемы *-ла* и *-чжо* имеют отношение к категории времени, они выражают не настоящее, прошедшее или будущее время, а виды глагола. Морфема *-ла* является показателем *совершенного* вида. Если говорящий желает подчеркнуть завершенность действия, он всегда может выразить это с помощью суффикса *-ла*, независимо от того, идёт ли речь о прошлом, настоящем или будущем [5, С. 110]. Морфема *-чжо* является показателем *длительного* вида. Она употребляется в тех случаях, когда действие как раз находится в процессе осуществления [4, С. 129].

Глагольные суффиксы *-ла* и *-го* формально характеризуются тем, что присоединяются непосредственно к глагольному корню. Первый из них выражает прошедшее завершенное, законченное, например: *Во лайла*. – *Я приехал*. Суффикс *-го* выражает, наоборот, прошедшее незавершенное, незаконченное, допускающее возможность повторения. Как следует из объяснений обучаемых, исторически суффиксы *-го* и *-ла* связаны с глаголами: *го* («пройти, миновать») и *ляо* («закончить, окончить»).

Следовательно, студенты из азиатских стран тоже имеют в своём языке опору для понимания категории вида в русском языке, так как в их родном языке завершенность или незавершенность, повторяемость действия может быть выражена суффиксами. Однако надо заметить, что при переводе иностранным студентам далеко не всегда удаётся передать смысловое различие видовременных глагольных форм. Это объясняется тем, что видовременные категории азиатских языков не тождественны русским видовременным формам. Со слов вьетнамских студентов, результативный вид по значению имеет много общего с совершенным видом русского глагола, но глаголы результативного вида, в отличие от русских глагольных форм совершенного вида, могут обозначать повторяющиеся действия. Есть и другие отличия в выражении вида русских глаголов. Но употребление того или другого вида в русской речи остаётся одним из самых трудных вопросов и требует особого внимания в группе обучающихся из стран Юго-Восточной Азии.

Наиболее сложно обстоит дело с изучением категории вида в таких группах. Это естественно, так как видовые формы русского глагола, если речь идёт только о виде, когда не происходит изменения лексического значения (*петь* – *спеть*, *рассказывать* – *рассказать*), а не о таких соотношениях, как *писать* – *переписать*, не поддаются переводу, например, на многие европейские языки и языки Азиатско-Тихоокеанского региона. Дело в том, что только совершенный вид, указывающий начало действия, переводится при помощи вспомогательного глагола. Некоторые оттенки законченности и длительности действия могут быть выражены, например, в некоторых европейских языках, в прошедшем времени, но не соответствует виду русского глагола.

Очевидно, всех видовых оттенков, выражаемых русскими глаголами, передать почти невозможно. Но, исходя из практики, приходим к выводу, что подобного рода работа возможна в тех случаях, когда приставка меняет лексическое значение глагола: *писать* – *написать*, *делать* – *сделать*, *переделат* – *переделывать*.

Приведённые примеры показывают, что могут быть переведены только глаголы с «полными» приставками, т.е. те, где речь идёт о словообразовании; видовые пары глаголов с «пустыми» приставками, где приставка показывает только вид, образуют новую форму, а не новый глагол с новым смыслом, так как во многих европейских языках, как известно, отсутствует категория вида и переводятся подобные формы одним словом [9, С. 17].



Анализируя опыт работы с иноязычными студентами, приходишь к выводу, что изучение глагола – сложной и в тоже время ёмкой грамматической категории русского языка – требует от преподавателя и иностранных обучаемых пристального внимания во время любых работ по языку.

У иностранцев вызывает затруднение обилие приставок, придающее глаголу особую яркость и точность характеристики действия, и разнообразие соотносящихся с приставками предлогов, уточняющих отношения слов в предложении. Полезно обратить внимание аудитории на это соотношение, например: *вдуматься в смысл сказанного; налечь на вёсла; вылететь из клетки*.

Затрудняет и непривычный способ выражения рефлексивности в русском глаголе: вместо обычного для большинства языков *я мою меня* и т.д. – русское *моюсь, моешься*. Употребление суффикса *-ся*, далеко не всегда возвратного, тоже требует внимания, так же как и употребление возвратного местоимения *себя* и возвратно-притяжательного *свой* [2, С. 146].

В качестве особой рекомендации для всех преподавателей русского языка как иностранного мы бы посоветовали обратить внимание на так называемые «строевые слова», что, безусловно, важно, так как уметь употреблять предлоги, союзы, глаголы-связки, частицы так же необходимо, как владеть словами знаменательных частей речи, уметь анализировать изменения в них, чётко определять их синтаксическую роль в предложении. Также следует зафиксировать своё внимание на способах русского словообразования, на морфологическом составе русских слов. Это очень, кстати, важно при работе с представителями азиатских стран, так как их язык в этом отношении резко отличается от русского.

Проводя аналогии и сравнения на занятиях со студентами в малоподготовленной, не знающей грамматики родного языка аудитории, преподавателю, учитывая сходства и различия в строе обоих языков, приходится просто фиксировать внимание обучающихся на трудных для них вопросах. В аудитории же, знающей грамматику родного языка, преподаватель может при прохождении того или иного раздела указать на сходства и различия между русским и родным языком его студентов или предоставить учащимся самим выяснить эти вопросы [8, С. 309]. В этом случае следует предложить обучающимся вспомнить всё, что они знают о той или иной грамматической категории в родном языке, а в сильной группе можно попросить предварительно прочесть и соответствующий раздел в учебнике русского языка.

Само собой разумеется, что наиболее углубленная, систематическая работа по сравнению строя родного языка с русским возможна лишь на филологических факультетах, где студенты должны не только овладеть русским языком практически, но и изучить его теоретически.

Второй вид привлечения родного языка, на наш взгляд, – перевод с русского на родной и с родного на русский.

Для того, чтобы широко пользоваться переводом, особенно с русского на родной язык, преподаватель должен свободно владеть языком своих учащихся, но рекомендуемый программой перевод отдельных предложений и небольших текстов можно провести, выбрав текст, который есть и на родном языке обучающихся, и на русском. Кроме того, в сильной группе можно контролировать правильность перевода путём сравнения отдельных переводов, сделанных студентами. Работа над переводом, несомненно, приносит большую пользу в овладении изучаемым языком, имеет большое развивающее значение и содействует углубленному серьёзному изучению родного языка [6, С.246].

Наиболее простой вид перевода – это перевод отдельных слов. Пользование словарём может быть первичным объяснением слов, но можно применять словарь и в качестве контролирующего средства: объяснить слово по-русски и затем предложить открыть словарь и выяснить, совпал ли перевод с объяснением.

Внимательно знакомясь со строем родного языка учащихся и требуя от них внимания к их родному языку, преподаватель добьётся не только сознательного изучения русского языка, но и повышения знаний в области родного языка, что, безусловно, придаёт обучению образовательное, развивающее значение.

Внимание преподавателя к родному языку студентов побуждает их в свою очередь с вниманием и любовью относиться к русскому языку, оценить его точность, ясность, выразительность, что имеет большое воспитательное влияние и укрепляет межкультурное взаимодействие.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Балашша Й. Венгерский язык / Балашша Й.. – М.: Издательство иностранной литературы, 1951. – 376 с.
2. Виноградов В.В. Очерки по истории русского литературного языка XVII-XIX веков / Виноградов В.В. – М.: Русский язык, 2002. – 527 с.
3. Горелов В.И. Теоретическая грамматика китайского языка / Горелов В.И.. – М.: Просвещение, 1989. – 317 с.
4. Гуревич И.С. Историческая грамматика китайского языка / Гуревич И.С.. – СПб: Петербургское востоковедение, 2008. – 220 с.
5. Завьялова О.И. Большой мир китайского языка / Завьялова О.И.. – М.: Восточная литература, 2010. – 287 с.
6. Мухаммад Л.П. Модель учебного общения иностранных студентов-нефилологов в свете современного антропологического принципа гуманитарных наук (вопросы методологии и практики)/ Мухаммад Л.П., Игнатьева М.В.// От слова к делу: сборник докладов X конгресса международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русское слово в мировой культуре». – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2003. – С. 237-249.
7. Румынско-русский словарь. – Кишинёв: BIBLION, 2014. – 904 с.
8. Смыкунова Н.В. Прецедентные феномены в речевом общении русской языковой личности: к вопросу их роли и места в преподавании РКИ/ Смыкунова Н.В.// От слова к делу: сборник докладов X конгресса международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы «Русское слово в мировой культуре». – М.: Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина, 2003. – С. 307-312.

9. Французско-русский, русско-французский словарь. – М.: ЭКСМО, 2012. – 414 с.

10. Щукин А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного / Щукин А.Н.. – М.: ФЛИНТА, Наука, 2017. – 506 с.

#### Список литературы на английском языке/ References in English

1. Balashsha I. Vengerskii yazyk [Hungarian language] / Balashsha I.. – М.: Izdatelstvo inostrannoi literatury, 1951. – 376 p. [in Russian]

2. Vinogradov V.V. Ocherki po istorii russkogo literaturnogo yazyka XVII-XIX vekov [Essays on the history of the Russian literary language of the XVII-XIX centuries] / Vinogradov V.V. – М.: Russkii yazyk, 2002. – 527 p. [in Russian]

3. Gorelov V.I. Teoreticheskaya grammatika kitaiskogo yazyka [Theoretical grammar of the Chinese language] / Gorelov V.I.. – М.: Prosveschenie, 1989. – 317 p. [in Russian]

4. Gurevich I.S. Istoricheskaya grammatika kitaiskogo yazyka [Historical grammar of the Chinese language]./ Gurevich I.S. – SPb: Peterburgskoe vostokovedenie, 2008. – 220 p. [in Russian]

5. Zavyalova O.I. Bolshoi mir kitaiskogo yazyka [The big world of Chinese language]./ Zavyalova O.I. – М.: Vostochnaya literatura, 2010. – 287 p. [in Russian]

6. Muhammad L.P. Model uchebnogo obscheniya inostrannykh studentov-nefilologov v svete sovremennogo antropologicheskogo principa gumanitarnykh nauk (voprosy metodologii i praktiki) [Model of educational communication of foreign students-non-philologists in the light of the modern anthropological principle of the Humanities (questions of methodology and practice)]/ Muhammad L.P., Ignatyeva M.V.// Ot slova k delu: sbornik dokladov X kongressa mezhdunarodnoi associacii prepodavatelei russkogo yazyka i literatury «Russkoe slovo v mirovoi kulture» [From words to deeds: a collection of papers X Congress of the international Association of teachers of Russian language and literature "the Russian word in world culture"]. – М.: Gosudarstvennyi institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2003. – pp. 237-249. [in Russian]

7. Rumynsko-russkii slovar [Romanian-Russian dictionary]. – Kishinev: BIBLION, 2014. – 904 p. [in Russian]

8. Smykunova N.V. Precedentnye fenomeny v rechevom obschenii russkoi yazykovoi lichnosti: k voprosu ih roli i mesta v prepodavanii RKI [Russian language personality's precedent phenomena in speech communication: on the issue of their role and place in teaching Russian as a foreign language]/ Smykunova N.V. // Ot slova k delu: sbornik dokladov X kongressa mezhdunarodnoi associacii prepodavatelei russkogo yazyka i literatury «Russkoe slovo v mirovoi kulture» [From words to deeds: a collection of papers X Congress of the international Association of teachers of Russian language and literature "the Russian word in world culture"]. – М.: Gosudarstvennyi institut russkogo yazyka im. A.S. Pushkina, 2003. – pp. 307-312. [in Russian]

9. Francuzsko-russkii, russko-francuzskii slovar [French Russian, Russian-French dictionary]. – М.: EKSMO, 2012. – 414 p. [in Russian]

10. Schukin A.N. Metodika prepodavaniya russkogo yazyka kak inostrannogo [Methods of teaching Russian as a foreign language]. / Schukin A.N. – М.: FLINTA, Nauka, 2017. – 506 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.087>

## О ПРОБЛЕМАХ КОМПЛЕКСНОГО ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКА РАДИО

Научная статья

**Величко И.Ф. \***

АНО ВО «Белгородский университет кооперации, экономики и права», Курский институт кооперации (филиал),  
Курск, Россия

\* Корреспондирующий автор (minyushewa[at]yandex.ru)

### Аннотация

Обращение к современному состоянию языка радио в нашем обществе обусловлено теми активными процессами, которые в нём происходят особенно заметно на протяжении последних трёх десятилетий, когда возникли новые социальные условия на всём пространстве функционирования русского языка (с 90-х годов XX века до сегодняшнего времени). Динамика языкового развития в нашем обществе столь ощутима, что не оставляет равнодушных ни в кругу лингвистической общественности, ни в среде журналистов и публицистов, ни среди обычных граждан, не связанных профессионально с языком. При этом центральное понятие культуры языка и речи – норма – периодически подвергается переосмыслению факта её необходимости, в том числе и в плане функционирования в традиционных и новых медиа носителях.

Актуальность настоящего исследования обусловлена вышесказанным.

Целью проведённого исследования является доказательство необходимости комплексного подхода к изучению языка радио, в результате чего были бы описаны все активные процессы, происходящие в самом языке, в преломлении к специфике радиопроизводства. В статье даётся научный инструментарий при создании комплексного исследования языка радио.

Результаты данного исследования могут иметь практическую значимость при чтении преподавателями учебных курсов, при составлении методических разработок, при создании учебных пособий, при совершенствовании рабочих программ по профильным дисциплинам.

**Ключевые слова:** традиционные СМИ, интернет-СМИ, аудитория СМИ, медиа лингвистика, язык радио.

## ON PROBLEMS OF INTEGRATED STUDY OF RADIO LANGUAGE

Research article

**Velichko I.F. \***

ANO of HE Belgorod University of Cooperation, Economics and Law, Kursk Institute of Cooperation (branch),  
Kursk, Russia

\* Corresponding author (minyushewa[at]yandex.ru)

### Abstract

The modern state of the radio language in our society is considered due to the active processes that have been particularly noticeable in it over the past three decades when new social conditions appeared throughout the whole Russian language area (from the 90s of the XX century up to the present time). The dynamics of language development in our society is so noticeable that it does not leave anyone indifferent either among the linguistic community, or among journalists and publicists, or ordinary citizens who are not professionally associated with the language. Moreover, the central concept of the language and speech culture, the norm, is periodically subjected to a rethinking about the fact of its necessity, including in terms of functioning in traditional and new media. The relevance of this study is due to the above-mentioned things.

The goal of the study is to prove the need for an integrated approach to the study of the radio language, as a result of which all active processes occurring in the language itself would be described in refraction to the specifics of radio production. The paper provides scientific tools for creating a comprehensive study of the radio language.

The results of this study can be of practical value when teachers read training courses when compiling methodological developments, when creating textbooks, and improving work programs in relevant disciplines.

**Keywords:** traditional media, online media, media audience, media linguistics, radio language.

### Введение

Существуют такие сферы нашего речевого общения, где ответственность за сказанное и написанное слово чрезвычайно высока. Одна из таких сфер – сфера функционирования средств массовой информации (СМИ). За последние 30 лет возник стремительный рост влияния СМИ на сознание людей, характер мыслительных процессов индивида, его эмоций. СМИ, формируя общественное мнение, во многом определяют как отдельные поступки, так и деятельность личности в целом, включая особенности речевого поведения. В связи с активным внедрением информационных технологий в нашу повседневную жизнь, появлением самостоятельных интернет-изданий постепенно среди «потребителей» продукции СМИ условно сформировались три группы: аудитория традиционных СМИ (обычно представители старшего поколения), аудитория интернет-СМИ (молодёжь, среднее поколение) и смешанная аудитория (вневозрастная), тяготеющая одновременно и к традиционным, и к интернет-СМИ. Таким образом, с одной стороны, возросло, а с другой стороны, перераспределилось общее количество читателей, слушателей и зрителей, погружённых в информационное пространство, организуемое как традиционными СМИ, так и новыми – интернет-СМИ.

Будучи неотъемлемым атрибутом нашей повседневности, СМИ представляют повышенный интерес со стороны исследователей, так как допущенные работниками прессы, радио- и телеэфира отступления от существующих литературных норм многократно тиражируются, быстро и вполне успешно внедряются в сознание и речь медиа

аудитории, неизбежно проникают в язык, в то время как СМИ должны прививать носителям языка его объективную норму и способствовать обогащению средств языкового выражения.

Всеми исследователями отмечается тот факт, что медиа лингвистика оформилась в самостоятельную подотрасль общего языка, сформировалась в отдельное направление современных научных изысканий. И это не случайно, поскольку СМИ дают поистине впечатляющую картину пользования языком, что вызывает противоречивые суждения и оценки происходящего. Одни скрупулёзно выискивают ошибки в речи, ориентируясь на традиционную литературную норму прошлого; другие – приветствуют и безоговорочно принимают «вербальную свободу», отбрасывая всякие ограничения в пользовании языком – вплоть до допустимости использования в языке грубого просторечия, социальных и профессиональных жаргонов и даже обценной лексики.

Следует сказать о том, что все СМИ (пресса, радио, телевидение, в том числе и в интернете) пользуются средствами единого русского литературного языка. Однако каждый из этих видов вызван к жизни определёнными нуждами общества, обслуживает ту или иную сферу общения и потому обладает характерными языковыми особенностями.

Наш исследовательский интерес связан с радио – традиционным и в то же время новым медианосителем, если иметь в виду появление такого феномена, как радио в интернете.

### Результаты и обсуждение

Язык на радио функционирует особым образом, а использование в нём общезыковых средств отличается своеобразием, вызванным спецификой радио как аудиовербального канала. Как известно, слово играет доминирующую роль в процессе радиопродуцирования, вот почему к звуковой стороне радиоречи предъявляются повышенные требования. Отсутствие визуальности, экранной «картинки» сосредотачивает внимание слушателя исключительно на слове, поэтому все качества устной речи здесь особенно «высвечиваются».

Описанием и анализом языка радио занимается определённый круг учёных-лингвистов, теоретиков и практиков в области отечественной и зарубежной журналистики. Известный исследователь в области языка радио М.В. Зарва в 90-годы прошлого века свидетельствовала, что вышедшая в нашей стране литература о языке радио довольно обширна и может быть условно разделена на три вида: 1) статьи и брошюры, в которых анализируется языковая практика радиовещания, чаще всего в нормативно-стилистическом плане: [9], [3]; 2) публикации, назначение которых описать некоторые специфические особенности звучащей по радио речи, вызванные её устной формой и тем самым отличающие язык радио от языка газеты и других массовых изданий письменной литературы: [7], [8], [11] 3) серии очерков радиожурналистов, представленные в популярном изложении, не только раскрывающие общие вопросы мастерства создателей передач, но и содержащие ценные наблюдения над языковой стороной радиопрограмм, сделанные в процессе повседневной работы: [4], [10], [1].

Теория радиокommunikации определяет функции радио в системе современных СМИ, специфику радиообщения, разрабатывает теоретические основы радиоспецифических средств выражения для коммуникатора, нормативные рекомендации по использованию языковых средств современного русского литературного языка. Среди работ, внёсших вклад в создание теории радиокommunikации, выделим также ряд исследований: [14], [16], [15] и др.

Среди новейших научных изысканий стоит отметить труды по теории журналистики ([5], [12], [2]), где поднимается вопрос о специфике формы сетевых изданий, об их собственном языке.

Однако, несмотря на внушительный (и при этом далеко не полный) список имён, общая теория радиоязыка до сих пор не создана, остаются неясными многие существенные вопросы языковой практики радиовещания сегодняшнего дня. Видимая аспектность исследований, их мозаичность не способствуют целостному представлению о современном состоянии языка радио, тех активных процессах, которые мы можем в нём наблюдать и давать им оценку. Кроме того, мы свидетельствуем о возникновении такого феномена, как сетевое радио (радио в Интернете). Здесь также возникают вопросы о специфике формы и собственном языке.

Таким образом, возникла настоятельная необходимость в создании комплексного научного труда, в котором бы нашли отражение все активные процессы, происходящие в самом языке, в преломлении к специфике радиопродуцирования. Целями такого исследования могли бы стать лингвистический анализ современного состояния языка радио; выявление и оценка важнейших процессов, происходящих в языке радио как важнейшего медиа носителя современности, соотнесение их с внутренними реальными динамическими языковыми процессами; активные процессы в языке современного радио, определяющие его нынешний вербальный облик.

Среди задач исследования – изучение проблемы терминологической кодификации различных названий традиционных и новых медиа носителей; исследование текстовой деятельности коммуникатора и аудитории в современном коммуникативном пространстве; выявление специфики радиокommunikации в условиях полифункциональности медийной среды; раскрытие проблемы языковой практики СМИ в современных научных исследованиях; анализ научного изучения языка радио; дифференциация понятий «радиоязык» и «радиоречь» в качестве двух аспектов исследований конкретных материалов радиовещания; изложение основных положений концепции орфоэпической нормы в современных лингвистических исследованиях; исследование состояния произносительных норм в радиоречи; изучение активных процессов в современной акцентологии в условиях радиопродуцирования; определение роли фоностилистики радиийного текста в создании вербального облика современного радио; оценка основных лексических и семантических процессов и их отражение в современной радиокommunikации; обоснование целесообразности стилистических преобразований в лексике новейшего времени в радиийном тексте; исследование современного радиотекста в аспекте словообразования; анализ активных процессов в морфологическом строе языка и их проявление в текстовой деятельности на радио; синтаксический срез радиийной речи как результат активных преобразований в современном синтаксисе.

Методология такого исследования должна опираться на современные философские, социологические, лингвистические, социолингвистические, психологические концепции образования, а также культуроведческую концепцию и теорию массовой коммуникации.

Среди методов исследования предлагается теоретический анализ соответствующего круг источников, лингвистический метод синхронно-диахронного описания различных языковых уровней, метод сравнительно-сопоставительного исследования языковых явлений двух языков (русского и английского), статистический метод, а также ряд прикладных методик – информационно-компьютерных технологий обработки.

Эмпирическим материалом для исследования, наблюдения и анализа могут служить жанрово организованные радиотексты, в количественном и качественном отношении удовлетворяющие такому научному понятию, как репрезентативность выборки.

Научная значимость комплексного исследования языка радио заключается в том, что в нём, согласно теории массовой коммуникации, будет определено место радио в современной медиаструктуре; радиоязык и радиоречь будут рассмотрены в качестве двух аспектов исследований конкретных материалов радиовещания; орфоэпия радиийной речи будет основана на принципе однозначного выбора произносительного варианта слова; к числу активных процессов в языке радио будет отнесено наличие стилистических преобразований в лексике новейшего времени; эмоционально-экспрессивные типы словообразовательных моделей в языке радио будут показаны как следствие роста эмоциональной напряжённости в жизни общества, а морфологический и синтаксический анализ, ставший общей чертой русской грамматики, найдёт своё отражение в современном языке радио.

Практическая значимость комплексного исследования языка радио видится нам состоящей в том, что в нём будут даны научно обоснованные выводы и рекомендации по использованию нормы на различных уровнях языка. Лингвистическая характеристика радиоречи различной жанровой принадлежности может найти применение в дальнейших научных изысканиях в области современного русского языка, языка средств массовой информации. Результаты исследования могут быть использованы преподавателями при чтении учебных курсов, при составлении методических разработок, учебных пособий, при совершенствовании рабочих программ по профильным дисциплинам.

### **Заключение**

Очевидно, что комплексное исследование языка радио должно носить межотраслевой характер. Работа, безусловно, окажет влияние на дисциплины смежных отраслей наук, поскольку её результаты однозначно будут использованы в учебном процессе в высшей школе.

Комплексный подход к изучению проблем современного радио видится и в подготовке оригинальных разработок, во внедрении или использовании которых заинтересованы профильные предприятия и организации. В частности, в текстовый корпус и/или приложения к известному научному труду могут быть включены результаты проектирования, в том числе выполненного студентами. Инновационность проекта представляется в том, что в него можно включить, например, репрезентативный материал по орфоэпии современной радиоречи, основанный на материалах публикаций различной жанровой тематики на региональном радио как важнейшем сегменте федерального государственного унитарного предприятия «Всероссийская государственная телерадиокомпания». Кроме того, проектирование может предусматривать объяснение сосуществующих произносительных вариантов слов, мотивировать выбор одного из возможных вариантов журналистами, работающими в радиоэфире.

Реализация проекта требует наличия специальной базы (например, учебно-научной лаборатории, которая может быть создана при кафедре, готовящей будущих журналистов). Временный творческий коллектив в составе преподавателей профильной кафедры и студентов специальности (направления подготовки) «Журналистика» в рамках проекта может, например, подготовить к изданию частотный словарь русской орфоэпии для работников регионального радио с учётом местных реалий.

Таким образом, комплексный подход к созданию научного труда по языку радио расширит проблемное поле исследования, осуществит переход от поуровневой к многоуровневой системе русского языка в преломлении к его функционированию в условиях радиопроизводства. Исследователям, которые предпримут создание комплексного труда по изучению языка радио, следует изначально понимать значимость своей работы для науки, практики и общества.

### **Конфликт интересов**

Не указан.

### **Conflict of Interest**

None declared.

### **Список литературы / References**

1. Авраамов Д. С. Профессиональная этика журналиста: Парадоксы развития, поиски, перспективы / Д. С. Авраамов. – М.: Мысль, 1991. – 253 с.
2. Акопов А. И. Журналистика и общество: научные работы, публицистика, рассказы и повести. Фонд науки и образования / А. И. Акопов. – Ростов-на-Дону, 2015. – 356 с.
3. Бернштейн С. И. Язык радио / С. И. Бернштейн. – М.: Наука, 1977. – 46 с.
4. Богомолов Ю. А. Курьеры муз: Диалектика продуктивного и репродуктивного в творчестве на радио и ТВ / Ю. А. Богомолов. – М.: Искусство, 1986. – 191 с.
5. Грабельников А. А. СМИ постсоветской России: пятнадцать лет спустя. Монография / А. А. Грабельников. – М.: Изд-во РУДН, 2008. – 340 с.
6. Гусельникова Н. В. Лингвостилистические особенности информационных жанров радиовещания (радиорепортаж): автореф. дис. ... канд. фил. наук. – М., 1987. – 23 с.
7. Зарва М. В. Слово в эфире: о языке и стиле радиопередач / М. В. Зарва. – М.: Искусство, 1977. – 179 с.
8. Зарва М. В. Некоторые особенности языка радио как вида массовой коммуникации / М. В. Зарва // Язык и стиль средств массовой информации и пропаганды. – М.: изд-во МГУ, 1980. – 256 с.
9. Крысин Л. П. О языке радиопередач / Л. П. Крысин. – М.: Комитет по радиовещанию и телевидению при Совете Министров СССР. – 1967. – 52 с.
10. Ляшенко Б. П. Радио без тайн: Рассказ неизвестного диктора / Б. П. Ляшенко. – М.: Искусство, 1990. – 223 с.

11. Нешименко Г. П. Некоторые проблемы языка массовой коммуникации / Г. П. Нешименко // Язык и массовая коммуникация: Социолингвистическое исследование. – М.: Наука, 1984. – 280 с.
12. Тертычный А. А. Методы профессиональной деятельности журналиста / А. А. Тертычный. – М.: ВК, 2011. – 548 с.
13. Трескова С. И. Социолингвистические проблемы массовой коммуникации (Принципы измерения языковой вариативности) / С. И. Трескова. – М.: Наука, 1989. – 152 с.
14. Триккель И. Специфика радиокommunikации, её выразительные средства и жанры: автореф. дис. ... канд. фил. наук. – Тарту, 1967. – 27 с.
15. Шерель А. А. Радиоискусство – проблемы эстетического анализа / А. А. Шерель // Методологические проблемы изучения средств массовой коммуникации. – М.: Наука, 1985. – 197 с.
16. Шерковин Ю. А. Психологические проблемы массовых информационных процессов / Ю. А. Шерковин. – М.: Мысль, 1973. – 215 с.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Avraamov D. S. Professional'naya etika zhurnalista: Paradoksy razvitiya, poiski, perspektivy [Professional ethics of a journalist: Development paradoxes, searches, prospects] / D. S. Avraamov. – М.: Misl, 1991. – 253 p. [in Russian]
2. Akopov A. I. Zhurnalistika i obshchestvo: nauchnyye raboty, publitsistika, rasskazy i povesti. Fond nauki i obrazovaniya [Journalism and society: scientific works, journalism, stories and novels. Foundation for Science and Education] / A. I. Akopov. – Rostov-on-Don, 2015. – 356 p. [in Russian]
3. Bernshtein S.I. Yazyk radio [Radio language] / S.I. Bernshtein. – М.: Nauka, 1977. – 46 p. [in Russian]
4. Bogomolov Yu. A. Kur'yery muz: Dialektika produktivnogo i reproduktivnogo v tvorchestve na radio i TV [Muses couriers: Dialectics of productive and reproductive in creativity on radio and TV] / Yu. A. Bogomolov. – М.: Art, 1986. – 191 p. [in Russian]
5. Grabelnikov A. A. SMI postsovetsoy Rossii: pyatnadsat' let spustya. Monografiya [Media in post-Soviet Russia: fifteen years later. Monograph] / A. A. Grabelnikov. – М.: Publishing House of RUDN, 2008. – 340 p. [in Russian]
6. Guselnikova N. V. Lingvisticheskiye osobennosti informatsionnykh zhanrov radioveshchaniya (radioreportazh) [Linguistic stylistic features of the information genres of broadcasting (radio report)]: Abstract of PhD in Philology. – М., 1987. – 23 p. [in Russian]
7. Zarva M.V. Slovo v efire: o yazyke i stile radioperech [Word on the air: about the language and style of radio broadcasts] / M.V. Zarva. – М.: Art, 1977. – 179 p. [in Russian]
8. Zarva M. V. Nekotoryye osobennosti yazyka radio kak vida massovoy kommunikatsii [Some features of the radio language as a form of mass communication] / M. V. Zarva // Language and style of mass media and propaganda. – М.: Publishing House of Moscow State University, 1980. – 256 p. [in Russian]
9. Krysin L.P. O yazyke radioperech [About language of radio broadcasts] / L.P. Krysin. – М.: Committee on Broadcasting and Television under the Council of Ministers of the USSR. – 1967. – 52 p. [in Russian]
10. Lyashenko B.P. Radio without secrets: The story of an unknown speaker / B.P. Lyashenko. - М.: Art, 1990. - 223 p. [in Russian]
11. Neshchimenko G. P. Nekotoryye problemy yazyka massovoy kommunikatsii [Some problems of the language of mass communication] / G. P. Neshchimenko // Yazyk i massovaya kommunikatsiya: Sotsiolingvisticheskoye issledovaniye [Language and mass communication: Sociolinguistic research]. – М.: Nauka, 1984. – 280 p. [in Russian]
12. Tertychny A. A. Metody professional'noy deyatel'nosti zhurnalista [Methods of professional activity of journalist] / A. A. Tertychny. – М.: ВК, 2011. – 548 p. [in Russian]
13. Treskova S. I. Sotsiolingvisticheskiye problemy massovoy kommunikatsii (Printsiipy izmereniya yazykovoy variativnosti) [Sociolinguistic problems of mass communication (Principles of measuring language variability)] / S. I. Treskova. – М.: Nauka, 1989. – 152 p. [in Russian]
14. Trikkel I. Spetsifika radiokommunikatsii, yeyo vyrazitel'nyye sredstva i zhanry [Specificity of radio communication, its expressive means and genres]: Abstract of PhD in Philology. – Tartu, 1967. – 27 p. [in Russian]
15. Sherel A. A. Radioiskusstvo – problemy esteticheskogo analiza [Radio art - problems of aesthetic analysis] / A. A. Sherel // Metodologicheskiye problemy izucheniya sredstv massovoy kommunikatsii [Methodological problems of the study of mass communication]. – М.: Nauka, 1985. – 197 p. [in Russian]
16. Sherkovin Yu. A. Psikhologicheskiye problemy massovykh informatsionnykh protsessov [Psychological problems of mass information processes] / Yu. A. Sherkovin. – М.: Misl, 1973. – 215 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.088>**ВЛИЯНИЕ СРЕДНЕВЕКОВОЙ ПЕСЕННОЙ ТРАДИЦИИ НА РАННИЕ БАЛЛАДЫ ВИКТОРА ГЮГО**

Научная статья

**Авдеева А.А. \***ФГБОУ ВО Московский государственный лингвистический университет, переводческий факультет,  
Москва, Россия

\* Корреспондирующий автор (alena.avdeeva.1309[at]gmail.com)

**Аннотация**

В данной статье рассматриваются основные характеристики и особенности ранних баллад Виктора Гюго на различных языковых уровнях и влияние на них традиций Средневековой баллады, ее структурных, сюжетных и иных особенностей. Также рассматриваются некоторые исторические и социальные предпосылки, способствовавшие их написанию. Материалы данной статьи могут иметь практическое применение на занятиях по изучению французского языка, культуры и истории Франции, лексикологии, стилистики и фонетики французского языка.

**Ключевые слова:** поэзия, романтизм, баллады, Виктор Гюго, Средневековье, французский язык, стилистика, рефрен, перенос строки, вольная версификация, историзм, народное творчество, песенная традиция, романская литература, Жермена де Сталь, рыцарская литература, твердые формы, плясовая фольклорная песня, заклинательная функция, оппозиция, куртуазная лирика, повторы, жеста, романтическая типизация, гротеск, синкретизм, закольцовка, эпиграф, эпанафора, фонетический повтор, ассонанс, аллитерация.

**INFLUENCE OF THE MEDIEVAL SONG TRADITION ON THE EARLY BALLADES OF VICTOR HUGO**

Research article

**Avdeeva A.A. \***

FSBEI of HE Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

\* Correspondent author (alena.avdeeva.1309[at]gmail.com)

**Abstract**

This article discusses the main characteristics and features of the early ballads written by Victor Hugo and analyses them at various language levels as well as the influence of the traditions of the medieval ballad, its structural, plot, and other features on these ballads. A historical and social background that contributed to their writing is also considered. The materials of this article are of practical value and can be used at the classes of the French language, culture, and history of France, lexicology, stylistics, and phonetics of the French language.

**Keywords:** poetry, romanticism, ballads, Victor Hugo, the Middle Ages, French, stylistics, refrain, line word breaks, free versification, historicism, folk art, song tradition, romance literature, Germaine de Staël, knightly literature, fixed forms, dance folk song, spell function, opposition, courtly lyrics, repetition, gesture, romantic typification, grotesque, syncretism, connection, epigraph, epianaphore, phonetic repetition, assonance, alliteration.

**Введение**

Французская поэзия эпохи романтизма родилась в один из самых драматичных моментов истории Франции — во время Революции. Именно Революция стала способом осознания, структурирования нового мира, который пытались создать французы после одного из крупнейших переворотов в истории. Переосмыслению подверглись два столпа французской культуры — Античность и христианство; новому миру понадобилось новое звучание, которое привело к созданию новых ритмов, размеров, жанров и прижилось благодаря любви романтиков к музыке. Данное переосмысление и послужило причиной, по которой романтики обратились к собственной истории. Историзм романтиков обусловил интерес к отдельным нациям, особенностям национальной истории, укладу прошлых веков.

**Основные положения**

Историзм заставил романтиков обратиться к сокровищам народного творчества — в это время оживают сказки, легенды, предания, возвращаются к жизни старинные поверья и волшебные существа. Жермена де Сталь в работе «О литературе классической и романтической» отмечает, что «литература древних в наше время является пересаженной литературой; романтическая, или рыцарская, литература для нас — коренная, именно наша религия и наши [общественные] институты дали ей расцвести» [1, С. 386], и что только романтическая литература все еще способна совершенствоваться и обновляться, поскольку уходит корнями в историю французского народа и отражает его характер.

Средневековая романская литература, богатая на песенные и плясовые жанры, которые впоследствии приобрели твердые формы, широко распространилась на территории европейских стран. К ним относят: *балладу* (поэтическое произведение из трех строф с обязательным рефреном и посланием неизвестному адресату в конце), *рондо* (поэтическое произведение из большего или меньшего числа стихов, перемежающихся припевами и запевами), *королевскую песнь* (*chant royal*, традиционная сонетная форма французского стиха); *виреле* (трехстишие с взаимной рифмовкой первых двух стихов). Отметим, что *виреле* и *королевская песнь* были крайне близки к балладе. Самое большое распространение баллады получили на севере Франции.

Баллада восходит к плясовой фольклорной песне и отличается музыкальностью — она создается за счет фонетико-силлабического подбора слов и имеет рефрен (повторение нескольких строк либо в конце каждой строфы, либо между строфами; может изменяться или оставаться в неизменном виде).

Еще одним элементом средневековой поэзии являлись так называемые *enjambements*, переносы строк, из стиха в стих. Их функция состояла в том, чтобы приблизить поэзию к разговорной речи. Так, «Песенная интонация, напевность

создаются музыкальными ритмами, повторами и ритмико-синтаксической симметрией. Каждый новый отрывок баллады интонационно и ритмически отделен от предыдущего» [3, С. 66].

Средневековая лирика унаследовала и древнейшую, заклинательную функцию. Примером этому может послужить раннее произведение XII века, любовное письмо некоей монахини монаху Верингеру из Тегернзе. Оно было написано в форме шестистишия и представляло своего рода заклинание, «словесное обручение». Подобные заклинания брали начало в мистических трактатах герметической медицины древности. Следует отметить, что романтизм возродил традицию и взял из нее новое: европейская культура до XIX века не знала откровенной, исповедальной лирики; право быть конфидентом принадлежало только Богу, а, значит, и ее представителю на земле — Церкви. Человек, брошенный после революции один не перед лицом божественного, а наедине с самим собой, вдруг оказался мерой вещей и осознал свою несостоятельность. Так, ему требовалось дополнение, вторая половина; отсюда и рождается одна из главных особенностей романтического восприятия — диалогичность, дуальность, оппозиции. Из двойственности романтизма и берет свое начало постулат о всесильности Бога-творца и ничтожности человека перед ним.

В романтической традиции максимально широко раскрывается оппозиция и единство мужского и женского начал. Как пишет Е.А. Махов, «любовное общение, понятное, услышанное как музыка, имеет для романтиков некий определенный акустический облик, «звуковую норму», обладающую символической значимостью» [2, С. 40]. Музыкальное в воображении поэтов-романтиков тождественно женскому. Именно поэтому некоторые категории, образы и реалии, пришедшие из музыки, зачастую расцениваются как средство куртуазного общения, вернувшегося из Средневековья вместе с образом Прекрасной дамы. Отмечается, что романтики имели собственную музыкальную «тайнопись», общее восприятие музыки как одной из стихий-первооснов, дающей жизнь. Все музыкальное романтики трактовали как «область моделей», и заимствовали из данной сферы термины, понятия и целые логические цепочки [2, С. 29]. Одним из классических мифов о восприимчивости к женскому голосу стал миф о сиренах и разрушительности женских чар.

Несмотря на губительность колдовства, некоторые из элементов упоминавшейся нами культуры заговоров все же вошли в литературные тексты Нового времени. В текстах романтиков встречаются фрагменты заклинательных формул «ты — я, я — ты» («Я не расстанусь с тобой, ты мое все на земле... Я твоя, я люблю тебя, я преклоняюсь перед тобой, не было часа, чтобы я не думала о тебе», — пишет философу Шеллингу знаменитая в кругу иенских романтиков Каролина), настойчивые повторы («ты и я» как «глаз и свет», «глаз и свет» как «свет и жизнь» у Брентано), магические параллельные сравнения, а, порой, и угрозы («если ты меня лишишься, то погибнешь», также у Брентано) [2, С. 5-9].

Французские исследователи Дюран-ле Герн и Понно выделяют следующие ключевые темы средневековых баллад:

— Божий суд и установление истины, восходящие к жанру «песни о деяниях»

или *жесты* (*Chansons de Geste*) и воспевавшие подвиги героев;

— колдовство и магия;

— странствия [6, С. 34-36].

Действие Средневековой баллады разворачивалось либо в волшебном лесу, либо в окружении элементов готической архитектуры — соборах, монастырях, на стенах замков. Иногда оно могло перемещаться на поле боя.

Средневековые баллады могли иметь автора, и тогда в них чаще всего воспевалась Прекрасная Дама и куртуазная любовь (произведения Бернарда де Вентадорна, Джауфре Рюделя, Бертрана де Борна, Пейре Видаля, Христины Пизанской и баллады Вийона). Либо они могли быть анонимными, и тогда центром баллады становился монолог главного героя, воспевающего нравственность.

Средневековые баллады характеризуются общностью формы и выбором одного из традиционных сюжетов эпохи.

Романтики в полной мере переняли все вышеперечисленное, однако не стали слепо копировать опыт предыдущих поколений. Они стремились к созданию новых форм и образов, что требовала позиция человека в новом, пост-революционном пространстве. Наибольший интерес для нас представляют баллады одного из ранних сборников Виктора Гюго «Оды и баллады», которые повлияли на многих современников и стали площадкой для многочисленных экспериментов поэта. Именно в них ярче всего проявляются элементы романтической типизации. Гюго применял этот принцип из «стремления [...] выбирать из жизни наиболее броские, яркие, неповторимые в их своеобразии черты, образы и явления — все исключительное» [4, С. 25]. Романтическая типизация передавала характерные особенности эпохи, делая эстетику молодого тогда Гюго отличной от догматики классицизма.

Гюго откровенно выражал свои взгляды на искусство, и отмечал, что писатель хорош лишь тогда, когда способен творить, будучи свободным от условностей: «De tous les livres qui circulent entre les mains des hommes, deux seuls doivent être étudiés par lui, Homère et la Bible. C'est que ces deux livres vénérables, les premiers de tous par leur date et leur valeur, Presque aussi anciens que le monde, sont eux-mêmes deux mondes pour la pensée» («Из всех книг, что попадают людям в руки, изучать нужно лишь две: Гомера и Библию. Это две почитаемые книги, первые как по времени появления, так и по значимости. Они почти такие же древние, как и сам мир, и представляют два разных способа мышления») [7, С. 307], замечая при этом, что в Гомере воплощен гений человечества, а в Библии человек нашел выражение духа Бога.

В подраздел сборника входят пятнадцать произведений. Однако поэт не сразу включил их все в данный сборник и даже не сразу определил их жанр как балладу. В знакомом нам, окончательном виде, сборник увидел свет в третьем издании 1826 года, когда поэт, наконец, отделяет баллады от од и относит их к отдельному жанру и называет его баллады. Он называет их «набросками капризного жанра», в которых оживают идеи, легенды, поверья и народные выдумки. В них поэт пытался пофантазировать, какими могли бы быть первые поэмы первых трубадуров Средневековья, христианских рапсодов, которые были вооружены одной только лютней и бродили по замкам в поисках гостеприимства, предлагая в обмен лишь свои песни.

В настоящий момент существует несколько подходов по делению романтических баллад на тематики и периоды. Например, О.М. Тарасова предлагает разделять баллады на исторические («Турнир короля Иоанна», «Сватовство Роланда» Гюго, «Снег», «Рок», «Мадам Зубиз» Виньи), фантастические («Фея», «Хоровод ведьм» Гюго) и лирические («Невеста литавщика», «Бабушка» Гюго) [3, С. 69-70].



Французские исследователи Дюран-ле Герн и Понно предлагают разделять баллады по сюжетам и периодам, к которым они относятся, и выделяют баллады готические, баллады о чудесах и сверхъестественном, баллады «золотого века» романтиков [6, С. 218]. В первых разрабатывался гротеск как прием выразительности (сюда, прежде всего, и включают творения Гюго), вторые пытались переосмыслить иррациональное и сверхъестественное (Брентано, Нодье, Кине, Бертран и Гюго), а третьи представляли срединный путь, воссоединение средневековья с мифами и приемами Античности, синкретизм (Нерваль и Гюго).

Данные классификации, безусловно, справедливы для романтических баллад вообще и в целом отражают их суть, но применительно к балладам Гюго нам хотелось бы предложить свою, чуть более конкретизированную классификацию. В его пятнадцати балладах четко прослеживаются три основные сюжетные линии: столкновение человека и цивилизации, поиск спасения христианской души и ее искушение дьяволом, а также воинственный уклад людей эпохи Средневековья. Исходя из подходов в исследовании баллад Гюго, мы предлагаем разделить их на три следующие группы:

— баллады фантастические, сказочные, языческие (*Une Fée, Le Sylphe, A Trilby, le lutin d'Argail, Le Géant, La Fée et la Péri*);

— баллады христианские и чудесные (*La Fiancée du timbalier, Les Deux Archers, A un passant, La Légende de la nonne; La Ronde du sabbat*);

— баллады, изображающие средневековый быт (*La Mêlée, L'Aveu du châtelain, La chasse du burgrave, Le pas d'armes du roi Jean*).

Все эти три группы баллад тесно взаимосвязаны и имеют ряд общих черт и характерных особенностей.

Прежде всего, необходимо отметить игру ритмических рисунков в балладах Виктора Гюго: он использует и alexandrinский стих («Сильф»), и ямбы («Турнир короля Иоанна»), и анапесты («Гигант»). Зачастую он сочетает несколько размеров в рамках одной строфы (например, «Битва»). Гюго активно использует традиционные Средневековые рефрены, которые подразделяются на:

— *indépendant de la strophe*, то есть не привязанные к строфе («Гигант»), подразумевают вариативность в строках рефрена и отсутствие в них полного цитирования; всегда представляют своего рода «collage», вставку, отличную от других строф [5, С. 201];

— *lié à la strophe*, связанные со строфой («Два лучника»), то есть рефрен строк с вариациями или без них; обязательно повторение синтаксиса и ритмического рисунка. Цель таких рефренов — тематическое развитие баллады, накал драматизации. Функция такого рефрена состоит в смысловом развитии сюжета произведения [5, С. 203-206].

Вместе они объединяются в общую категорию *bouclage*, «закольцовки», которая воспроизводит песенные традиции Средневековья.

По сути, Гюго вводит новые варианты композиции и предлагает вольную версификацию, которая помогла разнообразить оттенки чувств и позволила сделать акцент на той или иной мысли. Так, можно отметить, что «поэтическая фраза разбивалась то на мелкие, сжатые строки, то на более удлинённые, гармония стиха подчеркивалась ощутимым ритмом. Строфика народных песен, применённая Гюго, придавала его балладам большую напевность» [4, С. 16-17].

Обязательным элементом всех баллад Гюго является эпиграф. В качестве эпиграфов он использует выдержки из реальных хроник времен Средневековья, строки из произведений современных ему поэтов-романтиков, крупнейших представителей направления, а также отрывки из произведений поэтов Средневековья разных стран, включая арабского поэта Абу-т-Тайиб Ахмад ибн аль-Хусейн аль-Мутанабби, революционера и лже-пророка (баллада «Гигант»). Каждый эпиграф имеет целью указать на основную мысль произведения. Интересно отметить, что есть в сборнике и посвящение: поэт посвятил две свои баллады — «Два лучника» и «Легенду о монахине» одному и тому же человеку — своему современнику, художнику Луи Буланже, в творчество которого поэт влюбился после того, как увидел на одном из Салонов картину Буланже «Мазепа». Гюго считал, что это уникальный художник, который призван поднять искусство живописи во Франции до уровня Италии, Испании, Фландрии и Англии. Характерно, что обе эти баллады описывают один и тот же сюжет, а именно испытание веры главного героя.

Среди применяемых Гюго стилистических средств и приемов часто встречается эпанафора, т.е. выразительное выделение слова. Эпанафора выражается в балладах двойным ударением и фонетическими повторами («désire — Sire», «genoux — Nous», «cornets — Nets», «vainqueur — coeur»). Гюго зачастую прибегает к ассонансам и аллитерации — это позволяло воспроизвести звуки ветра, моря, топот коня («jaloux — loups», «profond — fond», «le chemin — Rêvant — le faisan», «los — les flammes — clos — foule — s'écroule — hurle — roule — flots»). Также Гюго применяет в балладе новое деление строки — трехсложное («Un vrai sire/ Châtelain/ Laisse écrire») для передачи динамики турнира.

Важное место в балладах Гюго занимают реалии Средневековья и устаревшая лексика. Для придания достоверности поэт упоминает персонажи эпоса (феи *Urgèle, Morgane*, рыцари — *bons paladins*), предметы быта (*le luth d'ivoire* — лютия из слоновой кости, *la harpe de trouvère* — арфа трувера, *le gantelet de chevalier* — железная перчатка рыцаря, *un cor - rog*), архитектурные сооружения и их элементы (*le clocher* — колокольня, *des sauvages manoirs* — заброшенные усадьбы, *les arceaux* — арки). Среди иных элементов с целью придать достоверности повествованию, Гюго упоминает реальные географические объекты (Bretagne; de Nante à Mortagne; l'Aquitaine; À Notre-Dame de Lorette, Lausanne, Grenade, Seville и др. и настоящие исторические персонажи (король Жан (т.е. Иоанн II), Святой Жиль (герой многих средневековых баллад, возможно живший в VII в.), Робер де Люзарш («Luzarche»), зодчий Ги Шабо («Chabot»), граф Жарнак (в его честь был назван особый фехтовальный удар, благодаря которому он одержал победу на турнире), французский полководец Гаспар де Со Таванн, один (не указано точное имя) из представителей его рода Фонтрай, а также рода Конфлан, король династии Каролингов Лотарь (Lothaire Duc sans terre) и др.).

Кроме географических названий и персонажей Средневековья, Гюго в своих балладах использует еще один элемент Средневековой реальности, а именно цветопис и геральдику. Поэт обращается к законам геральдики и использует в качестве символов цвета — красный («queule») и золотой («enor»). Они используются для описания одежд знатных

гостей. Другим сословиям было запрещено наряжаться в эти цвета. Данное обращение к традициям геральдики – прямое наследие Средневековья.

### Заключение

В заключение хотелось бы отметить, что баллады Виктора Гюго вобрали богатое языковое наследие времен Средневековья; однако поэт не просто следует за трубадурами прошлых веков, а перерабатывает их творения и предлагает свое понимание картины мира пост-революционной эпохи. В его произведениях приобретают широкое распространение различные средства выразительности, стилистические приемы: он использует олицетворения («*soleil me donne et me prend mon trésor*» - «солнце дает мне мое сокровище и отнимает его» и др.), эпитеты («*tes frémissantes ailes*» - «трепещущие крылья» и др.), описания («*Le jour de douces pensées*» - «день нежных размышлений» и др.), сравнения («*le Rhin comme un ruisseau*» - «Рейн подобен ручью» и др.), нанизывание однородных членов предложения («*Ses bœufs, son arc de fer, ses haches, ses colliers*» - «Его быки, железный лук, топоры и его цепи» и др.). При этом он продолжает следовать традициям Средневековых баллад и использует параллелизмы («*S'ils veulent fuir la faim trompée — S'il faut mourir, mourons en braves*» - «Если они захотят избежать обманика-голода – если будет нужно умереть, умрем храбрецами»), рефрены, ассонансы («*qui t'éloignes si vite — quand le repos t'invite*»), звукоподражания («*rongeait — rouille — souille — quenouille*»), эпаналы («*jaloux — loups*»), аллитерацию («*leur courroux gronde encor*»).

Произведения Гюго имеют сложную, многослойную композиционную структуру: зачастую различные сюжетные линии и темы развиваются параллельно друг другу, зашифровывая более сложное послание.

Во всех пятнадцати балладах Виктор Гюго стремится показать красоту природы, величие христианского Бога и мужество французских рыцарей. Безусловно, Гюго удалось создать на базе богатейшей культурной традиции собственные шедевры и воплотить собственные литературные принципы.

### Конфликт интересов

Не указан.

### Conflict of Interest

None declared.

### Список литературы / References

1. Де Сталь Ж. О поэзии классической и романтической. Литературные манифесты западно-европейских романтиков / Де Сталь Ж.; под ред. А.С. Дмитриева. - М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1980. - 639 с.
2. Махов Е.А. Любовная риторика романтиков. / Е.А. Махов // Новое в жизни, науке, технике. Серия «Наука убеждать: риторика». - 1991. - № 6. - 64 с.
3. Тарасова О. М. Традиции средневековой литературы в поэзии французских романтиков: В. Гюго, А. Де Виньи, А. Де Мюссе. : дис. ... канд. фил. наук: 10.01.03: [Место защиты: Моск. пед. гос. ун-т] / Тарасова Ольга Михайловна. - Нижний Новгород, 2007. - 205 с.: ил.
4. Трескунов М.С. Виктор Гюго [Текст] / С.М. Трескунов. - Ленинград : Просвещение. Ленингр. отд-ние, 1969. - 151 с.; 20 см. - (Б-ка словесника).
5. Buffard-Moret B. La chanson poétique du XIXe siècle: origine, statut et formes. Rennes / Buffard-Moret B., 2016. - 358 p.
6. Durand-Le Guern I., Ponnau G. Le Moyen âge des romantiques. Rennes, 2001. - 315 p.
7. Hugo V. Appendices aux Odes et Ballades. 1826. Odes et Ballades. Les Orientales. GF Flammarion, 2018. - 442 p.
8. Orientales. GF Flammarion, 2018. - 442

### Список литературы на английском языке / References in English

1. De Staël G. О поэзии классической и романтической. [On classic and romantic literature] Literaturnye manifesty zapadno-evropejskikh romantikov. [Literary manifestos of Western European] / de Staël G.; pod red. A.S. Dmitrieva. [Edited by A.S. Dmitriev. - M.: Izd-vo Mosk. Un-ta [Moscow State University Press]. - 1980. - 639 p. [in Russian]
2. Mahov E.A. Ljubovnaja ritorika romantikov [Romantics' love rhetoric]. / E.A. Mahov // Novoe v zhizni, nauke, tehnike. Serija «Nauka ubezhdat': ritorika». [New in life, science, technology. Series Science to persuade: rhetoric]. . - 1991. - № 6. - 64 p. [in Russian]
3. Tarasova O. M. Tradicii srednevekovoj literatury v poezii francuzskih romantikov: V. Hugo, A. De Vigny, A. De Musset. [Traditions of Medieval literature in the poetry of French romantics] : dis. ... kand. fil. nauk: 10.01.03: [Mesto zashhity: Mosk. ped. gos. un-t] [Performed in Moscow State Pedagogical University / Tarasova Ol'ga Mihajlovna. - Nizhnij Novgorod, 2007. - 205 p.: il. [in Russian]
4. Treskunov M.S. Victor Hugo [Tekst][Text] / S.M. Treskunov. - Leningrad : Prosveshhenie. Leningr. otd-nie, 1969. - 151 p.; 20 cm. - (B-ka slovesnika). [in Russian]
5. Buffard-Moret B. La chanson poétique du XIXe siècle: origine, statut et formes. Rennes, 2016. - 358 p. [In French]
6. Durand-Le Guern I., Ponnau G. Le Moyen âge des romantiques. Rennes, 2001. - 315 p. [in French]
7. Hugo V. Appendices aux Odes et Ballades. 1826. Odes et Ballades. Les
8. Orientales. GF Flammarion, 2018. - 442 p. [in French]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.089>

## АНГЛИЦИЗМЫ В РУССКИХ ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИХ СИСТЕМАХ

Научная статья

Дьяков А.И.<sup>1,\*</sup>, Чирейкина О.Ю.<sup>2</sup><sup>1, 2</sup> АНООВО ЦРФ СибУПК, Новосибирск, Россия

\* Корреспондирующий автор (anadyakov[at]yandex.ru)

## Аннотация

В статье исследуются графические модели вхождения английских языковых единиц в русские терминосистемы, особенности их функционирования в разных специализированных сферах употребления на материале единиц, включенных в составленный нами «Словарь англицизмов русского языка». Поэтапное и кластерное внедрение англицизмов-терминов в принимающий язык позволяет понять характер современного процесса заимствования, более структурировано исследовать рассматриваемый феномен. Большое количество латентных англицизмов (калек) в различных русских терминосистемах существенно расширяет границы рассматриваемого объекта, а их исследование позволяет учитывать этимологический и когнитивный аспекты функционирования этих единиц.

**Ключевые слова:** англицизм, термин, терминосистема, трансформация, кластерное заимствование, поэтапное заимствование, кальки.

## ANGLICISMS IN RUSSIAN TERMINOLOGICAL SYSTEMS

Research article

Dyakov A.I.<sup>1,\*</sup>, Chireykina O.Yu.<sup>2</sup><sup>1, 2</sup> Siberian University of Consumer Cooperatives, Novosibirsk, Russia

\* Corresponding author (anadyakov[at]yandex.ru)

## Abstract

The paper considers graphical models of English words entering into Russian terminological systems, the features of their functioning in different specialized areas of use based on the unit material included in our Dictionary of Russian English Anglicisms. The phased and cluster introduction of English terms into the host language allows us to understand the nature of modern borrowing process, and explore the phenomenon under consideration more structured. A large number of latent Anglicisms (cripples) in various Russian terminological systems significantly expands the boundaries of the considered objects, and their study allows us to take into account the etymological and cognitive aspects of the functioning of these units.

**Keywords:** Anglicism, term, terminology, transformation, cluster borrowing, phased borrowing, tracing paper.

## Введение

Изучение, описание и систематизация англицизмов в рамках русских терминосистем является актуальной задачей современной лингвистики, так как это динамично развивающийся, мало изученный языковой сегмент. В статье впервые проанализированы все способы ассимиляции английских терминов в русском языке, введены новые термины «точечное заимствование» и «кластерное заимствование», отмечены случаи перехода терминов в узуальную сферу, описаны их функциональные особенности.

Материалом исследования послужили лексические единицы, включенные в составленный нами моноресурсный «Словарь англицизмов» [1], который включает более 25 тысяч словарных статей, фиксируя современные тенденции процесса заимствования. Он включает как узуальную лексику, ассимилированную русским языком, кодифицированную, употребляемую широким кругом носителей русского языка, так и окказиональные слова и словосочетания, используемые редко, от случая к случаю, в субязыках – вариантах языка, употребляемых в той или иной коммуникативной сфере (жаргонизмы, диалектизмы и лексику Интернет-чатов) [2]. Включение в словарь такого большого пласта лексических единиц объясняется необходимостью понять особенности текущей языковой ситуации, отобразить статистику и динамику их функционирования.

Под англицизмом понимается английское слово или словосочетание (редко морфема-аффиксид (*ung /ing*) или фразеологизированное предложение (*Ты сделал мой день /You've made my day*), перенесенное в русский язык из английского, прошедшее определенную трансформацию или оставшееся в своем оригинальном облике [3]. Преобразования, которым подвергается исходная английская единица, выражаются в следующих моделях: 1) транскрибированные англицизмы, условно передающие звучание слова (*фьюзер /fuser* – выходной узел принтера); 2) транслитерированные англицизмы, отражающие графическую форму языковой единицы без учета ее фонетического содержания (*джетлаг – jetlag*); 3) трансформированные англицизмы, представляющие собой некоторую «переделку» исходной единицы для уподобления, имитации русского слова или словосочетания (*шаровары /shareware* – бесплатное программное обеспечение); 4) калькированные англицизмы, являющиеся русским переводом иноязычной единицы, сохраняющие исходную семантику и часто структуру заимствования (*искусственный интеллект – artificial intelligence*); 5) трансплантированные англицизмы, представляющие собой единицы английского языка в оригинальном графическом облике, которые «вставлены» в письменную русскую языковую ткань (*Habeas Corpus* – закон о презумпции невиновности, принятый в Великобритании); 6) комбинированные англицизмы, сочетающие в себе вышеперечисленные модели (*фасилитация /facilitation* – организация процесса групповой работы – транслитерация + калькирование аффикса); 7) компенсированные англицизмы, являющиеся английскими глаголами и прилагательными, не имеющими в языке-источнике формальных отличительных признаков частиренности и получившие их в русском языке (*рендерить /to render* – создавать компьютерный персонаж; *транквильный /tranquil* – спокойный, мирный). К

англицизмам мы относим и лексико-семантические дериваты, то есть слова неанглийские по происхождению, но получившие в английском языке значение, заимствованное русским языком, например: *протокол* в значении «совокупность компьютерных правил». Все перечисленные модели англицизмов по способу вхождения в язык-реципиент, в той или иной мере, используются в процессе заимствования терминологической лексики.

«Термин – это слово или словосочетание специального (научного, технического и т.п.) языка, создаваемое (принимаемое, заимствованное и т.п.) для точного выражения специальных понятий и обозначения специальных предметов» [4]. Термин обладает двумя главными характерными чертами: принадлежностью к специализированной профессиональной сфере ограниченного употребления и наличием определенных сущностных признаков: точность, системность, однозначность, краткость, стилистическая нейтральность, мотивированность, общепринятость, номинативный характер, отсутствие синонимов и т.п. Требования к однозначности и краткости, по мнению некоторых лингвистов, не являются обязательными для современных терминологических единиц, так как многие терминологические номинации нередко оказываются полисемичными и многокомпонентными [5]. Например, заимствованный термин-англицизм *дизассемблер* номинирует и наноробота, способного разбирать молекулярные структуры, и преобразующий машинный код в тексте программы на языке ассемблера. Широко применяемый в менеджменте и бизнес-планировании калькированный трехсловный английский термин *ключевой показатель эффективности* (англ. *KPI* сокр. от *Key Performance Indicator*) не отвечает требованию краткости, хотя и имеет тенденцию заменяться аббревиатурой *Ku-Пи-Ай*. Несмотря на то, что подавляющая часть заимствованных терминов – номинативные единицы, наличие в терминосистемах адъективных (например, *контroversивный*) и глагольных (например, *стримить*) наименований не является исключительным явлением.

Термины формируют терминологические системы (терминосистемы), тематически соотносимые с определенными отраслями науки или профессиональной деятельности, например, терминосистемы «Экология», «Реклама», «Экономика», «Спорт», «Музыка», «Лингвистика» и т.п. Все они являются «искусственно формируемым лексическим пластом, каждая единица которого должна иметь определённые ограничения в употреблении и оптимальные условия для своего существования и развития» [6]. О.Ю. Шмелева под терминосистемой понимает «систему терминов, основанную на классификации понятий, с необходимостью выделять терминируемые понятия и признаки, опираясь на классификационные схемы». При этом единицы терминосистемы должны отражать свою специфичность, а также общность терминируемого понятия с другими [7].

Термины-англицизмы в некоторых системах составляют значительный пласт лексики, входя в состав лексико-тематических групп и минигрупп, формирующих тематическую сферу определенной терминосистемы. Например, терминосистема «Экономика» объединяет следующие подсистемы (лексико-тематические группы): «Общэкономические термины», «Промышленность», «Финансы», «Торговля и маркетинг», «Реклама» и др. Каждая подсистема структурируется в виде тематических микрогрупп. Так, тематическая подсистема «Внешнеэкономическая деятельность» состоит из следующих терминологических подгрупп, включающих термины-англицизмы: «Наименования субъектов внешнеэкономической деятельности» (например: *стивидор*, *шипчандлер*), «Наименования видов поставок и грузоперевозок» (*лумпсум-фрахт*, *промит*), «Наименования договоров, соглашений и документов» (*вендор-лиз*), «Наименования внешнеэкономических операций и явлений» (интерлайнинг, джеттисон), «Наименования инвестиций и форм их привлечения» (*венчурный фонд*, *офф-шор*), «Наименования таможенных процессов и явлений» (*бонификация*, *манифест*), «Наименования единиц грузоперевозок» (*лоуд*, *эрланг*), «Наименования условий международной торговли» (*Инкотермс*, *ДАФ*, *ДЕК*, *СИФ*, *ФОБ*) и др.

Отметим, что большое количество «русских» терминов являются калькированными англицизмами, так как лексика этой сферы носит интернациональный характер, документы оформляются на английском языке, изначальные правила международной торговли были составлены в англоязычных странах. Такие латентные (калькированные) англицизмы, как *свободная экономическая зона* / *free trade zone*; *поправка Джона Веника* / *John Venick amendment*; *бондовый груз* / *bonded cargo*; *сезонная таможенная пошлина* / *season duty* и многие другие являются неотъемлемой частью языка профессионалов этой сферы.

Причины заимствования иноязычной лексики соотносятся с двумя категориями: лингвистической и экстралингвистической. К лингвистическим причинам относятся стремление к устранению полисемии и омонимии, необходимость уточнить и детализировать семантические оттенки, закрепив их разными понятиями [8], заполнение лакуны в языке-реципиенте в связи с появлением нового наименования явления или предмета в международной языковой практике, стремление к универбации, связанное с экономией языкового пространства и речевого усилия (не расчлененный на отдельные составляющие объект должен обозначаться «цельно», а не сочетанием слов) и т.п.

Экстралингвистические причины соотносятся с социальными, психическими, эстетическими и другими факторами, например, глобализацией всех сфер жизни общества (политики, культуры, экономики), желанием произвести определенный эффект (показать свой профессионализм или принадлежность социальной группе), компьютеризацией и развитием информационных технологий, увеличением количества знающих иностранный язык и т.п.

В случае с заимствованием иноязычной терминологии перечень причин сужается. Так, основными лингвистическими причинами являются: заполнение лакуны в языке реципиенте (лакунозаполняющая и компрессивная функции англицизмов), связанное с отсутствием односложного термина в принимающем языке, уточнение при помощи заимствования уже существующего термина (синонимомодифицирующая функция) и отсутствие терминосистемы новой отрасли науки, техники или социальной сферы.

Внелингвистические факторы, влияющие на процесс заимствования английских терминов, связаны с интеграцией России в глобальное языковое пространство, стремительным развитием технологий, доступностью научно-технической информации. Так, заимствование англицизма *джетлаг* (*jetlag* – расстройство суточных биоритмов, вызванное сменой часовых поясов) связано тем, что существующий в медицинской практике латино-греческий термин *десинхроноз*, обозначающий изменение различных физиологических и психических функций организма в результате нарушения суточных ритмов его функциональных систем, имеет более широкое значение по сравнению с лексемой *джетлаг*.

Термин-англицизм, во-первых, заменяет длинный описательный оборот (компрессивная функция) и, во-вторых, конкретизирует слишком общий греко-латинский термин, так как десинхронизм может быть вызван различными причинами, например, биологическими, а джетлаг – сменой часов поясов при авиаперелете (синонимодифференцирующая функция).

По мнению Р. В. Бузунова и Р. В. Царевой, англоязычный *джетлаг* имеет ряд явных преимуществ: отражает причину возникшего десинхронизма, настраивая и врача и пациента на необходимость заблаговременной предполетной профилактики; термин уже давно стало устойчивым и повсеместно используется в международной практике, в научной медицине, в том числе мировыми экспертами ВОЗ; является нейтральным для нашего языка и не носит стигматизирующего характера, значительно удобнее произносится [9].

Появление целого кластера экономических терминов английского происхождения со значением «аренда» (*лизинг, хайринг, рентинг, ленд-лиз, франчайзинг, концессия*) связано с необходимостью дифференцирования темпоральных и характерологических аспектов данного понятия. Широко используемый в международной коммерческой практике термин *инвойс* был заимствован русским языком, несмотря на то, что в языке-рецепторе уже имелся термин *счет-фактура* (накладная) схожий по семантике с английским эквивалентом. Необходимость заимствования английского слова вызвана тем, что счет-фактура имеет более узкую семантику – «документ, удостоверяющий фактическую отгрузку товаров или оказание услуг и их стоимость...применяется только для налогового учета НДС» [10]. Лексема *инвойс* называет документ, предоставляемый продавцом покупателю и содержащий перечень товаров и услуг, их количество и цену, формальные особенности товара, условия поставки и сведения об отправителе и получателе. [11]. Если счет-фактура является документом налогового учета, то инвойс отражает не только перечень товаров (товарная накладная), но и услуг, а также выполняет одновременно роль счета, выставляемого на оплату. Отсутствие в российской коммерческой практике однословного эквивалента с такой семантикой привело к появлению англицизма в профессиональном дискурсе, что позволяет облегчить процесс международной торговой коммуникации.

Основной экстралингвистической причиной существенного «импорта» терминов-англицизмов в русские терминосистемы является появление новых и эволюция уже существующих отраслей науки и техники. Так, появление компьютерных технологий и Интернета на Западе и их распространение в глобальном масштабе явилось причиной заимствования не отдельных терминов, а целых терминосистем. Такое заимствование называется «кластерным» заимствованием. Английские термины при помощи кириллицы приобрели «русский облик», были калькированы или остались в своем оригинальном графическом виде.

Терминосистема «Компьютер» включает следующие подсистемы, единицы которых являются англицизмами: наименования оборудования, его частей и устройств (*браузер, процессор* – более 100 единиц), наименования марок процессоров (*Пентиум*), наименования средств хранения информации (*zip-диск* – более 40 единиц), наименования явлений и средств доступа к информации (*интерфейс, веблог* – более 140 единиц), наименования видов баннеров (*Флэш Постер*), наименования операционных компьютерных систем (*репликатор, линкатор* – более 50 единиц), наименования языков программирования (*Делфи*), наименования действий, процессов и операций (*блоггинг, подкастинг* – более 100 единиц), наименования системных программ и связанных с ними явлений (*прокси-сервер, редиректор* – около 100 единиц), наименования кодов (*хеш-код*), наименования единиц измерения и величин (*дзеттабайт, метабит* – 27 единиц), наименования сетей и поисковых секторов (*Эзернет*), наименования дейтограмм (*@*), наименования страновых доменов (*ком*), наименования вирусов (*Троянский конь*), наименования сайтов и их элементов (*контент-сайт*), наименования компаний, фирм и организаций (*АйБиЭм*), устойчивые фразы и аббревиатуры (*АКА, ЛОЛ*) и др.

С одной стороны, употребление трансплантированных англицизмов в письменной речи программистов затрудняет процесс коммуникации, с другой стороны, свидетельствует о профессионализме пишущего: *HTML* является подмножеством языка *SGML*, использует чистый *ASCII* – текст, широко применяется для страниц *WWW*.

Кластерное (цельным блоком) заимствование терминов-англицизмов характерно для таких сфер как «Спорт», «Музыка», «Менеджмент», «Реклама», «Связь» и др. Например, термины фитнеса заимствованы вместе с популяризацией этого американского вида физической активности (*глайдинг, свинг-машина, степ-тест* – около 40 терминов). С появлением экзотического экстремального вида спорта слэклайна (хождение по стропе) в русскую терминологическую систему «Спорт» одновременно вошли англицизмы, номирующие его разновидности: *вотерлайн, дарклайн, джамплайн, лонглайн, лоулайн, триклайн, хайлайн* и др. Все термины кроссфита (*бенч-пресс, дэд-баг, хэммер слэм, холлоу-рок, хип-траст, кеттл-белл, он-рэмп* и т.п.) заимствованы из английского языка с появлением этого вида спорта в России.

Западные музыкальные направления (*нью-вейв, прогрессив-метал, лаундж, фьюжн, хард-бит* – более 50 слов) и их терминосистемы, получившие известность и распространившиеся в локальных музыкальных культурах, были также заимствованы единовременно, цельными кластерами.

Точечное, поэтапное заимствование англицизмов характерно для уже устоявшихся русских терминосистем (лингвистика, медицина, математика, химия, психология и др.), а также для активно развивающихся сфер науки, техники и общественно-политической жизни. Появление в русском языке лингвистического термина *коллокация* (*collocation* – расстановка, словосочетание) наряду с существующей лексемой *словосочетание* связано с необходимостью дифференциации значения последнего, так как *коллокация* – это словосочетание, имеющее признаки синтаксически и семантически целостной единицы, в котором выбор одного из компонентов осуществляется по смыслу, а выбор второго зависит от выбора первого. Термин *коллокация*, будучи полисемичным, пополнил терминосистемы «Математика» в значении «обобщение метода наименьших квадратов на случай бесконечномерных гильбертовых пространств» и «Телекоммуникация» в значении «аренда стоечного пространства». Такой процесс ассимиляции английских терминов в русском языке носит поступательный (точечный) характер в отличие от кластерного (единовременного) заимствования. Термин психологии *газлайтинг* (*gaslighting* – свет газа), номирующий форму психологического насилия, главную роль в которой играет отрицание реальности, недавно

(около 8 лет назад) вошел в русский язык, употребляется психологами-профессионалами, заменяя длинный описательный оборот и выполняя компрессивную функцию.

Поступательным заимствованием характеризуется терминсистема «Политика», где наряду с транскрибированными/транслитерированными давно ассимилированными англицизмами (*джерримендеринг, гарвеизм, гомрулер, квакер, лоббист*) функционирует большое количество латентных (калькированных) англицизмов, появляющихся по мере эволюции философских и политических течений. Термин *мягкая сила (softpower)*, автором которого является американский политолог Джозеф Най, во второй половине 1980-х годов был известен узкому кругу экспертов в области внешней политики, обозначая форму политической власти, предполагающей способность добиваться желаемых результатов на основе добровольного участия, симпатии и привлекательности. Пополнив русскую терминологическую систему «Политика», это калькированное словосочетание стало популярно не только в среде политологов и дипломатов, но в результате широкого применения в русских средствах массовой информации постепенно переходит из разряда узкоспециальных терминов в разряд общеупотребительных слов. Популяризация терминологизированных явлений и предметов «продвигает» такие заимствования в сферу узуальности. Частично калькированный англицизм *окно Овертона (Overtonwindow)*, впервые предложенный Джозефом Овертоном в середине 1990-х годов для обозначения инструмента манипулирования общественным сознанием (от этапа «немыслимо» до этапа «действующая норма»), также подвержен когнитивной узуализации в связи с частотным употреблением термина в русскоязычных средствах массовой информации.

Некоторые термины из-за частотного употребления в речи обычных людей переходят из разряда терминологических в узуальную сферу, становятся частью русского литературного языка, кодифицируются в толковых словарях, получают стилистическую и эмоциональную окраску: «*Симпатичная франчайзи ищет своего франчайзера*». Слова *компьютер, браузер, сайт* и др., изначально являющиеся терминами, стали общеупотребительными лексемами в результате расширения сферы использования и популяризации называемых ими явлений, процессов и объектов. Лексема *мерчендайзинг*, номинирующая специфику розничной торговли, вошла в обиход русскоязычного человека в связи с распространением профессии мерчендайзера в России.

#### Заключение

Таким образом, англицизмы, прошедшие различные формы трансформации в языке-реципиенте, активно используются в русских терминсистемах. Заимствуясь точечно (поступательно) или целыми кластерами, они выполняют ряд номинативных (иногда прагматических) функций. Частотное использование терминов-англицизмов в русских средствах массовой информации способствует их узуализации – общепринятому употреблению носителями русского языка.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Дьяков А.И. Словарь англицизмов русского языка. [Электронный ресурс]. / Дьяков А.И. – URL: <http://anglicismdictionary.dishman.ru> (дата обращения: 9.04.20).
2. Скребнев Ю.М. Введение в коллоквиалистику / Скребнев Ю.М. – Саратов, 1985. – С. 26.
3. Дьяков А.И. Современные англицизмы в профессиональной сфере. Монография. / Дьяков А.И. – Новосибирск, 2015. – С.20.
4. Ахманова О.С. Словарь омонимов русского языка / Ахманова О.С. - 3-е изд. стереотип. – М.: Рус. яз. 1986. – С.441.
5. Лантюхова Н.Н. Термин: определение понятия и его сущностные признаки / Лантюхова Н.Н. , Загорская О.В., Литвинова Т. А. //Вестник Воронежского института ГПС МЧС России. 2013. Выпуск 1 (№6) С.44.
6. Суперанская А. В. Общая терминология. Вопросы теории / Суперанская А.В., Н. В. Подольская, Н. В. Васильева. – М.: Наука, 1989. – С.8.
7. Шмелева О.Ю.Терминологические процессы в синхронии и диахронии (на материале английского языка) / Шмелева О.Ю. // СПб.: Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – С. 18.
8. Медетова М.Е. Иноязычные заимствования в русском языке (на материале терминологии спортивных игр)/ М.Е. Медетова// Сравнительно-сопоставительное изучение языков и интерференция. – Алма-Ата, 1989. С. 84.
9. Бузунов Р. В. Джетлаг: новый термин, новые подходы / Бузунов Р.В., Царева Е.В. // Русский медицинский журнал. ФГБУ ДПО «ЦГМА», Москва, 2013. – №16. –С. 831.
10. Словарь экономических терминов. [Электронный ресурс]– URL: <https://bstudy.net/poisk?searchid=2320235&text=счет-фактура> (Дата обращения: 09.03. 20).
11. Словарь экономических терминов. [Электронный ресурс]– URL: <https://bstudy.net/poisk?searchid=2320235&text=инвойс> (Дата обращения: 09.03.20).

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Dyakov A.I. Slovar anglicizmov russkogo jazyka. [Dictionary of Russian Language]. [Electronic resource] / Dyakov A.I. – URL: <http://anglicismdictionary.dishman.ru> (Accessed: 9.04.20). [in Russian]
2. Skrebnev J. M. Vvedenie v kollokvialistiku [Introduction into colloquialistics] / Skrebnev J.M. – Saratov, 1985. – P. 26. [in Russian]
3. Dyakov A.I. Sovremennye anglicizmy v professional'noj sfere. [Modern Anglicisms in professional sphere] Monograph. / Dyakov A.I. – Novosibirsk, 2015. – P. 20. [in Russian]
4. Ahmanova O.S. Slovar' omonimov russkogo jazyka [Dictionary of homonyms of Russian language] / Ahmanova O. S. - 3-d edition. stereotype. – M.: Rus. lang. 1986. – P. 441. [in Russian]

5. Lantjuhova N.N. Termin: opredelenie ponjatija i ego sushhnostnye priznaki [ Term: definition of notion and its essential features] / Lantjuhova N.N. ., Zagorskaja O.V., Litvinova T.A. // Newsletter of Voronezh Institute GPS MChS of Russia 2013. Issue 1 (№6) P. 44. [in Russian]
6. Superanskaja A. V. Obshhaja terminologija. Voprosy teorii [General terminology. Problems of theory] / Superanskaja A.V., N. V. Podol'skaja, N. V. Vasil'eva. – M.: Science, 1989.– P.8. [in Russian]
7. Shmeleva O.J.Terminologicheskie processy v sinhronii i diahronii (na materiale anglijskogo jazyka [Terminological processes in synchronism and diachrony( on English language material] / Shmeleva O. J. // St.Petersburg.: Edition of St.Petersburg University, 2010. – P. 18. [in Russian]
8. Medetova M.E. Inojazychnye zaimstvovanija v russkom jazyke (na materiale terminologii sportivnyh igr) [English loan-words in Russian language (on sport games terminology material] / M.E. Medetova // Contrastive-comparative of language study and transfer. – Alma-Ata, 1989. P. 84. [in Russian]
9. Buzunov R. V. Dzhethlag: novyj termin novye podhody [Jetlag: new term new approuches] / Buzunov R.V., Careva E.V. // Russian medical journall. FGBU DPO «CGMA», Moskow, 2013. – №16. – P. 831. [in Russian]
10. Slovar jekonomicheskikh terminov. [Dictionary of economic terms] / [Electronic resource] – URL: <https://bstudy.net/poisk?searchid=2320235&text=schet-faktura> (Accessed: 09.03. 20). [in Russian]
11. Slovar jekonomicheskikh terminov. [Dictionary of economic terms] / [Electronic resource] – URL: – URL: <https://bstudy.net/poisk?searchid=2320235&text=invojs> (Accessed: 09.03.20). [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.090>

## ЗНАМЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ АВАНГАРДА

Научная статья

Сабитова В. \*

Карлов университет, Прага, Чешская Республика

\* Корреспондирующий автор (lera568[at]hotmail.com)

### Аннотация

Исторический авангард, фигурирующий в полемике Бюргера и Фостера, имел дело с вопросами институционализации, а современный дискурс авангарда характеризуется апеллированием к условиям капитализма, сопротивления и освобождения. Такая структура поднимает целый ряд вопросов, важных для авангарда как художественного движения на его современном этапе, и, с другой стороны, выдвигает на первый план теоретическую петлю, присущую «спасительной» риторике авангарда в условиях капитализма. Среди основополагающих вопросов, которые следует задать, будет следующий: является ли эта «спасительная» программа выполнимой вообще, и какова роль такой программы. Для решения этой проблемы предлагается противопоставить проект авангарда и школы мысли, которая возникла в 1990-х годах из работы Исследовательского отдела по культуре кибернетики (CCRU), и, в частности, работе одного из его теоретиков, Ника Лэнда, чьи взгляды на природу столицы предлагают отправную точку для настоящего исследования.

**Ключевые слова:** авангард, акселерационизм, Ник Лэнд, темпоральность, активность, освобождение, сопротивление

## AVANT-GARDE'S BANNER OF RESISTANCE

Research article

Sabitova V. \*

Charles University, Prague, Czech Republic

\* Corresponding author (lera568[at]hotmail.com)

### Abstract

If the historical avant-garde featured in the polemics of Burger and Foster has been dealing with the issues of institutionalization, the contemporary discourse of the avant-garde is characterized by its appeal to the terms of capitalism, resistance and liberation. Such framework raises a variety of issues essential to the avant-garde as an artistic movement in its contemporary phase and, on the other hand, foregrounds a theoretical loop inherent in the avant-garde's 'savior' rhetoric under the condition of capitalism. The underlying questions to raise then are whether this 'savior' programme is accomplishable, if at all feasible, and what the role of such programme's agency is. To address this, it is suggested to juxtapose the project of the avant-garde against the school of thought that has evolved in the 1990s from the work of Cybernetics Culture Research Unit (CCRU) and, in particular, against the work of one of its theorists, Nick Land, whose views on the nature of the capital offer a starting point for the present research.

**Key words:** avant-garde, accelerationism, Nick Land, temporality, agency, liberation, resistance.

### Introduction

The polemics of Peter Burger and Hal Foster has foregrounded two approaches to the definition of the avant-garde – 'current' and 'transtemporal'. "For many academics and critics the term only refers to whatever is the most current (most progressive) movement in modern art. Others even use it in a transtemporal sense—one not confined to the modern era. The painters of the early Renaissance can, in this sense, be readily discussed as an avant-garde [3, P. 696]." The avant-garde's conflation with modernism, as noted by Ray, is on the other pole of the definition: "In these narratives the role of the avant-gardes is to confirm the institution of autonomy and accomplish the rescue of art under capitalism – from kitsch [12, P. 246]." That aligns the radical strain in the consciousness of modernity with the shift towards severing historical ties and valuing the present. Moreover, conceptualizing the avant-garde against the discourses of modernism and modernity results, according to Berry, in the "tendency to overemphasize art's future at the expense of its past, leaving present work ungrounded [11, P. 36]." Indeed, such perception may have its origins as early as in the propositions of George Lukacs's *Theory of the Novel* (1920), where the avant-garde was posited as an opponent of realism "reproducing whatever manifests itself immediately and on the surface [14, P. 30]." According to Berry, Stanley Cavell's overemphasis of art's future results in "the avant-garde's misrepresenting possibility as indeterminacy, its misinterpretation of art's unforclosable future as a hedge against its historical specificity, its present fix [11, P. 36]." Hence, the definitions of the avant-garde foreground its peculiar temporal essence but contrary to any other artistic movement, the avant-garde appears temporally fluid. Admittedly, Dada or Situationism are the avant-gardist signposts of certain eras; nevertheless, the avant-garde as a movement has by far not been exhausted by such signposts. Although the explanation for such a case may have partially lied in Poggioli's distinction between schools and movements, the avant-garde's temporal elasticity is not merely a matter of the dialectical nature of a movement. Rather, the avant-garde's transcending national boundaries and universality of its experimental tendencies proposed by Burger make it extendable beyond by-gone "post"- epochs of periodization and further into yet discursively unmapped future. Following this, it could be argued that such temporally-discursive elasticity of the concept can testify either to the certain level of its theoretical and empirical vulnerability or to its "inherently progressive theoretical [6, P. 262]" nature.

Taking this as a point of departure, the present investigation attempts to analyze this duality through the theoretical framework of Nick Land, a right-wing theorist of the school of thought known as Accelerationism. Evolved in the 1990s from



the work of Cybernetics Culture Research Unit (CCRU), Accelerationism is also seen as an extension of the philosophy of Gilles Deleuze and Felix Guattari in its focus on the deterritorializing power of capital. In the works of Nick Land, in particular, the conceptualization of capital acquires a significant role in relation to temporality and agency, two foundational concepts that philosophy has linked to each other throughout the centuries. Hence, through the avant-garde's temporal and spatial planes, the present investigation seeks to foreground the avant-garde as a rupture in methodological sense. Because the juxtaposition of 'previous forms of representation' or 'high' and 'low' culture may occur only at the time and in the space of autonomous and institutionalized art where, in Marcuse's words, the necessity of the avant-garde is linked to the survival of art through its self-critique and self-denial, the avant-garde's temporal and spatial planes become the arenas for the avant-garde's temporal elasticity and viability, albeit only up to a point when the agency of such rupture enters the discourse. At that particular moment, it will be argued, temporal elasticity, resilience and the rhetoric of resistance starts to function as one of capital's pillars.

### The Discourses of the Avant-Garde

A variety of authors have attempted to conceptualize the avant-garde both as a momentum in art history and as a dialectical movement. From Jose Ortega y Gasset's *The Dehumanization of Art and Other Essays on Art* (1925) to contemporary perspectives on the avant-garde by the scholars of the present, the underlying feature of this phenomenon has been seen in its potential to ridicule art as itself. As early as the beginning of the twentieth century, Ortega identifies iconoclastic nature of the avant-garde when "it turns against and engages in a critique of art itself and as such [14, P. 16]." In an attempt to set a definitional framework for "the new art of the 20th century [as] a nascent reality [14, P. 17]," Ortega addresses the areas of the avant-garde's production, distribution and consumption in its features of iconoclasm and unpopularity. Later on, Renato Poggioli's *The Theory of the Avant-Garde* (1962) and Peter Burger's *Theory of the Avant-Garde* (1974) have attempted to reflect on the movement as a historical moment. The significant parallel underlying these works lies in the avant-garde's historical nature hence allowing to posit its essential characteristics as 'moments,' for Poggioli and as an 'explanatory factor' for an institution of already autonomous art, for Burger.

Poggioli's approach distinguishes the avant-garde as a dialectical movement in its moments of activism, antagonism, nihilism, and agonism. Because Poggioli posits "the concept of movements [...] internally and externally, [the avant-garde's] ideological and psychological motivations as well as its practical, sociological consequences" become aligned with "a concrete end [10, P. 25]." The latter as related to the avant-garde is seen in "agit[ing] for no other end than its own self, out of the sheer joy of dynamism, a taste for action, a sportive enthusiasm, and the emotional fascination of adventure [10, P. 25]." This may, to some extent, reflect Adorno's suggestion that the avant-garde "is free from socially determined communication [14, P. 33]" and is "closed and self-sufficient [14, P. 33]." On the other hand, it foregrounds the discourse of purposeful rationality as a foundation for avant-gardist discourse. The limited significance of this feature is certainly admitted by Poggioli in "the movement formed in part or in whole to agitate *against* something or someone [10, P. 25]." Hence, activism and antagonism are further accompanied by the drive "beyond the point of control by any convention or reservation, [...] in the act of beating down barriers, razing obstacles, destroying whatever stands in its way [until reaching the point when the movement] accepts [its own] self-ruin [10, P. 26]." These two moments represent nihilism and agonism, which presuppose the radical nature of the avant-garde and the similarity of such nature to 'suicidal' feature of capitalism posited by Nick Land in his *Making It with Death* essay published in 2011 in *Fanged Noumena, Collected Writings 1987-2007*. Land's claim that "[i]f capital is a social suicide machine, it is because it is compelled to advantage its assassins [8, P. 266]" allows to place the notion of the avant-garde as defined by Poggioli on a par with 'capitalist machine', which in itself is a starting point for the present investigation.

Peter Burger's take on the avant-garde expands this starting point even further in terms of viewing the avant-garde as a method of "eliminat[ing] art as an institution [4, P. 50]" on the levels of production and reception. Burger suggests replacing the term of 'the avant-gardiste work' with 'avant-gardiste manifestation' to "counter [the social functionlessness of Aestheticism] not by an art that would have consequences within the existing society, but rather by the principle of the sublation of art in the praxis of life [4, P. 51]." Moreover, Burger's positing the avant-garde as a purposeless endeavor in its application and as a mockery to individual creativity in terms of its production suggests market-driven dynamics of avant-gardiste manifestation rather than its provocative nature. "If an artist today signs a stove pipe and exhibits it, that artist certainly does not denounce the art market but adapts to it. Such adaptation does not eradicate the idea of individual creativity, it affirms it, and the reason is the failure of the avant-gardiste intent to sublimate art [4, P. 51]." In view of Land's claim that "radical prioritization of the interrogative impulse [demonstrates that] critique belongs to capital [6, P. 262]," even historical avant-garde as a failed project becomes in essence the space of the affirmation of capitalist dynamics.

Contemporary conceptualizations of the avant-garde link it to the poetics of the contemporaneity and technicity. Suggestion that "[...] with avant-garde practice in general, the emergence of discourses of the contemporary [...] was the result of a complicated processes of socio-economic appropriation and synthesis, the fetishising and rejection of antecedent forms, and technological strategies beyond any straightforward chronology [2, P. 8]" by default places the movement into chronologized and de-chronologized spaces. The latter is not the space beyond humanist frame of the temporal per se but rather a subsystem, a sub-space of 'beyond-hood' whereby the chronology itself remains both visceral and visible in those very processes of 'socio-economic appropriation'. It is from this perspective of the contemporary that the temporal acquires a theoretical significance in relation to the avant-garde. That can be further justified by the very proposition of the existence of culture "after the avant-garde" when the new becomes defined as a technicity. The concept of technique "no longer regarded as either inorganic or subordinate to an illusionistic mimeticism [2, P. 12]" allows technicity to assume "an ontological status it did not previously possess [2, P. 12]." This perspective, to some extent, mirrors Burger's view on the avant-garde as an explanatory factor since "the avant-garde has always served as a means by which, periodically, the commodity purifies itself [2, P. 9]." Furthermore, juxtaposition of this contemporary framework against Land's proposition that "[t]he commodity 'form' is a transmutational matrix [6, P. 230]" allows to justify the present investigation of the avant-garde as a method rather than a movement. With its potential to serve as self-critique, such method may further be characterized as a rupture foregrounding "the commoditisation of the avant-garde [2, P. 10]" itself. In other words, "[t]o be concerned with a poetics of the contemporary is to be concerned with this two-fold dynamic: the

fascination of the avant-garde for the commodity myth which in turn reflects a fatal narcissism [2, P. 10]" the dynamics of which becomes visible on spatial and temporal planes.

### **Temporal and Spatial Planes of the Avant-garde**

As noted by Nick Land on Hermitix podcast, the treatment of time represents one of the 'comical' cases of confusion. Apart from the consequences for the concepts of free will and determinism - in other words, autonomy versus subordination, subjectivity versus subjectification - the metaphysical perception of time, according to Land, is a hopeless undertaking as it attempts to perceive time as an object in time, either efficient or final, neither of which represents rigorously critical approach. "When you stop trying to put time in time, then you are no more confused by convergent waves and divergent waves, or finalistic processes than efficient processes; both of those things are making equal sense and, if taken in exclusion of the other, they make equal nonsense. The notion that the future is somehow unmade and is incomplete and the past is complete is anthropomorphic illusion [5]." It is this sense that the avant-garde in its temporal perception whether within or beyond chronology appears to function as an object within objectified time and, hence, its peculiar and temporally-elastic niche appears to make no more sense than the approach to any other historically delimited slice of art.

Yet, the programmatic aspect of the definition of the avant-garde "to confirm the institution of autonomy and accomplish the rescue of art under capitalism [12, P. 246]" is another consequence of the avant-garde's anthropomorphic perception of temporality. The attempt to counter this 'objectified' conception has been made in attributing the avant-garde a certain sense of anachrony linked to the advent of the machinic of the post-industrial age: the machine's transcending 'the human will-to-progress' and acquiring auto-poesis and its own discursive power, according to Armand, results in the disjointedness in the "time of production [1, P. 197]" and anachrony. In the first place, once anthropomorphic plane is transcended by the machinic, the concept of anachrony becomes theoretically reductive because it places the processes posited beyond 'the human will - to - whatever - and - not - only - progress' back into the objectified time loop. The same loop ensues when the avant-garde, "whose claim to being somehow before the time [is tied to] an inherent anachronism of political economy and the experimental sciences," is further oriented towards "the unrealized and the 'unrepresentable' at the limits of received knowledge [which] is always accompanied by a dependency upon previous forms of representation and conceptualization in order to formulate, precisely, an idea of what the limits of the knowledge in fact are" and is perceived as "counter-historical movement [1, P.197]." If, on the one hand, we are departing from the machine's transcending 'the human will-to-progress' which essentially conditions the states of disjointedness of time and production anthropomorphically, the whole project of realizing 'the unrealized and the unrepresentable' as posited against 'previous forms of representation' appears to be possible only in objectified time slices. On the other hand, breaking the overall time into historical stages indeed qualifies the avant-garde as "counter-historical-movement" and also signposts time as an object. Despite the avant-garde's fluid temporal borders, only in its temporally-objectified sense its feature of being 'before the time' is conceivable. Thus, departing from such contingent nature of the avant-garde's definition and juxtaposing it against other levels of cultural production invariably result in 'back-to-square-one' time loop despite the claims of its temporal elasticity and resilience.

Another illusion of escaping a theoretical loop is the avant-garde's spatially rather than temporally disjointed niche. This spatial niche no longer operates on the terminology of 'previous' or 'current' forms of representation but resorts to the concepts of 'high' and 'low' or 'popular' culture and suggests to look into "avant-garde works themselves, which on closer inspection reveal real levels of discord and dissent from the expectations of the popular text and therefore are resistant to assimilation [13, P. 293]." Herein, the proponent of such view suggests that "the avant-garde continues to exert its renunciative force even in conditions of (partial) assimilation and general marginalization. It is more fruitful to look at the avant-garde as a kind of residual placeholder for art's autonomy and, as such, it is better understood as a spatial concept rather than as a supersessive procession of formalized groups or movements [13, P. 293]." Paradoxically, though, such 'residual placeholder' is anyway juxtaposed against temporally pinned 'expectations of the popular texts' and hence is also an illusory escape from the planes of objectification.

The overall undertaking of the avant-garde within or beyond the rhetoric of an autonomous niche or 'supersessive movement', 'anachrony' or 'unrepresentability', 'assimilation' or 'renunciation', 'dissent' or 'marginalization' foregrounds its temporally and spatially vulnerable nature. Empirically speaking of representation as a mimetic method, the avant-garde may be considered a rupture in methodological sense. Such perspective may account for the avant-garde reliance on and juxtaposition against temporal ('previous forms of representation') and spatial ('high' and 'low' culture) planes as indeed a rupture in the method may occur at any point of time, objectified not excluded, and at any spatial level. However, as soon as the issue of the agency of such rupture enters the discussion, temporal elasticity, resilience and the overall rhetoric of 'the avant-garde's future or futures' starts to reveal capitalist mechanics at its core. The explanation for that may lie in the fact that "[t]hose seeking to defend the human management of social processes (where 'man' speculatively unites with the God of anthropomorphic monotheism) can have no project [6, P. 230-231]" but to restore that very mechanics the avant-garde attempts to subvert.

### **The Agency of 'Immanent Liberation'**

Anthropomorphic perception of time confines the mechanism of liberation to humanism. In his interview to Justin Murphy, Nick Land highlights the necessity to break the overall project of "reengineering social reality" from the issue of agency. He believes that "attribution of a subject [7]" to the issue of tactical potential ("Who is doing this stuff [7]?" - individuals or the group of individuals in collective sense) results in the teleological structure: tactical opportunities serve to these agents as tools and the agents are by default endowed with the political guidance as masters over these tools. "[T]he technological and economic materials are subordinated in principle; even before you have your revolutionary suppression of capitalism, you have a theoretical suppression because you're thinking of it as just a toolkit to be put in the hands of various kinds of human agents to pursue their projects [7]."

Such perspective more than just prophesying failure of any 'renunciation' project or 'rupture', rather cautions against possible terminological loops and the ways in which the avant-garde relies on its own toolkit. Indeed, programmatically, critics have already endowed the avant-garde with the task of raising awareness "in the forms of art [...] validated by their political efficacy [11, P. 37]." This revolutionary and emancipatory tone is what the avant-garde shares with accelerationism of the 1990s.

However, the overall consideration of the limits of human agency is by far not enough for the present discussion. What also decisively enters the polemics is the nature of capitalism under which such project should be considered.

One of the critical opinions strives to draw a borderline between the avant-garde and art in general, or 'art under capitalism' (AUC, hereafter). At the center of AUC: "the artist, then and still the individual, original and authentic genius-creator of work, opus, oeuvre. Signature as auratic seal, proof of presence, which the institutions convert to symbolic power and the market reduces to exchange value. Artistic autonomy [is to some degree only a] qualified permission to evoke and explore what lies beyond [...]. But only in art, not in 'life'. This rule is non-negotiable. Only virtual enactments are permitted [12, P. 242]." Considering the avant-garde as a niche freed from these ills of the AUC, the critic claims that "none of this, however, is the concern of the avant-gardes – or, for that matter, of radical anti-capitalist strategy [12, P. 244]." The principle underlying such possibility is referred to as 'iterability': if "the work [...] is the prerequisite of institutional objectification and the final reduction to exchange value, [...] commodified in advance [12, P. 247]," iterability as "the structural possibility, beyond the aim of any intention [12, P. 247]" can displace work from its original context and re-graft it onto others thus making institutionalization hardly possible. Such iterability, according to the author, allows for the recognition of "the mutable, always renewable force of avant-garde breakouts and their relations to the project of anti-capitalist revolution [12, P. 244]." In the context of the nature of capital, such argument falls back on itself. If any tools in the hands of a human agency are 'subordinated in principle', it remains unexplained how the avant-garde relying on its own toolkit, be it called 'iterability' or otherwise, manages to escape such subordination. Rather, despite its mutability and renewable force, it may be argued that it represents essentially capitalist method of artistic production.

On the one hand, this 'mutability' and 'renewable force' appear to be essentially temporal. If according to Stein, an inherent relation of the avant-garde to the present or past forms of art roots itself in the feeling of "how out of synch things are" and "wherever the present achieved expression, those living in it will find it confusing, irritating, unnatural, ugly [11, P. 38]" or in other words 'unrepresentable', the sense of novelty and mutability that ensues is temporally conditioned. In this regard, the avant-garde becomes a way, legitimated by the capital to express the feeling of temporal self-alienation. Moreover, if "as soon as anyone tries to say what's out of synch, he she becomes obsolete too [11, P. 38]," the avant-garde as a method acquires all features of capital which functions, according to Land, as a self-perpetuating diagram. Obsolesce and novelty alternate in the mechanism of legitimated resistance providing the habitat for the 'unrepresentable', the sense of de-commodified agency cognizant of contingencies of subjectivity, and the limits of temporal and historical processes. The avant-garde may succeed in acknowledging "something as inescapable as an entrenched enemy but [it] resists our direct advance as forcefully as a machine gun [11, P. 38]." Hence, the rhetoric of emancipation and rupture - a "weird academic game [7]" - remains confined to the question of "what is being emancipated [7]?" If one, like Land, is "not into emancipated human groups, an emancipated human species, [but] totally nods along to it if what is meant by that is capital autonomization [5]," it becomes clear that the avant-garde laden with humanist emancipation and anti-capitalist rhetoric moves along rather than against capital autonomization lines.

Yet another loop is observable if the caution not to "lapse into a humanistic language [7]" and "not to reproduce the unnecessarily naïve notions of the human subject [7]" does not mean that that the area of resistance lies beyond humanity. Although "true emancipation, as something that is intensely and really produced, corresponds strictly to a process of dehumanization [5]," the party of resistance remains essentially human. The essence of accelerationism is to bring forth the controversial intensity of such resistance under the condition of capital. The anti-static nature of capital necessitates resistance as a means to capital's own ends. "Capital just brings up like mushrooms everywhere [...]. You cannot get engaged in any process that is self-reinforcing without turning it into capital [5]." Hence, the concern for the 'competent' or 'efficient' resistance and rupture by the avant-garde. Judging the latter as a niche within art system certainly allows for myopic enjoyment of the fruits of such resistance; considering it as a part of the whole picture qualifies any optimism as unjustified. Therefore, the temporal elasticity of the avant-garde as a method and its agency-bound nature represent at the same time convergent and divergent waves: the consistency of the avant-garde project is perfectly maintained within an artistic nook but deeply compromised once it is taken out of it and posited into the milieu of capital.

In the latter case, the avant-garde as a capitalist method of artistic production within 'self-sustaining' and self-feeding process of capital functions like Land's metaphor of radioactive rods "that are damped down by graphite containment rods, and you start pulling out those graphite rods, and at a certain point it goes critical and you get an explosion. [...] That's the sense [in which] capitalism has always been there. It's always been there as a pile with the potential to go critical [...]. That's what liberation looks like: pulling out enough of the containment structure that this new, self-feeding dynamic process erupts [7]." This is what Luhmann calls "a self-destabilising" but "recursive [9, P. 51]" process. However, once the avant-garde is treated as an abstraction within itself, it becomes "a process in which signs and materials are incorporated into new constellations, yielding non-customary forms of attention and, therefore, requiring from the spectator a renewed engagement with art [...] on the basis of the subject's marking of an 'unmarked-marked' space. But contra-Luhmann, this marking of unmarked space is also driven by the diremptions of the artistic subject who is himself or herself 'out of joint' with the traditions he or she inhabits, reinscribes and performs [13, P. 296]." It is in this sense that the post-industrial avant-garde machines serve as an escape machines with the task to "formulate what the limits of [received] knowledge in fact are and what the 'unrepresentable' might be [1, P. 197]." What unites Luhmann's 'self-destabilization', Armand's 'escape machines', Stein's 'novelty and obsolescence' is capital's own counter-stasis drive so essential to the definition of the avant-garde itself. Seeing the avant-garde otherwise would make it seem utterly impoverished and dislodged from any social experience. The discourses of its counter-historicity or de-subjectification are capital-legitimated "possibility of art's continuing self-realization under the instrumentalizing forces of the commodity-form [13, P. 293]."

"The fact that the motor of modernity, its fundamental infrastructure is capital and that is because capital is in its fundamentals nothing but a self-amplifying diagram [5]," to some extent, necessitates the avant-garde. Capital is, therefore, the origin of the avant-garde rather than its long-term target. This is visible in the latter's temporal elasticity and the controversy of 'non-agent' agency of resistance. "Every attempt to sort of fix a particular epochal set of characteristics of capital that concretizes it beyond that abstract loop tends to be just outflanked and enveloped by the actual process which has no sort of attachment to any particular concrete instantiation as long as that concrete instantiation allows this abstract amplificatory loop

to realize itself. And anything that obviously inhibits that loop tends to be outcompeted by somethings that inhibits it less. [...] And that is why [...] it monopolizes escape. If escape into capitalism is not the escape you want, then modern history is not for you [5].” In other words, in its ‘bid for knowledge [1, P. 198],’ the avant-garde produces critique and anti-critique under the banner of resistance with fluidity and resilience of capital and with human agency countered by non-agency, if need be. It is in this sense that both capital and the avant-garde are the escape “not for us but from us [5].” The avant-garde’s escape machine may necessitate an ‘operator’, especially when language is perceived mechanically as “a ‘system’ of mechanical transformations, iterations and reversions [1, P. 203].” An ‘operator’ as a machinic agency automatically coordinating a set of algorithms or rules with each other in relation between signification and materiality in turn contributes to on-going fluidity and anti-stasis. With capital anything but stasis, probabilistic rather than deterministic nature of language makes “the nostalgia for the unattainable [1, P. 200]” impossible to share collectively. The machinic nature of the language allowing the avant-garde to juggle various forms of temporality, subjectivity and de-subjectification thus also functions in ideally capitalistic mode: the idea of escape on an assembly line and a miniature banner of resistance flapping in the wind above a neatly mowed lawn of a suburban residence of an intellectual.

### Conclusion

The present investigation has looked into the concept of the avant-garde under the conditions of capitalism and outlined the former as the inherent machinic part of the latter. The early and contemporary conceptualizations of the avant-garde have foregrounded features of the movement that allowed to place the avant-garde’s potential to sublimate the institution of art and to serve as a self-critique into temporal and spatial planes operative within the movement under the condition of capitalism. The latter has been approached from the theoretical framework of accelerationism and the propositions of Nick Land. The analysis thus undertaken has allowed to arrive at several conclusions.

First, it has been shown that temporal rhetoric at the root of the avant-gardist thinking is tied to anthropomorphic illusion of unmade future and complete past. This makes the avant-garde’s temporally elastic niche to make no more sense than the approach to any other historically delimited slice of art. On the other hand, the rhetoric of the avant-garde as an anachronous or dissenting niche temporally or spatially juxtaposed against ‘previous forms of representation’ or ‘high’ and ‘low’ culture has allowed to define the avant-garde as a rupture in methodological sense only as long as the issue of the agency of such a rupture is left out of discussion. As soon as such agency enters this rhetoric, ‘the avant-garde’s future or futures’ starts to reveal capitalist mechanics as its core.

Herein, it has also been suggested that the overall consideration of the limits of a human agency is by far not enough since the nature of capitalism turns artistic autonomy into the mechanism of virtual enactments of resistance. Even the concept of ‘iterability’ of the avant-garde acquires all features of capital which functions as a self-perpetuating diagram. Resistance or self-critique becomes a legitimized habitat for legitimized projects of ‘immanent liberation’ because emancipation, as a process of dehumanization, remains essentially human even when human agency is countered by non-agency. Therefore, the future of capital and the future of the avant-garde become either a tautology or a theoretical loop. When Land reflects on the possibility of “the notorious death of capitalism [6, P. 266],” he notes that “death is not an extrinsic possibility of capital, but an inherent function [6, P. 266].” In the similar manner, Armand contends that “[i]t’s hardly surprising that within a culture dominated by commoditisation, a critical poetics is intimated to be impossible [2, P. 16].”

### Конфликт интересов

Не указан.

### Conflict of Interest

None declared.

### Список литературы / References

1. Armand, Louis. "Avant-Garde Machines, Experimental Systems." Avant-Post. The Avant-Garde under 'post-' conditions. Ed. / Louis Armand. Prague: Litteraria Pragensia, 2006. 194-214.
2. The Organ Grinder's Monkey. Culture after the Avant-garde. Prague: Litteraria Pragensia Books, 2013.
3. Burger, Peter. "Avant-Garde and Neo-Avant-Garde: An Attempt to Answer Certain Critics of Theory of the Avant-Garde." New Literary History (2010): 695–715. <academia.edu>.
4. Theory of the Avant-Garde. Trans. Michael Shaw. Manchester University Press, University of Minnesota Press, 1984.
5. Land, Nick. "Accelerationism and Capital." Hermitix Podcast. 1podcast. [Electronic resource] / Land, Nick. URL: <https://hermitix.podiant.co/e/accelerationism-capital-with-nick-land-36b108824c01de/>. (accessed: 13/11/2028)
6. Land, Nick. "Fanged Noumena." Land, Nick. Fanged Noumena: Collected Writings 1987-2007 Ed. Robin Mackay & Ray Brassier. Falmouth: Sequence / Land, Nick. //Urbanomic, 2012.
7. Land, Nick. Idelolgy, Intelligence, and Capital Justin Murphy. 19 July 2018.. [Electronic resource] [Electronic resource] / Land, Nick. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=UDMVYNX9xPw>. (accessed: 20/12/2019)
8. Land, Nick. "Making it with Death." Land, Nick. Fanged Noumena, Collected Writings 1987-2007 Ed. Robin Mackay & Ray Brassiere. Falmouth: Sequence / Urbanomic, 2012.
9. Luhmann, Nikolas. Art as a Social System. Trans. Eva M. Knodt. Stanford: Stanford University Press, 2001.
10. Poggioli, Renato. The Theory of the Avant-Garde. Trans. Gerald Fitzgerald. Cambridge: The Belknap Press of Harvard University Press, 1968.
11. Berry.R.M. "The Avant-Garde and the Question of Literature." Avant-Post. The Avant-Garde under 'post-' Conditions. Ed. Louis Armand. Prague: Litteraria Pragensia, 2006. 35-56.
12. Ray, Gene. "Avant-Gardes as Anti-Capitalist Vectors." Third Text 21.3 (2007): 241-255. [Electronic resource] / URL: <https://www.researchgate.net/publication/262944983\_Avant-Gardes\_as\_Anti-Capitalist\_Vector>. (accessed: 02/02/2020)
13. Roberts, John. "Art and its Negations." Third Text 24.3 (2010): 289-303. [Electronic resource] / Roberts, John. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09528821003799429?journalCode=ctte20>. (accessed: 29/11/2019)
14. Strydom, Piet. Theories of the Avant-Garde. 1984. [Electronic resource] / Strydom, Piet. URL: <https://www.researchgate.net/publication/301553516> (accessed: 7/04/2030)

**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ФИЗИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ В ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАДАНИЯХ НА ЛЬДУ ХОККЕИСТОВ 9-10 ЛЕТ**

Научная статья

**Стрельников П.С.<sup>1</sup>, Асеева А.Ю.<sup>2,\*</sup>, Филатова Н.П.<sup>3</sup>**<sup>1, 2, 3</sup> Сибирский государственный университет физической культуры и спорта, Омск, Россия

\* Корреспондирующий автор (ane4ka\_1982[at]mail.ru)

**Аннотация**

В работе представлены результаты экспериментальной проверки методики построения тренировочных заданий на льду, в частности, сравнение динамики показателей испытуемых в тестах по СФП, ОФП, результатам соревновательной деятельности, результатам сравнения показателей функциональной подготовленности и результатам сравнения показателей общей физической работоспособности юных хоккеистов. Результаты исследования показали, что применяемые нами средства, методы и параметры физической нагрузки для построения тренировочных заданий разной направленности довольно эффективно влияют на выполнение игровой деятельности юных хоккеистов, не сказываются отрицательно на результатах общей и специальной физической подготовленности и позволяют улучшить результаты общей физической работоспособности.

**Ключевые слова:** тренировочные задания, юные хоккеисты, срочный эффект.

**EFFICIENCY OF DIFFERENTIATION OF PHYSICAL LOAD IN TRAINING TASKS ON ICE HOCKEYERS 9-10 YEARS**

Research article

**Strelnikov P.S.<sup>1</sup>, Aseeva A.Yu.<sup>2,\*</sup>, Filatova N.P.<sup>3</sup>**

Siberian State University of Physical Culture and Sports, Omsk, Russia

\* Corresponding author (ane4ka\_1982[at]mail.ru)

**Annotation**

The results of the main pedagogical experiment are presented in the work, in particular, a comparison of the dynamics of the subjects' indicators in the tests on the special and overall physical fitness, the results of competitive activity, the results of comparing the indicators of functional fitness and results of comparing indicators of the overall physical performance of young hockey players. The results of the study showed that the means, methods and parameters of physical activity that we use to build training tasks of different directions quite effectively affect the performance of game activities of young hockey players, do not negatively affect the results of general and special physical fitness and can improve the results of general physical performance.

**Keywords:** training tasks, young hockey players, urgent effect.

Актуальность исследования. Вопросам подготовки юных хоккеистов в последние годы посвящены следующие работы. А.Ю. Букашиным (1986, 2000) представлена организация тренировочного процесса юных хоккеистов, И.Р. Вашляева (2011) рассматривала методику обучения юных хоккеистов катанию на коньках, А.В. Сергеевым (2010) и Г.В. Брызгаловым (2012), уточнялась методика скоростной, скоростно-силовой подготовки юных хоккеистов, А.А. Абрамов (2013) и В.В. Филатов с соавт. (2014) изучали подготовку юных хоккеистов на начальном этапе подготовки.

Всеми специалистами по тому или иному поводу представлялись различные тренировочные средства и методы, в которых авторы рекомендовали параметры физической нагрузки к различным тренировочным заданиям. При этом необходимо отметить, что вопрос подбора физических нагрузок в тренировке хоккеистов групп начальной подготовки освещен фрагментарно [2].

На необходимость определения тренировочного задания, как элемента структурного процесса в подготовке спортсменов указывал Л.П. Матвеев [11].

Тренировочное задание, по мнению Д.А. Аросьева (1968), Г.Н. Германова (2011) – это «специально подобранное упражнение для тренировки со всеми возможными условиями его выполнения, разного рода установками, которые формируются у спортсмена». Значение задания авторы определяют в зависимости от его места в ряду других заданий, а их организация во времени предопределяет целостность занятия [3], [10].

Объект исследования – тренировочный процесс юных хоккеистов.

Предмет исследования – дифференциация физической нагрузки в тренировочных заданиях хоккеистов 9-10 лет с учетом срочного эффекта.

Цель исследования – совершенствование методики построения тренировочных заданий в ледовой подготовке хоккеистов 9-10 лет.

Методы исследования – педагогическое наблюдение с хронометражем тренировочных занятий, пульсометрия с использованием мониторов сердечного ритма Polar, педагогическое тестирование, педагогический эксперимент, медико-биологические методы контроля, методы математической статистики.

Организация исследования: для выявления эффективности разработанной модели дифференциации тренировочной нагрузки и на ее основе методики построения тренировочных заданий на льду для хоккеистов 9-10 лет нами был проведен перекрестный педагогический эксперимент. В эксперименте приняли участие 40 юных хоккеистов. Методом случайной выборки были определены две экспериментальные группы. ЭГ-1 – 16 человек, ЭГ-2 – 24 человека.

До эксперимента у всех испытуемых были изучены показатели общей, специальной физической и функциональной подготовленности. Статистическое сравнение изучаемых показателей испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 не выявило достоверных различий ( $p \geq 0,05$ ) что свидетельствует о том, что представители опытных групп принадлежали к одной генеральной совокупности.

В ЭГ-1 тренировочные занятия проводились в соответствии с поурочной программой для ДЮСШ и СДЮСШОР. При построении тренировочных заданий использовались методические рекомендации к программе ФХР «Планы-конспекты тренировочных занятий». Для возрастной группы 10 лет и младше [13], а также материалы учебных пособий В.В. Филатова с соавт. [14] (2014), А.Ю. Букатина с соавт. [6], [7].

В тренировочный процесс хоккеистов 9-10 лет нами была внедрена экспериментальная методика тренировочных заданий ледовой подготовки. По разработанной методике тренировочный процесс проводился в ЭГ-2 в первой части эксперимента, в ЭГ-1 во второй части педагогического эксперимента.

Тренировочные упражнения были одинаковыми, однако, тренировочные задания из этих упражнения составлялись по-разному.

Различия между методиками состояли, прежде всего, в том, что объем и интенсивность выполнения упражнений в экспериментальной методике была меньше, чем в традиционной. Например, в экспериментальной методике время выполнения одного повторения в заданиях игровой и скоростной направленности не превышали 15-20с, тогда, как в традиционной методике достигали 30с. В заданиях технической и технико-тактической направленности в экспериментальной методике время выполнения одного повторения не превышало 30с., в традиционной методике время выполнения достигало 50с.

Стоит уточнить, что количество повторений в одной серии в экспериментальной методике не превышало шести, в традиционной методике количество повторений варьировалось от шести до восьми.

Исходя из этого, можно заключить, что экспериментальная методика построения тренировочных заданий имела более «щадящий» режим, в сравнении с традиционной методикой.

Результаты исследования. После проведения первой части основного педагогического эксперимента в показателях общей и специальной физической подготовленности у представителей ЭГ-1 и ЭГ-2 наблюдаются приросты показателей 3-5%. При этом достоверные различия в показателях не наблюдаются, исключение составляют показатели теста Купера, которые у испытуемых ЭГ-2 были достоверно лучше ( $p \leq 0,05$ ).

Вместе с тем значимых различий в показателях соревновательной деятельности не обнаружено.

В показателях функционального состояния сердечно-сосудистой системы в ЭГ-1 и ЭГ-2 отмечена тенденция достоверных изменений в изучаемых показателях индекса напряжения (ИН), общий спектр мощности сердечного ритма (ТР). Достоверно лучшие показатели имела ЭГ-2. Полученные данные позволяют сделать вывод, что увеличение показателя ТР и уменьшение показателя ИН связано с увеличением парасимпатических влияний на сердце.

При сравнении показателей тестирования общей и специальной физической подготовленности после второй части основного педагогического эксперимента, где экспериментальная методика внедрялась в ЭГ-1, выявлен прирост показателей 5% - 8%. Нами было обнаружено достоверное преимущество испытуемых ЭГ-1 по всем изучаемым показателям физической подготовленности ( $p \leq 0,05$ ).

Статистическое сравнение показателей общей физической работоспособности испытуемых ЭГ-1 и ЭГ-2 после второй части основного педагогического эксперимента выявило достоверно лучшие показатели в пользу ЭГ-1 ( $p \leq 0,05$ ) в относительных показателях PWC150 и относительных показателях МПК. В абсолютных показателях PWC150 и МПК достоверных различий не обнаружено ( $p \geq 0,05$ ).

При изучении показателей функционального состояния сердечно-сосудистой системы испытуемых было выявлено достоверное улучшение ( $p \leq 0,05$ ) в ЭГ-1, занимавшейся по экспериментальной методике, в изучаемых показателях: ИН, ТР, ИВР, ВПР. В остальных показателях испытуемых достоверных различий не обнаружено ( $p \geq 0,05$ ).

Результаты тестирования показали, что в конце второй части педагогического эксперимента испытуемых ЭГ-1 заметно снизились показатели ИН, также в конце педагогического эксперимента произошло прибавление в показателе ТР. Это вероятно связано с уменьшением напряжения функционального состояния. Вместе с тем произошло снижение показателя ИВР и ВПР. Это вероятно связано с тем, что парасимпатическая нервная система преобладает над симпатической.

Сравнение количественных показателей соревновательной деятельности не выявило достоверно значимых различий, как и после первой части педагогического эксперимента.

Заключение. После проведенного исследования было выявлено, что показатели физической подготовленности значимых различий не имели, точно так же, как и показатели соревновательной деятельности.

После первой части основного педагогического эксперимента, в показателях функционального состояния ССС в ЭГ-1 достоверных различий найдено не было, в ЭГ-2 отмечена тенденция достоверных изменений в показателях ИН, ТР.

Меньшее напряжение сердца в ЭГ-2 подтверждается данными ИН, которые после первой части эксперимента заметно снизились по сравнению с первоначальными показателями. По данным Н.Г. Аршинова (2010) снижение ИН свидетельствует об устойчивой адаптации к воздействию различных факторов внешней среды [4].

После второй части основного педагогического эксперимента, где экспериментальная методика внедрялась в тренировочный процесс ЭГ-1 в показателях функционального состояния сердечно-сосудистой системы обнаруживается еще большая тенденция к снижению в показателях ИН, ТР, ВПР, ИВР.

Данные о снижении показателей ВПР в ЭГ-1 и ЭГ-2 указывают на повышение активности парасимпатической нервной системы регуляции сердечного ритма. Показатели ВПР в ЭГ-1 достоверно ниже, чем показатели в ЭГ-2.

В динамике всего исследования показатели ИВР снижаются. Это свидетельствует, о том, что роль парасимпатической нервной системы преобладает над симпатической нервной системы организма испытуемых.

Снижение абсолютных показателей МПК после второй части основного педагогического эксперимента, мы объясняем тем, что масса тела испытуемых увеличилась вместе с работоспособностью спортсменов.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Абрамов А.А. Подготовка юных хоккеистов к спортивной деятельности на начальном этапе учебно-тренировочного процесса : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.А. Абрамов ; Тамб. гос. ун-т им. Г.Р. Державина. - Тамбов, 2013. - 22 с.
2. Алабин В.Г. К проблеме тренировочных заданий как элемента структуры тренировочного процесса в спорте / В. Г. Алабин // Теория и практика физической культуры. – 1996. - № 12. - С. 30-31.
3. Аросьев Д.А. Исследование некоторых форм построения предсоревновательного этапа тренировки: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Д.А. Аросьев ; ГЦОЛИФК. - М., 1969. - 27 с.
4. Аршинова Н. Г. Использование показателей центральной гемодинамики и сердечного ритма для оценки функционального состояния спортсменов высокой квалификации / Н.Г. Аршинова, А.Д. Викулов, М.В. Бочаров // Ярославский педагогический вестник. – 2010. - №4. –Том III. - С. 53-60.
5. Брызгалов Г.В. Эффективность методики скоростной подготовки юных хоккеистов на основе учёта сензитивности в развитии физических качеств: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.В. Брызгалов ; Тул. гос. ун-т. - Тула, 2012. - 21 с.
6. Букатин А.Ю. Юный хоккеист: пособие для тренеров / А.Ю. Букатин, В.М. Колузганов. - М.: Физкультура и спорт, 1986. - 208 с.
7. Букатин А.Ю. Хоккей / А.Ю. Букатин, Ю.С. Лукашин. - М.: Физкультура и спорт (ФС), 2000. – 181с.
8. Быстров В. А. Основы обучения и тренировки юных хоккеистов: учеб. - метод. пособие / В. А. Быстров. - М.: Терра-Спорт, 2000. – 63 с.
9. Вашляева И.Р. Формирование соревновательного двигательного стереотипа в тренировках с повышением темпа бега на коньках: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / И.Р. Вашляева ; РГППУ. – Екатеринбург, 2008. - 24 с.
10. Германов Г.Н. Тренировочное задание как первичная единица микроструктуры спортивной тренировки / Г.Н. Германов, Е.Г. Цуканова // Ученые записки имени П.Ф. Лесгафта. – 2011. - № 4 (74). – С. 29-35.
11. Матвеев Л.П. Основы спортивной тренировки / Л.П. Матвеев. - М.: Физкультура и спорт, 1977. – 280 с.
12. Сергеев А.В. Дифференцированная методика силовой и скоростно-силовой подготовки юных хоккеистов разных амплуа на этапе спортивного совершенствования: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / А.В. Сергеев; Тул. гос. ун-т. - Тула, 2010. - 21 с.
13. Практическое руководство для тренеров возрастных групп 10 лет и младше [Электронный ресурс]: национальная программа подготовки хоккеистов «Красная машина». – М.: ФХР, 2018. – 32 с.//ФХР: URL :[https://fhr.ru/upload/iblock/72f/2018\\_Prakticheskoe\\_rukovodstvo\\_dlya\\_trenerov\\_Vozrastnaya\\_gruppa\\_10 лет\\_i\\_mladshe.pdf](https://fhr.ru/upload/iblock/72f/2018_Prakticheskoe_rukovodstvo_dlya_trenerov_Vozrastnaya_gruppa_10 лет_i_mladshe.pdf) (дата обращения: 20.01.2020)
14. Филатов В.В. Содержание и организация тренировочного процесса юных хоккеистов 7-10 лет в группах начальной подготовки: учеб. пособие / В.В. Филатов, В.В. Филатов. - НГУ им. П.Ф. Лесгафта, Санкт-Петербург.: СПб.: [б.и.], 2014. - 145 с.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Abramov A.A. Podgotovka yunyh khokkeistov k sportivnoy deyatel'nosti na nachal'nom etape uchebno-trenirovochnogo protsesssa [Preparation of young hockey players for sports activity at initial stage of the training process]: Abstract of PhD thesis in Pedagogy: 13.00.04 / A.A. Abramov; Tambov state university named after G.R. Derzhavin. – Tambov, 2013. – 22 p. [in Russian]
2. Alabin V.G. K probleme trenirovochnykh zadaniy kak elementa struktury trenirovochnogo protsesssa v sporte [To problem of training tasks as element of structure of training process in sports] / V. G. Alabin // Teoriya i praktika fizicheskoy kul'tury [Theory and Practice of Physical Culture]. – 1996. – No. 12. – P. 30-31. [in Russian]
3. Arosiev D.A. Issledovaniye nekotorykh form postroyeniya predsorevnovatel'nogo etapa trenirovki [Study of some forms of building pre-competitive phase of training]: Abstract of PhD thesis in Pedagogy: 13.00.04 / D.A. Arosiev; GTsOLIFK. – M., 1969. – 27 p. [in Russian]
4. Arshinova N. G. Ispol'zovaniye pokazateley tsentral'noy gemodinamiki i serdechnogo ritma dlya otsenki funktsional'nogo sostoyaniya sportsmenov vysokoy kvalifikatsii [Use of indicators of central hemodynamics and heart rate to assess the functional state of highly qualified athletes] / N. G. Arshinova, A.D. Vikulov, M.V. Bocharov // Yaroslavskiy pedagogicheskiy vestnik [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. – 2010. – No. 4. – Volume III. – P. 53-60. [in Russian]
5. Bryzgalov G.V. Effektivnost' metodiki skorostnoy podgotovki yunyh khokkeistov na osnove uchota senzitivnosti v razvitiy fizicheskikh kachestv [Effectiveness of methodology for speedy training of young hockey players on basis of sensitivity in development of physical qualities]: Abstract of PhD thesis in Pedagogy: 13.00.04 / G.V. Bryzgalov; Tula state university – Tula, 2012. – 21 p. [in Russian]
6. Bukatin A.Yu. Yunyy khokkeist: posobiye dlya trenerov [Young hockey player: a guide for trainers] / A.Yu. Bukatin, B.M. Koluzganov. – M.: Physical education and sport, 1986. – 208 p. [in Russian]
7. Bukatin A.Yu. Khokkey [Hockey] / A.Yu. Bukatin, Yu.S. Lukashin. – M.: Physical Education and Sports (FS), 2000. – 181 p. [in Russian]
8. Bystrov V. A. Osnovy obucheniya i trenirovki yunyh khokkeistov: ucheb. - metod. posobiye [Fundamentals of training and preparation of young hockey players: textbook for trainers] / V. A. Bystrov. – M.: Terra-Sport, 2000. – 63 p. [in Russian]

9. Vashlyayeva I.R. Formirovaniye sorevnovatel'nogo dvigatel'nogo stereotipa v trenirovkakh s povysheniyem tempa bega na kon'kakh [Formation of competitive motor stereotype in training with increase in pace of ice-skating]: Abstract of PhD thesis in Pedagogy: 13.00.04 / I.R. Vashlyayeva; RSPPU. – Ekaterinburg, 2008. – 24 p. [in Russian]
10. Germanov G.N. Trenirovochnoye zadaniye kak pervichnaya yedinita mikrostruktury sportivnoy trenirovki [Training task as primary unit of microstructure of sports training] / G.N. Germanov, E.G. Tsukanova // Uchenyye zapiski imeni P.F. Lesgafta [Scientific notes named after P.F. Lesgaft]. – 2011. – No. 4 (74). – P. 29-35. [in Russian]
11. Matveev L.P. Osnovy sportivnoy trenirovki [Fundamentals of sports training] / L.P. Matveev. – M.: Physical education and sport, 1977. – 280 p. [in Russian]
12. Sergeev A.V. Differentsirovannaya metodika silovoy i skorostno-silovoy podgotovki yunikh khokkeistov raznykh amplua na etape sportivnogo sovershenstvovaniya [Differentiated methods of power and speed-strength training of young hockey players of different roles at stage of sports improvement: abstract]. PhD thesis in Pedagogy: 13.00.04 / A.V. Sergeev; Tula state university – Tula, 2010. – 21 p. [in Russian]
13. Prakticheskoye rukovodstvo dlya trenerov vozrastnykh grupp 10 let i mladshe [Practical guide for coaches of 10 years age groups and younger students] [Electronic resource]: Red Hockey national training program for hockey players. – M.: FHR, 2018. – 32 p. // FHR: [site]. – URL: [https://fhr.ru/upload/iblock/72f/2018.\\_Prakticheskoe\\_rukovodstvo\\_dlya\\_trenerov.\\_Vozrastnaya\\_gruppa\\_10 лет\\_i\\_mladshe.pdf](https://fhr.ru/upload/iblock/72f/2018._Prakticheskoe_rukovodstvo_dlya_trenerov._Vozrastnaya_gruppa_10 лет_i_mladshe.pdf) (accessed: 20.01.2020). [in Russian]
14. Filatov V.V. Soderzhaniye i organizatsiya trenirovochnogo protsessa yunikh khokkeistov 7-10 let v gruppakh nachal'noy podgotovki: ucheb. posobiye [Content and organization of training process of young hockey players of 7-10 years old in the initial training groups: textbook for trainers] / V.V. Filatov, V.V. Filatov. – NSU named after P.F. Lesgaft, St. Petersburg.: 2014 – 145 p. [in Russian]



DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.092>

## ПОДХОДЫ К ОБУЧЕНИЮ ТВОРЧЕСТВУ У. ШЕКСПИРА

Научная статья

Балашова Т.А. \*

ORCID: 0000-0002-0547-1309,

Санкт-Петербургский институт культуры, Санкт-Петербург, Россия

\* Корреспондирующий автор (3003088[at]mail.ru)

### Аннотация

Статья посвящена исследованию современных методов изучения творчества У. Шекспира в контексте обучения английскому языку. Рассматривается проблема значимости творчества У. Шекспира для молодежи в современном обществе; освещаются разнообразные подходы к изучению творчества У. Шекспира, представленные в методической литературе; предлагаются коммуникативные, личностно-ориентированные интегративные задания на основе анализа цитат из пьес автора. Результаты исследования позволяют найти наиболее эффективный подход к формированию языковой компетенции обучающихся в процессе изучения пьес У. Шекспира.

**Ключевые слова:** У. Шекспир, пьесы, методы обучения, историко-культурный контекст, коммуникативный, личностно-ориентированный, интегративный подход, языковая компетенция.

## APPROACHES TO TEACHING SHAKESPEARE'S PLAYS

Research article

Balashova T.A. \*

ORCID: 0000-0002-0547-1309,

St. Petersburg University of Culture, St. Petersburg, Russia

\* Corresponding author (3003088[at]mail.ru)

### Abstract

The article looks at modern approaches to studying W. Shakespeare's plays as a way of developing students' appreciation of his works and enhancing their English language competence. The article discusses Shakespeare's relevance to students' everyday experience; observes various teaching techniques presented in pedagogical literature and suggests communicative learner-centred integrated classroom activities based on W. Shakespeare's quotations. The findings provide an English language teacher with a tool for stimulating students' profound understanding of W. Shakespeare's works as well as an effective way of developing students' language skills.

**Keywords:** W. Shakespeare, plays, teaching techniques, historical and cultural context, communicative, learner-centred, integrative approach, language competence.

### Introduction

Teaching the English language is hardly possible without a focus on English literature, where W. Shakespeare's works hold a most prominent place. Reading and understanding the plays, recognizing the pleasure and value of them will go a long way in promoting enjoyable experience in one's life-long encounter with Shakespeare in the theatre, where his plays have been popular for more than four hundred years since their first performances in Elizabethan England.

In the long run students will benefit highly from the close acquaintance with Shakespeare's prose and poetry in terms of themes, ideas, and profound insights into human nature and the nature of human relationships. While arguing that reading Shakespeare's *King Lear* makes the reader more humane, sensitive "to suffering men and women everywhere, demands not simply that we live justly and generously ourselves, but that we work to create a just society that treats every "naked wretch" with decency and compassion", Michael J. Collins underlines the significance of Shakespeare's plays since the questions they pose "must in the end be answered in our own lives [1, P. 261]".

Therefore, there are two basic although challenging questions that concern English literature teachers. The first is what relevance Shakespeare's plays might have for students living in contemporary society. Is it possible to make students understand that Shakespeare's words give insights into our own life and speak to us of the world we live in? The second question is connected with the methods we use in teaching the plays, our choice of learning activities designed with the purpose to facilitate students' appreciating and enjoying them.

The aim of the article is, consequently, threefold: to argue Shakespeare's relevance to our everyday experience; to observe a number of helpful "teaching Shakespeare" techniques presented in various research papers; and to share the experience of using some of them in the classroom to address the questions mentioned.

### Shakespeare as our contemporary

While lecturing to students, advocating Shakespeare's relevance to the world we live in, the metaphoric implication of his plays, the universality of the human experience they portray becomes the most urgent task. For if the lecture lacks this particular aspect, the student's instinctive reaction is "what for"? Why should one waste time on such pointless things as weird plots of the times dead & gone and incomprehensible language? In fact, plot retelling is the most inefficient way of teaching the plays for you need to be a storyteller of Shakespeare's genius to avoid "scornful glances" from the student's eyes. What does a student's life have in common with that of the Kings (Lear, Richard III, Henry V), Dukes (Orsino), Princes (Hamlet), Thanes (Macbeth), Lords (Berowne, Longaville, Dumain), Knights (Falstaff), Merchants (Antonio) to say nothing of Athenians (Theseus), Romans (Julius Caesar), Moors (Othello), and Jews (Shylock). How meaningful is the context of the plays to the students (the play's sources and their being written in a particular time and place, their connection with the political and social situation of the time)?

Indeed, the historical as well as the cultural context is very much unlike our own, which poses a double challenge to Russian speaking students. The most probable way they will respond to the plays is as 21-century readers studying the language for practical purpose rather than for being able to read Shakespeare in the original and the teacher must take this fact into consideration by using integrative approach and teaching Shakespeare through the prism of activities enhancing reading, listening, speaking and writing skills development of ESL learners.

On the other hand, this very “exotic” nature of the plays may spark the interest to the unusual (1) and prove a powerful stimulus to re-examine and reassess our present-day attitudes (2) thus giving Shakespeare’s words a straight and broad path to the students’ hearts.

(1) For instance, it is interesting to observe a number of superstitions in Mercutio’s “Queen Mab” monologue about the nature of dreams: from the lines “Her wagoner a small grey-coated gnat, / Not so big as a round little worm / Prick’d from the lazy finger of a maid” we get to know that girls tend to get worms under their nails if they keep lazing about. Having read “O’er ladies’ lips, who straight on kisses dream, / Which oft the angry Mab with blisters plagues, / Because their breaths with sweetmeats tainted are” we are amused to find out that women who eat too much sugary stuff risk having swellings on their lips as a kind of punishment for their extravagant indulgence. And the lines “This is that very Mab / That plats the manes of horses in the night, / And bakes the elflocks in foul sluttish hairs, / Which once untangled, much misfortune bodes” inform us about the origin of clotted hair and the misfortunes that may follow in case one untangles it (*Romeo and Juliet*, Act 1, Sc. IV) [9].

(2) Katharina Minola’s monologue about a wife’s duty to her husband effectively concluded with her advice to wives to “place your hands below your husband’s foot” (*The Taming of the Shrew*, Act V, Sc. II) [11] provokes thought about gender issues and the woman’s role in society. Does Katharina’s convincing speech illustrate her genuine transformation and overcoming her moral defects or is she being flexible and adaptive, capable of pretending and playing the role expected by society? And what kind of speech would she give today? Could it be along the lines of the 1999 teen flick *10 Things I Hate About You* monologue? And what are the value and effect of setting a play in a modern historical period, into our contemporary world?

In discussing the plays students’ keen attention is drawn not to the intricacies of the plots and their peculiarities but rather to the generalizations – the issues of common concern: the conventions of the arts and the elaborately examined function of human imagination in the prologue to *Henry V*: “For it is *your thoughts* that now must deck our kings, / Carry them here and there; jumping o’er times, / Turning the accomplishment of many years / Into an hour-glass” (*The Life of King Henry V*, Act 1, Prol) [10]; the influence of human appearance on one’s life and actions in *Richard III*, featuring a “deformed hunchback”, “curtail’d of this fair proportion”, “cheated of feature by dissembling nature”, “deform’d, unfinish’d”, “so lamely and unfashionable” (King Richard III, Act 1, Sc.1) [12] whose immoral nature is determined by physical deformity and the lack of human connection; striking the right balance between studying, being dedicated to hard work and hands-on experience of life, connecting with the world around you in *Love’s Labour’s Lost*; the fluid and ambivalent nature of love and hate in *Romeo and Juliet*; the effect of religious prejudice in *The Merchant of Venice* and racial discrimination in *Othello*; or in *As You Like it* the tension between finding your own way in life and fixed social roles cynically described by Jaques in his monologue “All the world’s a stage, / and all the men and women merely players” (*As You Like it*, Act 2. Sc. VI) [13]; the betrayal of friendship for the common good in *Julius Caesar*; the issue of identity in *Hamlet*; hypocrisy vs sincerity, family dysfunction and the perils of aging, dependence and helplessness in *King Lear*, the pursuit of power and happiness that brings nowhere in *Macbeth*, life which is “a tale / Told by an idiot, full of sound and fury, / Signifying nothing”, full of ambitions resulting in nothing but “dusty death” (*Macbeth*, Act V, Sc.V) [8].

These are all poignant inescapable human questions which emerge sooner or later in everybody’s life. According to Michael J. Collins “[t]he questions Shakespeare’s plays raise are those that students, like all of us, must face in their own lives, questions about death and separation; love and lust; loyalty and betrayal; the competing claims of justice and mercy; the acquisition and use of power; one’s relationships and responsibilities, both public and private, to others; the passing of the time and changes – for good or ill – it brings with it [1, P. 253]”. And reflecting on these questions we are inevitably brought to consider how generous, grateful, merciful, forgiving and unprejudiced we ourselves are asked to be. With all these questions asked about our life Shakespeare is still our contemporary. Shakespeare and modern culture are synonymous and the Bard is part of youth and popular culture – long before the issues of anti-Semitism, racism, youth rebellion, fluid gender roles became all the rage in the modern society, Shakespeare had raised them in his plays.

### Methods of “teaching Shakespeare”

English literature teachers have long started to understand that teaching Shakespeare’s plays requires new methods to bring students to an appreciation of Shakespeare: “Old methods of teaching Shakespeare are akin to week-old fish. Hold your nose! [9, P. 15]”. This view started to emerge back in the late 19<sup>th</sup>-early 20<sup>th</sup> century when it was considered the teacher’s privilege to introduce Shakespeare either as an out-moded poet, dead and buried creature of a forgotten age or a clever, stimulating, dynamic, lovable and modern [14, P. 50].

A review of literature devoted to the issue reveals some general trends specific to teaching Shakespeare. The first one is literary-aesthetic – emphasis on reading the text for enjoyment, rather than thorough interpretation. One of the earliest sentiments proclaiming “less method, less teaching, and more Shakespeare [18, P. 334]” is alive and kicking a hundred years later: to make Shakespeare “fresh” for the reader it is suggested to read selections without any explanation, because constant “line-by-line” interpretations can spoil poetry. The teacher dictates a piece of poetry and the students transcribe it in their own handwriting to recite the passage together the following day. Not until the class has become very familiar with the readings are there any explanations [15, P. 17].

The second popular Shakespearean pedagogy is a “stage-centred” study of Shakespeare – merging the world of the reader into the world of the text through performance. This idea takes the pedagogical world by storm in the 80s, as Peggy O’Brien points out discussing appropriate methods of teaching Shakespeare “the current dialogue resonates with more discussion of performance-based methods than any other single pedagogical approach [7, P. 196]”.

The third scope of ideas suggests providing students with communicative, language-based activities such as interviews with characters to make them “real, transcend time and become meaningful to the students [4, P. 318]”; student-centred approaches, providing manageable activities based on one particular question or stylistic device (like irony, pun, onomatopoeia, etc. [3]) discussed through analyzing one particular passage from Shakespeare’s plays [19]. Particularly inspiring suggestions have been attempts to integrate studying Shakespeare to practical language skills developing – such as writing, and to invite Shakespeare’s vocabulary into our speech [16].

And finally, putting to use a plethora of Shakespeare-related electronic resources [5], [6], [17] that digital natives may find appealing is considered of no less importance.

Dealing with the pedagogical approach to Shakespeare, R.A Cohen provides some useful guidelines in terms of “dos and don’ts” of the learning experience in the classroom, tentatively rejecting attempts to cover the whole play, assign research papers to beginners, make students memorize the speeches, watch films or videos, read long passages in class. What the author does recommend is connecting the works to the teacher’s own personality, stressing the teacher’s own problems with the text, staging short (80 lines) scenes with the students, dealing with small moments, small speeches and specific words. The last suggestion appears to be the most inviting as in Shakespeare’s plays everything is connected to the whole, and even one line or one word may reflect and support the whole play. Being able to see this connection will provide discussion resulting in elucidating the essence and significance of the work [2].

Another issue the teacher has to combat – the common assumption concerning the inaccessibility of the highbrow language the plays feature, four centuries old and queer, is effectively addressed by the same author in a tip to look for the clearest speech of the plainest speaker in the text and give that passage a lot of attention in the classroom, making it a case study of the modernity of Shakespeare’s language [2].

Taking all the things previously discussed into consideration as a general outlook on teaching Shakespeare’s plays some of the useful and easy to implement communicative, learner-centred integrated teaching techniques can be suggested to supplement some of the more “orthodox” approaches.

All Shakespeare’s plays are known to contain one or more particularly insightful lines that in a most concise way capture the focus (or one of the numerous foci) of the play. These quotations can be used for the purpose of speculating not only about the meaning and the message of the play but also as a tool of drawing attention to some disturbing problems that run rampant in our society as well as issues of common concern (usually discussed in speaking practice classroom). The quotations we have chosen for this speaking activity stimulate a discussion of child-parent relationship, gratitude, discrimination, ambition, the meaning and purpose in life, responsibility, mercy vs revenge, overcoming difficulties and becoming stronger/wiser as a result, etc (Table 1).

Table 1 – Discussion hand-out (abbr.)

Shakespeare’s quotation	Discussion focus
‘How sharper than a serpent’s tooth it is to have a thankless child!’ (King Lear Act 1, Sc. 4)	child-parent relationship; gratitude
‘If you prick us, do we not bleed? ... And if you wrong us, shall we not revenge?’ (The Merchant of Venice Act 3, Sc. 1)	shared humanity; discrimination; revenge
‘Life’s ... a tale told by an idiot, full of sound and fury, signifying nothing.’ (Macbeth Act 5, Sc. 5)	ambition; the meaning and purpose in life
‘Let me embrace thee, sour adversity, for wise men say it is the wisest course’ (Henry VI, Part III, Act III, Sc. 1)	overcoming difficulties; becoming stronger/wiser
‘There is nothing either good or bad, but thinking makes it so.’ (Hamlet Act 2, Sc. 2)	assumptions, beliefs and preconceptions shaping our views
‘The evil that men do lives after them; the good is oft interred with their bones’ (Julius Caesar, Act 3, Sc. 2)	responsibility; memory
‘Sweet mercy is nobility’s true badge’ (Titus Andronicus Act I, Sc. I.)	mercy vs revenge

Following the warming-up discussion exercise the teacher distributes the quotations among the students and instructs them to prepare a short speech (3 min.), explaining how the quotation fits into the context of the passage/the play, what its message is and in what way it can be meaningful for them personally. This speaking activity with a learner-centred slant proves effective as it requires returning to a play and the close reading of the surrounding text to identify the function of the quotation within the context combined with a personal response to it, which results in some of the creative feats from the students (Table 2).

Table 2 – Examples of students' speeches

<p>(Student A) 'Nothing will come of nothing.' (King Lear, Act 1, Sc. 1)</p> <p>W. Shakespeare's quotation from King Lear highlights one of the pivotal messages of the play and gives key to its understanding. When Cordelia refuses to speak sweet words that would please her father's ears just to "draw a third more opulent" than her sisters, she does it because "[her] love is more richer than [her] tongue". What she means is that words would ring hollow and actions speak louder than words. This idea is supported throughout the whole play showing how characters' words fall short of their actions. Another meaning of the line in the context of the play may be in Lear's cruel and unjust decision about his daughter that sets in motion the tragic events that follow. If Lear had been wise and endeavor nothing, nothing tragic would have happened. In a more general sense and in a wider context, in my opinion, the line should be understood as a call for being responsible for our actions towards others and not putting too much emphasis on the words you hear.</p>
<p>(Student B) 'HERMIA: I would my father looked but with my eyes. THESEUS: Rather your eyes must with his judgment look.' (A Midsummer Night's dream, Act 1, Sc. 1)</p> <p>The quotation is derived from the exchange between Hermia and Theseus, the characters of "A Midsummer Night's Dream" by W. Shakespeare. The quotation reflects two topical issues – misunderstanding as a result of generation gap and what happiness is. Egues is convinced his daughter is his property, so he can rule her life and make her marry the man he has chosen; otherwise she must be punished with death. Concerning the problem of children and parents, at all times parents want their children to be happy, but they forget what it means to be a child. They measure happiness from the point of rationality, while children measure happiness according to their wishes and feelings. In my opinion, parents' and children's views represent two extremes and both may be wrong. Adults are too reasonable, children are too emotional. The solution is to listen to each other, not to be self-centred and meet half-way".</p>

### Conclusion

The conducted research and the extensive work on using various techniques with the students in order to overcome difficulties connected with studying W. Shakespeare's plays enables us to come to a number of rewarding results:

- 1) bringing students to understand W. Shakespeare's plays as able to articulate if not the answers, at least the questions worth discussing;
- 2) leading students to an encounter with human questions and evoking their personal response to them;
- 3) making the learning process meaningful for the students in terms of internalizing the magnificent Shakespeare's world while enhancing their language competence: reading, speaking, listening and writing skills.

### Конфликт интересов

Не указан.

### Conflict of Interest

None declared.

### Список литературы / References

1. Collins M. J. For World and Stage: An Approach to Teaching Shakespeare / Collins M. J. // Shakespeare Quarterly. – 1990. – Vol. 41, no. 2. – P. 251–261.
2. Cohen R.A. ShakesFear and How to Cure It: The Complete Handbook for Teaching Shakespeare / Cohen R.A. – Bloomsbury Publishing, 2018. – 400 p.
3. Lau L.C.M. Teaching Shakespeare to ESL Students / Lau L.C.M, Tso W.B.A. –Springer, 2017. – 150 p.
4. Lee E. To hell with Shakespeare / Lee E. // Procedia Social and Behavioral Sciences. – 2010. Vol. 7©. – P. 317-327.
5. Much ado about Shakespeare [Electronic resource]. – URL: <https://www.rsc.org.uk/much-ado-about-shakespeare-podcast> (Accessed: 13.04.2020)
6. No Sweat Shakespeare [Electronic resource]. – URL: <https://www.nosweatshakespeare.com> (Accessed: 13.04.2020)
7. O'Brien P. "And Gladly Teach": Books, Articles, and a Bibliography on the Teaching of Shakespeare / O'Brien P. // Shakespeare Quarterly. – 1995. – Vol. 46, no. 2. – P. 165–172.
8. Project Gutenberg's Macbeth, by William Shakespeare [Electronic resource]. – URL: [https://www.gutenberg.org/files/1533/1533-h/1533-h.htm#sceneV\\_5](https://www.gutenberg.org/files/1533/1533-h/1533-h.htm#sceneV_5) (Accessed: 13.04.2020)
9. Project Gutenberg's Romeo and Juliet, by William Shakespeare [Electronic resource]. – URL: [https://www.gutenberg.org/files/1513/1513-h/1513-h.htm#sceneI\\_4](https://www.gutenberg.org/files/1513/1513-h/1513-h.htm#sceneI_4) (Accessed: 13.04.2020)
10. Project Gutenberg's Project Gutenberg's The Life of King Henry V, by William Shakespeare [Electronic resource]. – URL: [https://www.gutenberg.org/files/1508/1508-h/1508-h.htm#sceneV\\_2](https://www.gutenberg.org/files/1508/1508-h/1508-h.htm#sceneV_2) (Accessed: 13.04.2020)
11. Project Gutenberg's The Taming of the Shrew, by William Shakespeare [Electronic resource]. – URL: [https://www.gutenberg.org/files/1508/1508-h/1508-h.htm#sceneV\\_2](https://www.gutenberg.org/files/1508/1508-h/1508-h.htm#sceneV_2) (Accessed: 13.04.2020)
12. The Project Gutenberg eBook of The Works of William Shakespeare [Cambridge Edition] [Vol. 5 of 9], by William Shakespeare [Electronic resource]. – URL: <https://www.gutenberg.org/files/49297/49297-h/49297-h.htm#idf> (Accessed: 13.04.2020)
13. The Project Gutenberg eBook of The Works of William Shakespeare [Cambridge Edition] [Vol. 2 of 9], by William Shakespeare [Electronic resource]. – URL: <https://www.gutenberg.org/files/45128/45128-h/45128-h.htm#AYLI-AsYouLikeIt> (Accessed: 13.04.2020)
14. Rust D.A. Give Shakespeare a Break / Rust D.A. // The Journal of Education. – 1939. – Vol. 122, no. 2. – P. 48–50.
15. Smith E. B. Fresh Fish or More Shakespeare? / Smith E. B. // American Secondary Education. – 1993. – Vol. 21, no. 3. – P. 15–18.
16. Sedgwick F. Teaching Shakespeare to Develop Children's Writing / Sedgwick F. – McGraw-Hill Education (UK), 2014 – 282 p.
17. Shmooping Shakespeare [Electronic resource]. – URL: <https://www.shmoop.com/shakespeare> (Accessed: 13.04.2020)
18. Tappan E. M. On Teaching Shakespeare / Tappan E. M. // The Journal of Education. – 1898. – Vol. 48, no. 20 (1204). – P. 334–335.
19. Thompson A. Teaching Shakespeare with Purpose: A Student-Centred Approach / Thompson A., Turchi L. – Bloomsbury Academic, 2016. – 192 p.

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.093>**ОРГАНИЗАЦИЯ КОНТАКТНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ И ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ  
ПОСРЕДСТВАМ СИСТЕМЫ MOODLE**

Научная статья

**Батунова И.В.<sup>1,\*</sup>, Лобынева Е.И.<sup>2</sup>, Николаева А.Ю.<sup>3</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-1825-0097,<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-4053-175X,<sup>3</sup> ORCID: 0000-0003-2060-6344,<sup>1, 2, 3</sup> Сибирский федеральный университет, Красноярск, Россия

\* Корреспондирующий автор (familiya\_irina[at]mail.ru)

**Аннотация**

Изменения, которые происходят в высшем образовании в настоящее время, и необходимость будущего обучения указывают на изменение традиционной образовательной концепции. Поскольку одним из главных атрибутов современного образования является динамизм, необходимо быстро реагировать на изменения. В настоящее время электронное обучение приобретает все большую популярность, доступ к которому можно получить с помощью компьютера, ноутбука и мобильного телефона, которые мы используем в повседневной жизни. В данной статье раскрываются все преимущества и недостатки контактной работы учащихся и преподавателей технического вуза посредством системы Moodle на платформе Сибирского федерального университета. Авторы предлагают разнообразный подход к составлению баланса учебного времени, обеспечивающий оптимальное соотношение объема контакта и самостоятельной работы студентов. В статье рассматриваются и намечаются пути решения некоторых задач организации контактной работы студентов и преподавателей в техническом вузе.

**Ключевые слова:** мобильное обучение, образовательные технологии, обучение английскому языку, персональные электронные устройства, знание английского языка, Moodle, контактная работа.

**ORGANIZATION OF CONTACT WORK OF STUDENTS AND TEACHERS AT A TECHNICAL HIGHER  
SCHOOL THROUGH THE MOODLE SYSTEM**

Research article

**Batunova I.V.<sup>1,\*</sup>, Lobyneva E.I.<sup>2</sup>, Nikolaeva A.Yu.<sup>3</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-1825-0097,<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-4053-175X,<sup>3</sup> ORCID: 0000-0003-2060-6344,<sup>1, 2, 3</sup> Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russia

\* Corresponding author (familiya\_irina[at]mail.ru)

**Abstract**

The changes that are taking place in higher education nowadays and the necessity of the future learning indicate a change in the traditional educational concept. Since one of the main attributes of modern education is dynamism, the need to cope with a high rate of change. Nowadays, e-learning is gaining the most popularity, access to which can be done using both a computer, laptop, and a mobile phone, which we use in our everyday life. This article reveals all the advantages and disadvantages of the contact work of graduate students and teachers in a technical university through the Moodle system on the Siberian Federal University platform. The authors propose a varied approach to drawing up a balance of study time, providing an optimal ratio of the volume of contact and independent work of graduate students. The article discusses and outlines ways for solving some problems of organizing the contact work of students and teachers in a technical university.

**Keywords:** mobile learning, educational technology, English language teaching, personal electronic devices, English proficiency, Moodle, contact work.

**Introduction**

A thorough analysis of the modern approach to teaching a foreign language revealed the need for the use of such models of teaching as: e-portfolio technology, BYOD technology, electronic-module learning and others. E-learning provides such a way of organizing foreign-language training for full-time graduate students, which allows the most efficient use of temporary resources of a foreign-language learning due to the rational structuring of the content of training in the e-learning format, implemented both in classroom and in extracurricular time using information technologies. E-learning involves learning in the electronic sheath using e-learning courses built on the basis of modules, i.e. such structurally-substantive units of instruction of foreign-language learning, characterized as an independent training program, individualized by the content, methods and level of independence of each student [2]. The essence and advantage of the electronic course consists primarily in the fact that it allows each student to independently move along the assigned educational path. Each lesson in the online course contains a complete theoretical basis on the topic, exercises aimed at stimulating speech is a game situation, teamwork. Tasks are creative and designed to effectively develop speaking skills, as well as analytical and imaginative thinking. To activate contact work, the course contains creative tasks for working on the Internet. All exercises and tasks are aimed at consolidating the knowledge gained and stimulate interest in the subject. Each module includes not only informational and methodological sections, but lectures using multimedia applications, interactive materials and assignments, hyperlinks to Internet resources, but also a gradebook that allows you to monitor assignments, as well as adjust and reflect the level of learning material each module of the course [9].

It should be noted that online learning contributes to the systematization of student achievement of their goals in educational activities, allowing to trace the process of mastering the subject; the opportunity to organize the educational process taking into account the individual approach in group training. Online course: creates a personal learning environment for each participant in the educational process; increases the student's involvement in the educational process, as the student is responsible for the results of his studies; increases motivation for learning; increases the level of assimilation and storage of information; increases the intensity of the educational process.

### Methods

Whereas, the teacher can always keep track of students' preferences (student orientation). We should not forget about the highly organized contact work of students - the constant involvement of students in the e-course, since the course is divided into weekly planning (access to tasks only at certain times, but can be prolonged at the discretion of the teacher). One of the main advantages of introducing online training is the optimization of the teacher's work when introducing a mixed model of teaching in the educational process, as well as partial automation of the work checking the performed tasks by the computer [3]. The e-course involves high interactivity, which demonstrates the design and research nature of tasks, discussions in forums, peer review and peer review - providing feedback and work on bugs. Transparency and controllability of the learning process is realized through parameters that are fixed by the system and are available for constant monitoring by the teacher. Providing instant feedback to assess the quality of all components of the educational process [4]. The authors note that the content of the competency-based model of higher education is based on future professional activities that are not conceivable without the skills and abilities to work with the foreign scientific literature. While planning and predicting the results of the work of all participants in the educational process, don't forget that foreign-language training is aimed, first of all, at the formation of the following student competencies:

- to analyze, synthesize and critically summarize information; correctly conduct a training dialogue
- to independently continue to study the foreign language; own the basic strategies for organizing your own independent educational and cognitive activities; be able to ask a question; master the techniques of completing project tasks in a foreign language; own Internet technologies to select the optimal mode of obtaining information.

The online course contributes to the development of the following competencies of the teacher:

- development of software and methodological and scientific and methodological support of supervised educational online courses
- apply the concept of blended learning in the design of an online course
- design an online course taking into account the needs of the educational process, students and the characteristics of the subject area.

The changing legislative framework necessitates the development of new teaching methods and technologies. Today, the most relevant area is the organization of educational activities, including the use of e-learning and additional educational technologies, in accordance with the Federal State Educational Standard of Higher Education (i.e. the implementation of educational programs in the form of contact work), which can be fully realized through an online course. One of the most important advantages of organizing the educational process through the e-course is the reduction in the classroom load to 30% i.e. transfer of practical exercises to the e-environment. In turn, we emphasize the organization of students' independent work and their interaction in the e-environment under the clear guidance of a teacher. New elements are introduced into the educational process, for example, lectures can be presented in an online format; seminars with discussion of complex topics, practicing practical skills; the training material is presented as a high-tech kit of an electronic learning resource, which is placed in an electronic educational information environment. It means the constant access to materials, since students are presented with all the learning outcomes for the modules, sets of tasks and requirements for their implementation. In turn, the teacher can see the picture of the study group learning online, reports on the work performed, the demand for e-course materials [11].

It is teaching a foreign language that becomes obvious that the e-course combines the best aspects of electronic and traditional learning. The online course is a continuation of the practical lesson. In our e-course, training goes in parallel: each unit section passed in a practical lesson corresponds to a block of tasks in the network [7]. That is, the e-course does not replace, but supplements the basic, practical classes. In the course are laid out reference materials that are not included in the main material, test assignments for fixing lexically and grammar with automated verification, and not a textbook; work with video material in individual work mode will contribute to a detailed study. Moreover, the online course contains such types of work that are not available in practical classes, namely asynchronous forums, chats, video and audio conferences, wikis, polls, etc. Learning in a virtual environment contributes to the development of student learning autonomy. They become active by participating in discussions. It should be noted that e-learning is not just the use of ICT in the independent work of students, it is a single, holistic process, which assumes that part of the cognitive activity of students is carried out in practical classes under the guidance of a teacher, and part of the activity with a predominance of independent types of work [8].

### Results

Speaking about the system of higher professional education, more and more often we need to introduce online learning through electronics. One of the common platforms that allow you to work remotely and online is the Moodle system, which is actively used on the basis of the Siberian Federal University. Using this platform or web application, a computerized learning management system is created. The Moodle system itself is a modular learning environment. It relates primarily to free software, which facilitates the implementation of this program, since it is distributed in the public domain. On the basis of this platform, the teacher can place interactive teaching materials, including individual files, a lecture, audio and video materials, a book (a resource from many pages, divided into chapters), a glossary, assignment, a database and much more. It should be noted that the Moodle system also allows the teacher to monitor the progress of the course by students, using for this purpose such general course settings as "Grade Journal" and "User Report". For current, intermediate and final control, the Moodle system offers to use the element of the "Test" course, which can be configured in a certain way, indicating the number of attempts to complete and the time limit. Types of test questions range from true / false judgments and calculated answers to multiple choice and essay questions. All tests except the essay are checked automatically according to the teacher's settings. Thus, the mobile training

implemented on the basis of the Moodle mobile system meets two important criteria: firstly, it helps to strengthen knowledge, skills, and practice vocabulary necessary for the undergraduate during the training process, and during his / her scientific activity; secondly, it acts as a support (scaffolding) for those undergraduates who are forced to miss class classes [3].

The course is created for students of the 1st year of full-time master's studies in the field of study 04.04.01 Chemistry, specialties 04.04.01.08 Oil refining and petro chemistry studying foreign language discipline. The main goal of this course is to provide additional independent distance learning of a foreign language to increase the level of foreign language proficiency and students to master the necessary and sufficient level of intercultural communicative competence that is necessary for a successful future specialist in continuing education. The online electronic course consists of 2 Modules:

1 OIL AND GAS INDUSTRY module, which contains 12 sections (Unit)

2 PETROLEUM module, which also contains 12 sections (Unit)

In each section, the student works out tasks that are evaluated either automatically or by the teacher. The proposed online course project is aimed primarily at organizing the educational process according to a mixed model, that is, a combination of classroom and electronic online activities of graduate students.

### Discussion

After analyzing the literature of foreign and domestic, we revealed a variety of modern approaches to teaching a foreign language. The most developed online learning is considered foreign, there are a huge number of researchers involved in this problem, among them: Attevel, S. Geddes, T. Cochrane, J. Traxler, M. Sharples, H. Ogata, J. Herington et al. Nevertheless, it should be noted that in the Russian system, online education is not sufficiently developed, which led to the development of our area, as noted above, and the need to introduce e-learning, its positive and negative impact on self-study in foreign languages was analyzed language of high school students. Despite the popularization and the increasing need for the introduction of online courses in modern education, Russian teachers are very wary of this area, not paying enough attention to it.

Nevertheless, delving into this problem, we consider it necessary to introduce an online course in the education system. We offer to work on an online course in the Moodle system, which has successfully established itself and has actively begun to be implemented in pilot universities of the country.

We plan to create all types of activities in the e-course on the Moodle platform and divide it into the following forms of organization of the educational process:

- consultations (individual, group, using such resources as: e-mail, forum, chat)
- TV and media lecture (through audio and video, slide presentation, hyperlinks)
- group and individual projects (research, creative, information)
- individual tasks (in the format of an essay)
- control (on-line testing, offset)
- games (educational, role-playing)
- situational analysis (case-study)

In the framework of online training, we propose to divide our course into tasks that can effectively prepare a future specialist for professional communication in a foreign language, and also help to form the basic competencies of students:

1. Reading task - this type of task includes a scientific text on the topic of the section, followed by checking its understanding by means of questions in English or tasks of the "true" - "false" type. Students will be asked to read the text and complete assignments. If the answer is not correct, the student will return to reading the text. If he give the correct answer, his result will be recorded and displayed in the gradebook for further analysis by the teacher.

2. Grammar task - in this part of the task test tasks are presented. The work is carried out to improve grammatical skills and consolidate grammatical material studied in practical classes in a foreign language. Results are evaluated automatically, then displayed in the log.

3. Writing assignment is a written part of an e-course, which can include either a written translation of a text with a dictionary (the student must possess the skills of this work, as described in the work program of the discipline), or the ability to conduct business correspondence with foreign colleagues. For assessment, the student sends his work to the teacher in an attached file in the e-course. This type of work can be assessed as set off or not set off. It can also be evaluated or commented on by the students themselves, which will allow them to work on the errors and analyze their answers and the answers of their classmates.

4. Creative task - the task is responsible for the creative part, it may be optional, this part of the creative task is considered completed if the student has uploaded a Google presentation with a detailed description of his work. Such work can be rated as "set off" or "not set off."

### Conclusion

Contact work with the course can be carried out at home, the teacher and student communicate online. In the introduction to the course are presented by different documents such as: the program, guidelines for the student's work and many others). When studying the course, the sequence of studying the elements is important, because some elements, for example practical tasks, depend on each other, that is, it is impossible to proceed to the next task until the current one is completed and a mark for it is set. In the course it is possible to independently study theoretical material using lecture material posted in the course.

The work on creating and implementing an online course will consist of the following steps:

1. Request for an e-course based on the Moodle platform
2. Designing an e-course on a mixed model
3. Development of an e-course for students of the 1st year of a full-time master's degree program (2 semesters 2020-2021 academic year)
4. Development and placement in the electronic course of educational and methodological support of the discipline
5. Development of an online learning environment for an online course
6. Design and completion of the main components and tasks of the electronic course
7. Creation of test and final tasks for each section, module

8. Creation of a forum, chat for solving basic issues on the organization of online training and work in modules, as well as constant communication of students with the teacher
9. The introduction of an electronic course in the educational process
10. Conducting entrance testing for graduate students
11. Work in the electronic course
12. Completing assignments, online discussions in forums, cross-checking and reviewing assignments by students and teachers
13. Intermediate monitoring and summarizing the work of students in the electronic environment
14. Summing up the work and organization of work of the electronic course

We consider working in an online course a huge advantage in the framework of educational activities. In addition, the advantages of this training are obvious to all sides of the educational process: university leadership, teachers and students. To popularize online learning, we plan to publish scientific articles in international abstract databases Scopus and Web of science. Participation in international conferences to exchange experience with foreign colleagues in the framework of our topic.

The main indicators of success to be an increase in the level of education of graduate students, which can be traced through an electronic journal. The introduction of blended learning will help the student evaluate and analyze their achievements; optimize your work, build a personal learning path; constant contact work and constant support from the teacher who is able to simulate and adjust the approach and teaching methods of IJ; individualization of training - tasks are performed in the e-course independently, by each student. Moreover, the student performs the task at a convenient time for himself and, devoting the necessary time to a topic, thereby, such work increases the motivation and success of mastering the materials contained in the e-course. Do not forget about testing new approaches and fixing the educational process in an electronic journal. And we all know that one of the indicators of success is the result, in our case, an objective assessment of knowledge, which will consist of the sum of the assessments: the teacher, self-esteem, peer review and assessment of the main test tasks, which is set automatically.

#### **Конфликт интересов**

Не указан.

#### **Conflict of Interest**

None declared.

#### **Список литературы / References**

1. Attewell J. Mobile technologies and learning: a technology update and m-learning project summary. London: Learning and Skills Development Agency / Attewell J., 2005.
2. Batunova I.V. Sovershenstvovanie samoobrazovatel'noj inoyazychnoj uchebnoj deyatel'nosti studenta tekhnicheskogo vuza cherez mobil'noe obuchenie [Improving foreign language self-study skills in students of a technical university through mobile learning] / Batunova I.V., Baturina N.V., Alekseeva A.B., Rukovichnikov Yu.S.. Volgograd, 2019. № 8 (141), pp. 39–44. URL: <http://izvestia.vspu.ru/files/publics/Izvestia8.pdf> (data accessed: 14.12.2019).
3. Crompton H. Mobile learning: New approaches, new theory / Crompton H. // New York: Routledge, Handbook of mobile learning, Volume 1, pp. 47-58, 2013.
4. Crompton H. The use of mobile learning in science: A systematic review. Netherlands, Springer, Journal of science, education and technology / Crompton H., Burk D., Gregory H. K., Grabe C. Volume 25, Issue 2, pp. 149-160, 2016.
5. Cochrane M. Making science creative. Worrington, Gatehouse. Teaching tomorrow: creative approaches by today trainees / Cochrane M., Duckworth V., Hussain S., Insle and T. Morley
6. Geddes S. Mobile learning in the 21st century: benefit for learners. 2004. [Electronic resource] / Geddes S. URL: <http://knowledgetree.flexiblelearning.net.au/edition06/download/geddes.pdf> (accessed: 10.12.2018)
7. Godwin-Jones R. Mobile apps for language learning // Language learning & Technology / Godwin-Jones R.. 2011. Vol.15. № 2. Pp. 2–11.
8. Herrington J. A guide to authentic e-learning, Routledge, 2009 [Electronic resource] / Herrington J., Reeves T. C., URL: <http://murdoch.edu.au> (data accessed: 4.12.2019)
9. Laborda, J. G. Book review: How to teach English with Technology (Gavin Dudeney& Nicky Hockly)./ Laborda, J. G., Royo, T. M. 2007. Educational Technology & Society, 10 (3), Pp. 320-324.
10. Ogata H. Contest-aware support for computer-supported ubiquitous learning. IEEE, Wireless and Mobile Technologies in Education./ Ogata H., Yano J. pp. 27-34., 2004.
11. Oliver R. Exploring strategies for online teaching and learning , Taylor and Francis Group, Distance Education 20 (2),/ Oliver R. pp. 240-254, 1999.
12. Sharples M. VS Verlag fur Sozialwissenschaften, theory of learning for the mobile age. Medienbildung in neuen Kuturraumen,/ Sharples M., Taylor J. Vavoula G. A. pp. 87-99, 2010.



DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.094>

## ОРГАНИЗАЦИОННЫЕ УСЛОВИЯ ПРОВЕДЕНИЯ УРОКОВ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ С ОБУЧАЮЩИМИСЯ СПЕЦИАЛЬНОЙ МЕДИЦИНСКОЙ ГРУППЫ

Научная статья

Бойко Н.А.<sup>1,\*</sup>, Бойко В.Н.<sup>2</sup>, Киласьев И.А.<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> СурГПУ, Сургут, Россия;

<sup>3</sup> МБОУ СОШ № 31, Сургут, Россия

\* Корреспондирующий автор (nkitay77[at]mail.ru)

### Аннотация

Целью исследования является экспериментальное обоснование организационных условий проведения уроков физической культуры с обучающимися специальной медицинской группы. Задачи исследования: разработать и экспериментально обосновать эффективность организационных условий проведения уроков физической культуры с обучающимися специальной медицинской группы. Полученные результаты в реализуются в процессе обучения обучающихся данной категории в образовательном процессе заявленной базы исследования.

**Ключевые слова:** организационно-методические условия, специальная медицинская группа, физическая культура.

## ORGANIZATIONAL CONDITIONS OF PHYSICAL TRAINING LESSONS WITH SPECIAL MEDICAL GROUP

Research article

Boyko N.A.<sup>1,\*</sup>, Boyko V.N.<sup>2</sup>, Kilayev I.A.<sup>3</sup>

<sup>1,2</sup> SurSPU, Surgut, Russia;

<sup>3</sup> MBGEI, secondary school No. 31, Surgut, Russia

\* Corresponding author (nkitay77[at]mail.ru)

### Abstract

The goal of this study is to justify the organizational conditions for conducting physical training lessons with students of a special medical group experimentally. Research objectives: to develop and experimentally substantiate the effectiveness of the organizational conditions for conducting physical training lessons with students of a special medical group. The results obtained are implemented in the training process of students of this category in the educational process of the above-mentioned research base.

**Keywords:** organizational and methodological conditions, special medical group, physical education.

### Введение

В настоящее время ученые утверждают, что проблема здоровья детей становится актуальной и требует пристального внимания специалистов разного профиля, так как у обучающихся данной категории возникают трудности при обучении и занятиями различными видами деятельности.

Отклонения в состоянии здоровья передаются по наследству, возникают во всех периодах, а также приобретаются в дошкольном возрасте, и чаще всего формируются у детей, обучающихся в школе, так как именно в учебной деятельности существует много факторов, которые отрицательно влияют на психоэмоциональное, психофизическое и психофизиологическое состояние детей. Перечисленные факторы способствуют функциональному расстройству внутренних органов; нарушению анализаторов нервной системы, а также дефектам опорно-двигательного аппарата, которые чаще всего сочетаются со сколиозами разных форм [1. С. 29-33].

Актуальность темы исследования заключается в научном поиске организационных условий, которые будут способствовать рациональному и личностно-ориентированному подходу со стороны педагога к обучающимся отнесенным в специальную медицинскую группу, а также развивать и улучшать функциональное состояние и физическую подготовленность обучающихся.

### Цель

Экспериментально обосновать организационные условия проведения уроков физической культуры с обучающимися специальной медицинской группы.

### Задачи

1. Определить уровни функционального состояния и физической подготовленности обучающихся специальной медицинской группы.

3. Разработать и экспериментально обосновать эффективность организационных условий проведения уроков физической культуры с обучающимися специальной медицинской группы.

В эксперименте участвовали дети и подростки в возрасте 7 – 15 лет по состоянию здоровья, отнесенные к специальной медицинской группе, МБОУ СШ № 31, г. Сургута в количестве 20 человек.

### Обсуждение

Организационные условия уроков физической культуры предусматривают комплектование специальной медицинской группы «А» на три подгруппы в соответствии с основными и сопутствующими диагнозами учеников. В первую подгруппу, мы распределили учащихся с заболеваниями сердечно-сосудистой, дыхательной и эндокринной систем; во вторую подгруппу отнесли школьников с нарушением зрения; в третью подгруппу определили учеников с нарушением опорно-двигательного аппарата. Так как дети с ослабленным здоровьем занимаются отдельно от здоровых после основных уроков или пред ними, мы распределили учащихся вместе вне зависимости от диагнозов и возрастных

особенностей. Так, мы объединили первую и вторую подгруппу вместе, для того, чтобы учебный материал для данных учеников был доступным.

Весь учебный процесс физическим воспитанием в специальной медицинской группе «А» распределён на подготовительный и основной учебный периоды. Каждый период предусматривает определённые физические нагрузки с учётом принципа постепенности и возрастной адекватности. В рабочих программах конкретно отражены все средства физической культуры для учеников СМГ «А» разных возрастных категорий, а также составлена сетка часов, которая предусматривает 99 часов уроков физической культуры для первоклассников; 102 часа для вторых, третьих, четвёртых и девярых классов; 105 часов для пятых, шестых, седьмых и восьмых классов.

Годовое контрольно-тематическое планирование предусматривает учебные разделы, к которым относятся: основы знаний, оздоровительная и корригирующая гимнастика, лёгкая атлетика, спортивные и элементы спортивных игр, подвижные игры, гимнастика. Лыжная подготовка заменяется дополнительными часами оздоровительной и корригирующей гимнастики и элементами спортивных игр, так как многим учащимся с ослабленным здоровьем противопоказаны занятия на улице в холодную погоду.

Учебный процесс по физической культуре в специальной медицинской группе «А», мы распределили на подготовительный и основной периоды обучения. Подготовительный учебный период длится с сентября по декабрь месяц и включает в себя учебные разделы основ знаний, оздоровительной и корригирующей гимнастики, лёгкой атлетики и гимнастики. В подготовительном периоде главная задача заключается в адаптации организма учащихся СМГ «А» к физическим нагрузкам с помощью общеразвивающих, корригирующих, оздоровительных и не сложных гимнастических упражнений. Частота сердечных сокращений учащихся данной группы, не должна превышать 120-130 ударов в минуту за весь подготовительный учебный период. Основной учебный период длится с января по май месяц включительно и предусматривает такие учебные разделы как оздоровительная и корригирующая гимнастика, подвижные и спортивные игры, лёгкая атлетика. Уроки физической культуры в СМГ «А» в данном периоде направлены на развитие физических качеств учащихся с ослабленным здоровьем. Частота сердечных сокращений при физических нагрузках, за весь основной учебный период повышается до 140-150 ударов в минуту в зависимости от состояния учащихся СМГ «А».

Для того, чтобы занятия физическим воспитанием были более эффективными, мы составили и объединили методы физической культуры для учащихся входящих в состав специальной медицинской группы «А» в соответствии с их диагнозами и противопоказаниями к физическим нагрузкам. Данные методы представлены как словесные; наглядные; обучающие двигательным действиям, воспитывающие физические качества. Исходя из степени сложности диагнозов, а также возрастных и гендерных особенностей учащихся специальной медицинской группы «А», мы составили и применяли на уроках физической культуры принципы сознательности и активности; наглядности; доступности и индивидуализации; систематичности и последовательности; системного чередования нагрузок и отдыха; возрастной адекватности направлений физического воспитания. Для того, чтобы повысить уровень функционального состояния и физической подготовленности учащихся специальной медицинской группы «А», мы использовали различные средства физической культуры исходя от диагнозов, противопоказаний, возрастных и гендерных особенностей. Средства физической культуры применялись в урочной форме в соответствии с соблюдением выше представленных методов и принципов.

Для того, чтобы проверить эффективность организационных условий проведения уроков физической культуры по отношению с обучающимся специальной медицинской группы, а также достоверность в уровне функционального состояния и физической подготовленности, мы провели исследование и просчитали результаты с помощью критерия Вилкоксона (см. табл. 1 - 4).

Таблица 1 – Расчёт доминирующей тенденции результатов уровня функционального состояния обучающихся специальной медицинской группы «А» первой и второй подгруппы младшего и среднего школьного звена в процессе эксперимента

№	Ф.И.	Индекс Кетле, усл. ед.		Сд виг	Индекс Робинсона, усл. ед.		Сд виг	Индекс Руфье, усл. ед.		Сд виг	Проба Ромберга, сек.		Сд виг
		До	После		До	После		До	После		До	После	
1	К.С.	16,1	17,4	+	76,5	87,4	+	14,7	13,6	-	15	25	+
2	А.Д.	18,5	19	+	97,9	94,1	-	14,6	12,5	-	28	38	+
3	К.Е.	29	26,1	-	90	95,8	+	13,8	11,6	-	33	45	+
4	А.А.	18,9	18,3	+	84,6	96	+	10,8	11,5	+	26	38	+
5	Г.И.	22,4	20,2	-	88	92,1	+	13,3	12	-	25	36	+
6	А.М	20,4	20,7	+	84,6	83	-	14,4	12,2	-	33	44	+
7	Д.М.	21,1	20,7	+	113	108	-	16,5	14,5	-	35	50	+
8	П.Ю	21,1	20,7	+	115,9	106	-	16	14,4	-	23	35	+
Кол-во знаков													
«+»		-		6	-		4	-		1	-		8
«-»				2			4			7			0
«0»				0			0			0			0
Z <sub>крит.</sub>		7		7		7		7		7		7	
K=P <sub>0,05</sub>		7=1		7=1		7=1		7=1		7=1		7=1	
Z <sub>экс</sub> ≤0,05		≥0,05		≥0,05		≥0,05		≤0,05		≤0,05		≤0,05	

Из таблицы 1 видно, что у испытуемых специальной медицинской группы «А» первой и второй подгруппы, в показателях соотношений массы тела и роста, характеризующих степень гармоничности физического развития и телосложения, а также результатах состояния регуляции сердечно-сосудистой системы, не прослеживается достоверная тенденция. Также, у некоторых учащихся с ослабленным здоровьем данной категории, не произошли положительные изменения вследствие сложности степени диагноза. В результатах статической координации, а также реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку, у испытуемых прослеживается достоверная тенденция в изменении показателей. Из выше перечисленных результатов следует, что в конце эксперимента, произошёл положительный прирост представленных функциональных показателей, которые выражаются в быстром восстановлении частоты сердечных сокращений после кратковременной физической нагрузки, а также в проявлении равновесия, устойчивости и ориентирования в пространстве.

Таблица 2 – Расчёт доминирующей тенденции результатов уровня функционального состояния обучающихся специальной медицинской группы «А» третьей подгруппы младшего и среднего школьного звена в процессе эксперимента

№	Ф.И.	Индекс Кетле, усл. ед.		Сдв иг	Индекс Робинсона, усл. ед.		Сдв иг	Индекс Руфье, усл. ед.		Сдв иг	Проба Ромберга, сек.		Сдв иг
		До	После		До	После		До	После		До	После	
1	К.Т.	16,5	16,8	+	88	90,5	+	13,3	12,6	-	20	22	+
2	К.Т.	17,7	16,9	+	84,1	89	+	13,5	12,4	-	18	26	+
3	К.И.	15,9	18,4	-	95,2	90,2	-	14,6	12,6	-	12	23	+
4	Ф.Е.	15,4	17,3	-	86,3	91,5	+	16	15	-	10	21	+
5	С.М.	11,6	14	-	57,8	69,1	+	9,8	10,5	+	25	32	+
6	К.И.	19,2	20,3	+	105,6	98,4	-	14,9	11,4	-	40	48	+
7	М.И.	18,8	20	+	89,7	92	+	11	10,4	+	40	48	+
8	И.О.	19,6	20,7	+	109,2	104,7	-	15,5	12,5	-	25	35	+
9	Н.М.	17,8	18,1	+	74,7	83,6	+	13,1	11,6	-	25	40	+
10	К.С.	15	17,1	-	69,5	74,7	+	9,1	8,4	-	33	40	+
11	Т.К.	17,4	18,1	+	88,4	94,9	+	13,5	12,1	-	25	40	+
12	Х.Е.	18,6	20,4	+	77,4	80,4	+	13,8	11,4	-	36	48	+
Кол-во знаков													
«+»		-		8	-		9	-		2	-		12
«-»				4			3			10			0
«0»				0			0			0			0
Z <sub>крит.</sub>		11			11			11			11		
K=P <sub>0,05</sub>		11=2			11=2			11=2			11=2		
Z <sub>экс</sub> ≤0.05		≥0.05			≥0.05			≤0.05			≤0.05		

Из таблицы 2 видно, что у обучающихся специальной медицинской группы «А» третьей подгруппы, в соотношении массы тела и роста наблюдается недостоверная тенденция, так как большинство детей имеют нарушения осанки и сколиозы, которые отрицательно влияют на степень гармоничности физического развития и телосложения. Необходимо учитывать тот факт, что у некоторых обучающихся данной подгруппы, в начале эксперимента присутствовал острый дефицит веса, который не показал значительной динамики в лучшую сторону в конце эксперимента. В состоянии сердечно-сосудистой регуляции в покое, также не прослеживается положительной тенденции. Результаты реакции сердечно-сосудистой системы на физическую нагрузку, показывают достоверную тенденцию роста полученных результатов школьников данной группы, которые к концу эксперимента, способны адаптироваться к нагрузкам и приспосабливаться к более сложным физическим двигательным действиям, требующим большой затраты энергии. Достоверная тенденция наблюдается в статической координации при удержании позы тела в одном положении. Из выше изложенного текста, можно сказать, что функциональные показатели школьников специальной медицинской группы «А» третьей подгруппы, являются достоверными.

Таблица 3 – Расчёт доминирующей тенденции результатов уровня физической подготовленности обучающихся специальной медицинской группы «А» первой и второй подгруппы младшего и среднего школьного В процессе эксперимента

№	Ф.И.	Прыжок в длину с места, см		Сдвиг	Наклон вперёд из положения сидя, см		Сдвиг	Медленный бег в сочетании с ходьбой за 6 мин., м		Сдвиг	Броски и ловля теннисного мяча с расстояния 1 м от стены за 30 сек., раз		Сдвиг	Бросок набивного мяча из-за головы в положении сидя, см		Сдвиг
		До	После		До	После		До	После		До	После		До	После	
1	К.С.	125	140	+	0	4	+	800	1000	+	16	28	+	230	300	+
2	А.Д.	140	155	+	1	5	+	800	1100	+	26	31	+	320	400	+
3	К.Е.	155	174	+	2	4	+	850	1100	+	20	30	+	420	500	+
4	А.А.	128	143	+	10	12	+	700	1000	+	17	27	+	300	360	+
5	Г.И.	130	140	+	2	5	+	800	1000	+	20	25	+	300	360	+
6	А.М	154	163	+	10	14	+	900	1200	+	12	25	+	370	400	+
7	Д.М.	145	152	+	2	5	+	700	1100	+	12	26	+	340	410	+
8	П.Ю	130	143	+	0	4	+	800	1000	+	5	22	+	300	370	+
Кол-во знаков																
«+»		-		8	-		8	-		8	-		8	-		8
«-»				0			0			0			0			0
«0»				0			0			0			0			0
Z <sub>крит.</sub>		7			7			7			7			7		
K=P <sub>0,05</sub>		7=1			7=1			7=1			7=1			7=1		
Z <sub>экс</sub> ≤0,05		≤0,05			≤0,05			≤0,05			≤0,05			≤0,05		

Условные обозначения: «+» - в случае улучшения результата; «-» - в случае ухудшения результата.

Из таблицы 3 видно, что у испытуемых специальной медицинской группы «А» первой и второй подгруппы, во всех показателях уровня физической подготовленности, прослеживается достоверная тенденция в изменениях динамики результатов в конечном эксперименте по сравнению с начальным, так как преобладают высокие критические значения. Это значит, что внедренные организационных условий на уроках физической культуры, оказались эффективными.

Таблица 4 – Расчёт доминирующей тенденции результатов уровня физической подготовленности обучающихся специальной медицинской группы «А» третьей подгруппы младшего и среднего школьного звена в процессе эксперимента

№	Ф.И	Сгибание и разгибание рук в упоре лёжа, раз		Сдвиг	Поднимание туловища из положения лёжа на животе за 15 сек., раз		Сдвиг	Поднимание туловища из положения лёжа на спине за 15 сек., раз		Сдвиг	Медленный бег в сочетании с ходьбой за 6 мин., м		Сдвиг	Броски и ловля теннисного мяча с расстояния 1 м от стены за 30 сек., раз		Сдвиг	Бросок набивного мяча из-за головы в положении и сидя, см		Сдвиг
		До	После		До	После		До	После		До	После		До	После		До	После	
1	К.Т	10	16	+	5	10	+	8	12	+	700	1000	+	8	20	+	190	260	+
2	К.Т	6	12	+	5	8	+	9	12	+	800	1100	+	11	23	+	220	300	+
3	К.И	5	14	+	5	10	+	9	12	+	800	1100	+	10	22	+	250	350	+
4	Ф.Е	2	6	+	4	9	+	3	7	+	500	800	+	6	12	+	175	250	+
5	С.М	0	8	+	4	8	+	7	10	+	800	1100	+	18	25	+	220	290	+
6	К.И	22	31	+	11	14	+	13	16	+	1000	1400	+	23	30	+	430	510	+
7	М.И	20	28	+	10	14	+	14	17	+	1000	1300	+	25	30	+	470	550	+
8	И.О	23	35	+	11	15	+	12	17	+	800	900	+	10	19	+	470	550	+
9	Н.М	14	25	+	10	15	+	12	17	+	900	1200	+	15	27	+	300	400	+
10	К.С	9	19	+	7	12	+	8	13	+	850	1200	+	15	27	+	310	400	+
11	Т.К	7	18	+	6	11	+	8	14	+	800	1200	+	13	27	+	300	400	+
12	Х.Е	3	12	+	5	10	+	8	12	+	700	1000	+	10	24	+	300	390	+
Кол-во знаков																			
«+»			12			12			12			12			12			12	
«-»			0			0			0			0			0			0	
«0»			0			0			0			0			0			0	
Z <sub>кр</sub> ит.	12		12		12		12		12		12		12		12		12		
K =P 0,05	11=2		11=2		11=2		11=2		11=2		11=2		11=2		11=2		11=2		
Z <sub>эк</sub> с≤ 0,05	≤0,05		≤0,05		≤0,05		≤0,05		≤0,05		≤0,05		≤0,05		≤0,05		≤0,05		

Условные обозначения: «+» - в случае улучшения результата; «-» - в случае ухудшения результата.

Из таблицы 4 видно, что у испытуемых специальной медицинской группы «А» третьей подгруппы все показатели являются достоверными, так как прослеживается положительная динамика уровня физической подготовленности в конце эксперимента по сравнению с начальным. **Заключение.** По итогам эксперимента, можно сделать вывод, что после внедрения организационных условий проведения уроков физической культуры с обучающимися специальной медицинской группы, результаты уровней функционального состояния и физической подготовленности значительно улучшились, так как наблюдается динамика прироста в конце эксперимента по сравнению с начальным.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Бойко, Н.А. Оценка показателей физического и функционального состояния учащихся, отнесённых к специальной медицинской группе [Текст] / Н.А. Бойко, И.А. Киласьев // Учёные записки университета имени П.Ф. Лесгафта: сб. статей. – Сургут, 2017. – С. 29-33.

2. Воронин, Д.М. Методика использования циклических физических упражнений в оздоровительной физической культуре [Текст] / Д.М. Воронин, Е.Г. Воронина // Инновационные технологии в физическом воспитании, спорте и физической реабилитации: сборник трудов конференции. – Орехово-Зуево, 2017. – С. 70-81.

3. Воронин, Д.М. Подходы к использованию циклических физических упражнений в работе с обучающимися в специальной медицинской группе с диагнозом «Вегетососудистая дистония» [Текст] / Д.М. Воронин // Современные здоровьесберегающие технологии. – 2017. – № 3. – С. 6-25.

4. Германов, Г.Н. Организация двигательной деятельности учащихся подготовительной группы на уроках физической культуры с использованием двигательных заданий [Текст] / Г.Н. Германов, М.Е. Ретюньских, И.В. Машонина // Актуальные вопросы профессиональной подготовки высококвалифицированных спортсменов различного возраста: сб. науч. тр. Международной практической конференции. – Воронеж, 2013. – С. 53-58.

5. Коданёва, Л.Н. Программа по физической культуре для обучающихся I-IV классов общеобразовательных учреждений, отнесённых по состоянию здоровья к специальной медицинской группе «А» [Текст] / Л.Н. Коданёва. – Москва: Педагогический институт физической культуры ГОУ ВПО МГПУ, 2011. – 94 с.

6. Токарева, Ю.П. Организация занятий специальной медицинской группы (СМГ) А как инструмент здоровьесбережения обучающихся [Текст] / Ю.П. Токарева // Физическая культура и спорт в современном мире: проблемы и решения: статья в журнале – научная статья. – Комсомольск-на-Амуре, 2015. – С. 175-186.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Boyko, N.A. Otsenka pokazateley fizicheskogo i funktsional'nogo sostoyaniya uchashchikhsya, otnesennykh k spetsial'noy meditsinskoy gruppe [Assessment of indicators of physical and functional state of students of a special medical group] [Text] / N.A. Boyko, I.A. Kiliaev // Uchonyye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta [Scientific notes of the P.F. Lesgaft: Sat articles]. – Surgut, 2017. – P. 29-33. [in Russian]

2. Voronin, D.M. Metodika ispol'zovaniya tsiklicheskih fizicheskikh uprazhneniy v ozdorovitel'noy fizicheskoy kul'ture [Using cyclic physical exercises in improving physical culture] [Text] / D.M. Voronin, E.G. Voronina // Innovatsionnyye tekhnologii v fizicheskom vospitanii, sporte i fizicheskoy reabilitatsii: sbornik trudov konferentsii [Innovative technologies in physical education, sports and physical rehabilitation: a collection of conference proceedings]. – Orekhovo-Zuevo, 2017. – P. 70-81. [in Russian]

3. Voronin, D.M. Podkhody k ispol'zovaniyu tsiklicheskih fizicheskikh uprazhneniy v rabote s obuchayushchimisya v spetsial'noy meditsinskoy gruppe s diagnozom «Vegetososudistaya distoniya» [Approaches to usage of cyclic physical exercises in working with students in a special medical group with a of “Vegetovascular dystonia” diagnosis] [Text] / D.M. Voronin // Sovremennyye zdorov'yesberegayushchiye tekhnologii [Modern health-saving technologies]. – 2017. – No. 3. – P. 6-25. [in Russian]

4. Germanov, G.N. Organizatsiya dvigatel'noy deyatel'nosti uchashchikhsya podgotovitel'noy gruppy na urokakh fizicheskoy kul'tury s ispol'zovaniyem dvigatel'nykh zadaniy [Organization of motor activity of students of preparatory group in physical training lessons using motor tasks] [Text] / G.N. Germanov, M.E. Retyunskih, I.V. Mashonina // Aktual'nyye voprosy professional'noy podgotovki vysokokvalifitsirovannykh sportsmenov razlichnogo vozrasta: sb. nauch. tr. Mezhdunarodnoy prakticheskoy konferentsii [Topical issues of professional training of highly qualified athletes of various ages: Sat. scientific tr. International Practical Conference]. – Voronezh, 2013. – P. 53-58. [in Russian]

5. Kodaneva, L.N. Programma po fizicheskoy kul'ture dlya obuchayushchikhsya I-IV klassov obshcheobrazovatel'nykh uchrezhdeniy, otnesennykh po sostoyaniyu zdorov'ya k spetsial'noy meditsinskoy gruppe «А» [Physical training program for students in I-IV grades of educational institutions classified as special health “А” group for health reasons] [Text] / L.N. Kodaneva. – Moscow: Pedagogical Institute of Physical Culture higher vocational school, MSPU – 2011. – 94 p. [in Russian]

6. Tokareva, Yu.P. Organizatsiya zanyatiy spetsial'noy meditsinskoy gruppy (SMG) А kak instrument zdorov'yasberezheniya obuchayushchikhsya [Organization of classes of special medical group (SMG) А as a tool for the health of students] [Text] / Yu.P. Tokareva // Fizicheskaya kul'tura i sport v sovremennom mire: problemy i resheniya: stat'ya v zhurnale – nauchnaya stat'ya [Physical culture and sport in the modern world: problems and solutions: an article in a journal – a scientific article]. – Komsomolsk-on-Amur, 2015. – P. 175-186. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.095>

## ПРОБЛЕМЫ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ В ИНФОРМАЦИОННОМ ОБЩЕСТВЕ

Научная статья

**Борисова Е.В. \***

ФКУ «Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний», Москва, Россия

\* Корреспондирующий автор (elenborisovmail.ru)

### Аннотация

В статье рассмотрена актуальность вопросов совершенствования образовательной системы, обусловленных цифровой парадигмой социально экономического развития государства. Показано место образовательной составляющей в направлениях реализации национальных проектов. Определена необходимость системных педагогических исследований по внедрению и использованию цифровых технологий в образовательные программы. Актуализирован комплекс методологических проблем в педагогике с направлением оптимальной комбинация цифровых технологий и традиционной системы образования, выявлением их связей в теории и практике; принципах и закономерностях; дидактике и методиках; формах и средствах.

**Ключевые слова** кадры цифровой экономики, образовательные программы, педагогические технологии.

## PROBLEMS OF TRANSFORMATION IN EDUCATION IN INFORMATION-ORIENTED SOCIETY

Research article

**Borisova E.V. \***

FGI "Research Institute of the Federal Penitentiary Service," Moscow, Russia

\* Corresponding author (elenborisovmail.ru)

### Abstract

The paper considers the relevance of issues on improving the educational system, due to the digital paradigm of the social and economic development of the country. The author shows the place of the educational component in the implementation of national projects. The need for systematic pedagogical research on the introduction and usage of digital technology in educational programs is determined. Besides, the complex of methodological problems in pedagogy has been updated towards the optimal combination of digital technologies and the traditional education system, identifying their connections in theory and practice, principles and patterns, didactics and techniques, forms, and means.

**Keywords:** digital economy personnel, educational programs, pedagogical technologies.

### Введение

Тренды экономического развития общества, обусловленные сменой технологического уклада, перманентно ставят все новые задачи, имеющие конечной целью повышение качества жизни граждан, обеспечение конкурентоспособности государства. Причем скорости изменений столь стремительны, что требуют постоянного совершенствования нормативных документов и изменений в принятых государственных программах. Актуализация использования телекоммуникационных, информационных, цифровых технологий и ресурсов была предпринята десять лет назад при разработке Государственной программы «Информационное общество (2011-2020)». Далее Государственную программу вносились изменения в соответствии с приоритетами, определенными указами Президента Российской Федерации: «О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017 - 2030 годы» (5 декабря 2016г. № 646); «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года» (9 мая 2017г. № 203) и другими документами стратегического планирования. [1] В марте 2019 года была принята уже новая редакция Программы, основным направлением в которой указывалось «формирование национальной цифровой экономики». А уже 28 мая 2019г в рамках Национальной программы «Цифровая экономика» утвержден перечень национальных проектов по «цифровому развитию, использованию информационных технологий для улучшения качества жизни и условий ведения предпринимательской деятельности:

Нормативное регулирование цифровой среды

Кадры для цифровой экономики

Информационная инфраструктура

Информационная безопасность

Цифровые технологии

Цифровое государственное управление» [2].

Реализация национальных проектов с очевидностью требует профильной подготовки специалистов, готовых разрабатывать, применять, поддерживать и сопровождать цифровые технологии в различных областях социально-экономических отношений. Анализ перечня национальных проектов показывает, что образовательная составляющая должна найти свое естественное место во всех его направлениях. Выделение в национальной программе проекта «кадры для цифровой экономики» обуславливает особую актуальность вопросов совершенствования образовательной системы с целью подготовки соответствующих специалистов.

Основной интерес представляют технологии блокчейн (распределенного реестра), предоставляющие принципиально новые возможности в самых разных областях человеческой деятельности: социальная, экономическая, управленческая, образовательная, творческая. Общественно значимые приложения особенно показательны на примере систем, внедряемых в сфере документооборота, здравоохранения, банкинга, информационно-аналитических услуг.

Монография [3] в целом посвящена глубокому анализу преобразующего воздействия технологии блокчейн на творческие отрасли, включая музыку, медиа, искусство.

### Основные результаты

Реалии современного общественного развития значимо влияют на цели, содержание и форматы образовательного процесса. Тематика, связанная с новейшими цифровыми технологиями, появилась в образовательных программах разного уровня примерно в 2014 году. Можно найти бакалаврские и магистерские программы, краткосрочные курсы, летние школы и всевозможные семинары. В первую очередь этим вопросам уделяли внимание ведущие вузы США. Кроме них, университеты Копенгагена, Никосии, Европейский университет Мадрида, Национальный университет Сингапура, Лондонская школа экономики. В российском образовании цифровая тематика тоже присутствует, но в программах обучения преимущественно отражена узковедомственная, корпоративная специфика использования новейших технологий. Целевые образовательные программы преимущественно ориентированы на бизнес структуры, с узко обозначенными компетенциями. Практически отсутствуют дополнительные программы подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, использующие цифровые аспекты и в содержании, и в форматах образовательного процесса.

Новизна, затронутых в статье вопросов, определяется необходимостью системных исследований педагогических путей внедрения и использования цифровых технологий в образовательные программы разного уровня, с целью обеспечения высокого качества подготовки кадров для реализации национальных проектов. Практическая значимость определяется постановкой вопросов выявлением связей новых индустриальных технологий с образовательным пространством: в теории и практике; принципах и закономерностях; дидактике и методиках; формах и средствах.

Многовековой вопрос педагогики «чему учить и как учить» на современном этапе становится для системы образования едва ли не первостепенным. Принципиальным здесь видится глобальное изменение роли учителя, педагога, который в эпоху скачкообразного развития информационных средств коммуникаций, перестал быть единственным источником знаний. Можно утверждать, что цифровые технологии позволяют человеческой деятельности подняться на качественно иную ступень взаимодействия, более эффективную, менее ограниченную территориально, но, одновременно, предъявляющую высокие требования к инфраструктуре и кадровому обеспечению. Для создания и использования новых инструментов требуются специалисты-разработчики, обладающие фундаментальной подготовкой в области математики и информатики, программирования и инженерии программных систем. Сопровождение цифровых ресурсов должны поддерживать операторы, менеджеры, администраторы сайтов, юристы и т.д. А для подготовки таких специалистов необходимы не только современные инструменты и платформы, но целенаправленно подготовленные педагогические кадры. При этом, существующие образовательные программы российских вузов разных ведомств и профилей сложно адаптируются к введению специализированных курсов, в разной степени связанных с новейшими цифровыми технологиями. Выборочный экспресс-опрос учителей основной ступени образования показал, что у них отсутствует понимание основ, например, технологии блокчейн, ее места в новой технологической реальности и, в этой связи, задач школьной математики и информатики. «Результаты социологических опросов, представления о современных специалистах данного профиля в общественном сознании показывают, что 91% российских работодателей отмечают недостаточно практических навыков у выпускников, а 83% работодателей уровень подготовки в вузах оценивают как средний или низкий» [4].

Актуализировался целый комплекс методологических проблем в педагогике, как основной, так и высшей школы. Главным направлением является оптимальная комбинация цифровых технологий и традиционной системы образования. А. Вербицкий справедливо отмечает, что «такое мощное средство нельзя механистически включить в традиционную дидактическую систему» [5].

В докладе, подготовленном по результатам работы российско-китайской конференции осенью 2019 года в ВШЭ, «Проблемы и перспективы цифровой трансформации образования» авторы акцентируют внимание на семи задачах, ориентированных на будущее школьного и высшего образования. Среди них: «развитие материальной инфраструктуры, а именно строительство Data-центров, новые каналы связи и устройств для цифровых учебно-методологических материалов; внедрение цифровых программ, то есть создание, тестирование и применение учебно-методических материалов с использованием технологий машинного обучения, искусственного интеллекта; постепенный отказ от бумажных носителей информации; разработка новых систем управления обучением, иначе, создание программ по администрированию и контролю учебных курсов; развитие системы универсальной идентификации учащегося; создание моделей учебного заведения, другими словами, примеры того, как это должно работать в идеале: с использованием новых инструментов и устройств Индустрии 4.0. И последняя, из списка, задача - повышение навыков преподавателей в сфере цифровых технологий» [6].

В опубликованных планируемых показателях по обеспечению реализации национальных проектов, указано, что «к концу 2024 года увеличится прием на программы высшего образования в сфере информационных технологий до 120 тыс. человек; 10 млн. человек пройдут обучение по онлайн программам развития цифровой грамотности; 100% государственных вузов внедрят элементы модели «Цифровой университет»; 1455 образовательных организаций, осуществляющих подготовку по общеобразовательным программам и имеющим лучшие результаты в преподавании предметных областей «Математика», «Информатика» и «Технология», получат грантовую поддержку на распространение своего опыта; 206 организаций, осуществляющих образовательную деятельность по общеобразовательным и дополнительным общеобразовательным программам, получат грантовую поддержку для организации углубленного изучения математики и информатики» [7]. Вопросы научно-методического обеспечения современного педагогического процесса, начиная с подготовки новых кадров и повышения квалификации работающих еще не получили столь явной и конкретной программы действий. Конечно, директивно решить их не получится. Обучение и воспитание, как подрастающего поколения, так и подготовка профессиональных кадров – процесс длительный и достаточно консервативный. Тем не менее, педагогическому сообществу стоит принять факт существенной трансформации экономических и социальных отношений в новой технологической реальности и



обратиться разработке концептуальных положений подготовки кадров для цифрового общества, включающих методологические, дидактические и методические подходы, отвечающие современным требованиям педагогической науки и практики.

Но о сбрасывании со счетов всего предшествующего опыта и разработок отечественной и мировой педагогики, речь конечно не идет. Безусловно, следует применять и совершенствовать теории и концепции: проблемного обучения (И.Я. Лернер, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин), программированного обучения (Ч. Куписевич, А.Н. Ланда, Б.Ф. Skinner), социально-личностно-деятельностного обучения (В.И. Вдовюк, И.А. Зимняя, А.Н. Леонтьев, И.С. Якиманская), проективного обучения (Г.Л. Ильин, В.С. Леднев), дифференцированного обучения (Ю.К. Бабанский, Л.Я. Зорина), игрового обучения (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий) и др. [8-10]. А также соответствующие им (практически одноименные) технологии. Среди которых: технологии традиционного обучения гуманно-личностной ориентации (Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильин), технологии активизации и интенсификации деятельности обучающихся (игровые, проблемного обучения, перспективно-опережающего обучения), технологии уровневой дифференциации (А.С. Границкая, В.Д. Шадриков), технологии, реализуемые на основе дидактического усовершенствования и реконструирования учебного материала (М.Б. Волович, Л.В. Тарасов, П.М. Эрдниев), развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Г.К. Селевко, Д.Б. Эльконин, И.С. Якиманская) и др. [11], [12].

Так или иначе, имеющиеся в педагогическом арсенале технологии и методики, можно подразделить на личностно-ориентированные и предметно-ориентированные, определяющие характер, содержание и направленность всего спектра технологий обучения. Здесь следует сделать существенное замечание о различии двух понятий, используемых в современном обществе зачастую, как синонимы: информатизация и цифровизация. «Строго устоявшихся, общепринятых формулировок для них на сегодняшний день не найдено, но основываясь на сущностях и содержании можно предложить такие варианты.

Информатизация – организованный социально-экономический и научно-технический процесс создания условий для обеспечения информационных потребностей и реализации прав граждан на основе использования информационных ресурсов. Содержательно это инструмент в виде комплексов программ, платформ, компьютерной техники.

Цифровизация – внедрение цифровых технологий и цифровых данных в управление, промышленность, экономику, здравоохранение, образование, социальную сферу, культуру, обслуживание и т.д. Отличительная черта – минимизация влияния человеческого фактора, исключение института посредников в различных форматах общения, взаимодействие на основе цифровых данных BigData или MiningData» [13].

Осознание содержания и сущности этих понятий позволит целесообразно и конкретно встроить их элементы в традиционные технологии. По мнению Н.А. Алексеева, Е.В. Бондаревской, А.С. Калужного, В.В. Серикова и других исследователей, обучение ориентированное на личность, индивидуальные образовательные траектории заведомо обладает свойствами технологичности, поэтому есть смысл говорить о его конструктивной адаптации к цифровой среде. Предметно-ориентированные технологии предназначены для решения задач в конкретной области. Тенденция усиления практической направленности подготовки специалистов, призванных компетентно владеть предметом профессиональной деятельности, совпадает с целями, задачами направлениями реализации национальных проектов по цифровизации экономики и общества.

### **Заключение**

Диагностика и прогнозирование развития методических систем и педагогических технологий по различным образовательным уровням и областям, дисциплинам, предметам и курсам; обоснование роли и места учебных предметов и преподавателя в структуре цифрового образования; разработка методических требований к новому поколению информационного контента по учебным предметам; проектирование цифровой среды образовательных учреждений различного типа; методологические подходы к построению и практическому использованию информационно-аналитических инструментов, систем тестирования и диагностики, методик прогнозирования и выбора образовательных траекторий, всего арсенала компьютерных и цифровых средств обучения и образовательного назначения – это задачи педагогического сообщества сегодняшнего и завтрашнего дня. Вместе с тем, базовые функции целостной системы образования не отменяются. Они так и остаются важными ориентирами в педагогической деятельности. Например, ценностно-ориентирующая функция - закладывает основы формирования профессиональной направленности обучающихся, мобилизации их задатков, способностей, интересов, склонностей на освоение будущей профессии, раскрытии ценностного смысла, личной и социальной значимости; развивающая функция - предполагает всестороннее и целостное развитие личности обучающегося во всех его аспектах: интеллектуальном, психологическом, нравственном, эстетическом и профессиональном; воспитательная - реализуется в процессе активного включения обучающихся в социально-образовательную культурную среду, с целью формирования их взглядов, убеждений, позиций, нравственных качеств.

Цифровой формат общественных и экономических отношений, это не дань моде, а востребованность не только новых умений, знаний и компетенций, но и совершенствование структур и процессов функционирования всех ветвей системы образования. Экспоненциальный рост информации и острая потребность в ее адекватной переработке и анализе, совершенствование техники и технологий является определенным вызовом «вечным ценностям» традиционного образования. Педагогической науке и практики должным образом следует эволюционировать в сторону синергетического объединения содержательного контента и современных технологий, педагогических традиций и цифровых инноваций, наилучшего развития субъект-субъектных отношений в новой технологической среде.

### **Конфликт интересов**

Не указан.

### **Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Государственная программа «Информационное общество» [Электронный ресурс] URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/1/> (дата обращения 5.04.2020)
2. Постановление Правительства Российской Федерации от 29 марта 2019г. № 356-24 [Электронный ресурс] URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (дата обращения 5.04.2020)
3. O'Dair Marcus Distributed Creativity How Blockchain Technology will Transform the Creative Economy / Palgrave Macmillan, 2019, 157 pp.
4. Цифровая экономика наступает: как и к чему готовить население России? — file:/// [Электронный ресурс] URL: C:/Users/admin/Desktop/25072018\_1.htm (дата обращения 17.02.2020)
5. Вербицкий А.А. Цифровое обучение: проблемы, риски и перспективы /А.А. Вербицкий//Электронный научно-публицистический журнал "Homo Cyberus" - 2019. - №1(6): [Электронный ресурс] URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1) (дата обращения 27.03.2020)
6. Навстречу переменам: семь задач цифровизации российского образования. [Электронный ресурс] URL: <https://www.rbc.ru/trends/education/5d9ccba49a7947d5591e93ee> (дата обращения 31.03.2020)
7. Национальные проекты: целевые показатели и основные результаты. [Электронный ресурс] URL: <http://static.government.ru/media/files/p7nn2CS0pVhvQ98OOwAt2dzCIAietQih.pdf> (дата обращения 5.04.2020)
8. Бордовская Н.В. Педагогика. / Н.В. Бордовская, А.А. Реан – С-Пб.: Питер, 2002. – 116с.
9. Подласый И.П. Педагогика: учебник. / И.П. Подласый – М.: Просвещение – Владос, 1996. – 432с.
10. Педагогика / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 568с.
11. Куписевич Ч. Основы общей дидактики./ Ч.Куписевич – М.: Просвещение, 1986 -368с.
12. Ситаров В.А. Дидактика. Пособие для практических занятий. / В.В. Семенов – М.: Академия, 2008. – 352 с.
13. Борисова Е.В. Роль преподавателя в цифровой системе образования / Е.В.Борисова // Человеческий капитал. М.: 2020 - вып.№3 (135) –С.104-109, doi: 10.25629/HC.2020.03.11

**Список литературы на английском языке / Refereces of English**

1. Gosudarstvennaya programma «Informatsionnoye obshchestvo» [The state program "Information Society"] [Electronic resource] URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/programs/1/> (accessed: 5.04.2020) [in Russian]
2. Postanovleniye Pravitel'stva Rossiyskoy Federatsii ot 29 marta 2019g. № 356-24 [Decree of the Government of the Russian Federation of March 29/03/2019] [Electronic resource] URL: <https://digital.gov.ru/ru/activity/directions/858/> (accessed: 5.04.2020) [in Russian]
3. O'Dair Marcus Distributed Creativity How Blockchain Technology will Transform the Creative Economy / Palgrave Macmillan, 2019, 157 pp.
4. Tsifrovaya ekonomika nastupayet: kak i k chemu gotovit' naseleniye Rossii? [The digital economy is advancing: how and what should the population of Russia prepare for?] [Electronic resource] URL: file:///C:/Users/admin/Desktop/25072018\_1.htm (accessed: 17.02.2020) [in Russian]
5. Verbitskiy A.A. Tsifrovoye obucheniye: problemy, riski i perspektivy /A.A. Verbitskiy [Digital Learning: Problems, Risks and Prospects] // Elektronnyy nauchno-publitsisticheskiy zhurnal "Homo Cyberus" [Electronic Journal of Journalism] - 2019. - №1 (6) [Electronic resource] URL: [http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy\\_AA\\_1](http://journal.homocyberus.ru/Verbitskiy_AA_1) (accessed: 27.03.2020) [in Russian]
6. Navstrechu peremenam: sem' zadach tsifrovizatsii rossiyskogo obrazovaniya [Towards change: the seven challenges of digitalizing Russian education]. [Electronic resource] URL: <https://www.rbc.ru/trends/education/5d9ccba49a7947d5591e93ee> (accessed: 31.03.2020) [in Russian]
7. Natsional'nyye proyekty: tselevyye pokazateli i osnovnyye rezul'taty. [National projects: targets and main results] [Electronic resource] URL: <http://static.government.ru/media/files/p7nn2CS0pVhvQ98OOwAt2dzCIAietQih.pdf> (accessed: 5.04.2020) [in Russian]
8. Bordovskaya N.V. Pedagogika. [Pedagogy] – St-Pb.: Piter, 2002. – 116pp. [in Russian]
9. Podlasyy I.P. Pedagogika: uchebnik. [Pedagogy: a textbook] / – М.: Prosveshcheniye – Vlados, 1996. – 432pp [in Russian]
10. Pedagogika / Pod red. V.A. Slastenina [Pedagogy] / Ed. V.A. Slostenin M.: Akademiya, 2002. – 568pp. [in Russian]
11. Kupisevich CH. Osnovy obshchey didaktiki [Fundamentals of general didactics] – М.: Prosveshcheniye, 1986 -368pp. [in Russian]
12. Sitarov V.A. Didaktika. Posobiye dlya prakticheskikh zanyatiy. [Manual for practical exercises.] – М.: Akademiya, 2008. – 352pp. [in Russian]
13. Borisova Ye.V. Rol' prepodavatelya v tsifrovoy sisteme obrazovaniya // Chelovecheskiy kapital [Role of the university teacher in the digital education system] // [Human capital] M.: 2020 - vol.№3 (135) – P.104-109/ [in Russian] doi: 10.25629/HC.2020.03.11

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.096>

## ОСОБЕННОСТИ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Научная статья

Борисов А.В.<sup>1</sup>, Буриков А.В.<sup>2,\*</sup>, Елькин Ю.Г.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> ORCID: 0000-0003-1779-9763;

<sup>1, 2, 3</sup> Федеральное государственное казённое военное образовательное учреждение высшего образования Ярославское высшее военное училище противовоздушной обороны Министерства обороны Российской Федерации, Ярославль, Россия

\* Корреспондирующий автор (Burikov2001[at]mail.ru)

### Аннотация

В работе приводятся результаты практической апробации экспериментальной модели физической подготовки военнослужащих к выполнению задач профессиональной деятельности при нахождении в экстремальных условиях. Отмечается реализуемость и практическая значимость модели, направленной на физическую подготовку военнослужащих к профессиональной деятельности в экстремальных условиях.

Делается заключение, что модель физической подготовки, основанная на учете индивидуальных особенностей, может стать одним из ключевых звеньев совершенствования военно-профессиональной квалификации и, тем самым, будет способствовать успешному выполнению задач профессиональной деятельности.

**Ключевые слова:** военнослужащие, физическая подготовка, индивидуальные особенности, контрольные тесты, экспериментальная группа, выполнение упражнения.

## PECULIARITIES OF PHYSICAL TRAINING IN PROFESSIONAL ACTIVITIES OF MILITARY SERVANTS

Research article

Borisov A.V.<sup>1</sup>, Burikov A.V.<sup>2,\*</sup>, Elkin Y.G.<sup>3</sup>

<sup>2</sup> ORCID: 0000-0003-1779-9763;

<sup>1, 2, 3</sup> Federal Education institution of higher professional of education Yaroslavl higher Military Institute of Air Defense the Ministry of Defense of the Russian Federation, Yaroslavl, Russia

\* Corresponding author (Burikov2001[at]mail.ru)

### Abstract

The paper presents the results of practical testing of an experimental model of physical training of military personnel to carry out the tasks of professional activity while in extreme conditions. The feasibility and practical significance of the model aimed at the physical preparation of military personnel for professional activities in extreme conditions is noted.

It is concluded that a model of physical fitness, based on the consideration of individual characteristics, can become one of the key links in improving military-professional qualifications and, thereby, will contribute to the successful completion of the tasks of professional activity.

**Keywords:** military personnel, physical training, individual characteristics, control tests, experimental group, exercise performance.

### Введение

В руководящих документах организации физической подготовки основные акценты физической подготовки военнослужащих для выполнения профессиональной деятельности в экстремальных условиях определены в направлении как:

- повышение адаптационных возможностей организма к увеличению физических нагрузок и повышению психической устойчивости;
- преимущественное развитие необходимых физических качеств и профессионально-прикладных навыков;
- совершенствование волевой и психологической устойчивости к работе в обстоятельствах повышенного психолого-физиологического напряжения.

Физическая подготовка может осуществляться как в стационарных, так и в мобильных (полевых) местах дислокации. При осуществлении подготовки военнослужащих в местах стационарной дислокации реализуется 3-6 недельный курс, базовую часть которого составляет специальная физическая тренировка на фоне выполнения других видов подготовки с задачей развития основных физических качеств в действиях в полной экипировке [3, С. 147].

При этом, выполнение повышенных физических нагрузок прекращается не позднее, чем за 3 дня до начала выполнения военнослужащими задач профессиональной деятельности в экстремальных условиях. В конце периода подготовки проводятся контрольные занятия.

### Актуальность исследования

Актуальность исследования обусловлена возрастанием роли и значения воздушно-космических сил в:

- достижении преимущества в современных условиях ведения боевых действий;
- физической подготовленности и степени развития специальных и прикладных навыков, обеспечивающих их уровень подготовки к выполнению задач профессиональной деятельности.

Анализ литературных данных показал, что большое количество исследований по совершенствованию качественного физического подготовленности военнослужащих обошли стороной вопросы построения занятий по физической подготовке на этапе непосредственного обучения военнослужащих к участию в экстремальных условиях.

выполнения профессиональной деятельности военнослужащего [4].

Следовательно, апробируя экспериментальную модель построения процесса физической подготовки к выполнению профессиональных обязанностей при нахождении в экстремальных условиях, мы основывались, прежде всего, на данных исследований других авторов и основополагающих положениях о том, что она должна быть:

- общедоступной;
- гибкой;
- стандартной;
- структурированной;
- экономичной;
- мобильной для проведения оценки [6, С. 8].

В эксперименте принимали участие военнослужащие, готовящиеся к выполнению задач за пределами РФ. Для проведения экспериментальных исследований нами было составлено две группы по 20 человек в каждой. Участники, принявшие участие в экспериментальной работе, по бытовым условиям, распорядку дня находились в равнозначных условиях. Тестирование участников эксперимента проводилось по тестам, характеризующим уровень физической подготовленности и прикладных навыков.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Данные первого обследования, проведенного в начале курса подготовки, свидетельствуют, что участники, привлеченные к эксперименту, обеих групп имели примерно схожие показатели, что подготавливает базу для чистоты проведения исследования [5, С. 159]. Также, нами был установлен одинаковые базовые критерии уровня подготовленности в выполнении контрольных нормативов.

Использование общепринятых принципов постепенного повышения и последовательности физической нагрузки в применении отобранных для апробации исследуемой модели контрольных заданий, основанных на практическом опыте выполнения задач в различных условиях профессиональной деятельности, выступает в качестве ключевого отличия апробируемой модели [8, С. 157].

В начале экспериментальной работы мы использовали простые в выполнении и непродолжительные по временным характеристикам упражнения с постепенным повышением сложности и времени их выполнения.

При проведении исследования в экспериментальной группе модель подготовки включала дозирование нагрузки с учетом индивидуальных особенностей участников эксперимента.

Контрольная группа занималась по действующей общепринятой модели физической подготовки, а экспериментальная группа работала по предложенной нами модели.

Основная задача, решаемая при проведении исследования, состояла в оценке эффективности модели физической подготовки военнослужащих для подготовки к экстремальным условиям выполнения профессиональной деятельности. По окончании обучения все участники экспериментальной части исследования были проверены по показателям, используемым в начале экспериментальной работы.

Результаты проведенного анализа динамики произошедших изменений в выполнении контрольных упражнений у военнослужащих обеих групп можно заключить, что за период экспериментальной работы в выполнении силовых тестов в контрольной группе достоверных изменений не отмечалось.

Изменения скоростных характеристик физической подготовленности изменялись следующим образом:

- в контрольной группе военнослужащие второй возрастной группы улучшили свои результаты, однако изменения носили не достоверный характер ( $P > 0,05$ );
- в экспериментальной группе различия носили достоверные значения и составили ( $P < 0,05$ ), что совпадает с результатами исследований Васина В.Н. с соавторами [7, С. 137].

В тестах на выносливость динамика результатов имела схожую тенденцию. В развитии военно-прикладных навыков изменения имели в контрольной группе были также недостоверны ( $P > 0,05$ ).

У военнослужащих экспериментальной группы изменения были достоверны и носили более выраженный характер ( $P < 0,05$ ).

Проведенный анализ физической подготовленности, показанный в ходе экспериментальной части исследования, позволяет заключить, что военнослужащие экспериментальной группы имели более существенные положительные сдвиги, по сравнению с группой контроля.

Также, в конце исследования всеми военнослужащими было высказано мнение о том, что по оценке своего самочувствия после выполнения контрольных упражнений курса боевой подготовки они находились в хорошей форме, менее уставали, быстрее восстанавливались после нагрузок, что не соответствовало ощущениям участников эксперимента их контрольной группы [2].

На основании результатов исследования стало очевидно, что при проведении мероприятий по совершенствованию квалификационных требований физической подготовленности военнослужащие экспериментальной группы были способны на более высоком качественном уровне выполнять задачи профессиональной деятельности при нахождении в экстремальных условиях, что совпадает с результатами исследований Богатырева Р.В. с соавторами [1, С. 14].

### **Заключение**

Исходя из полученных результатов, мы считаем необходимым оценивания квалификацию физической подготовленности военнослужащих к выполнению задач профессиональной деятельности в любых экстремальных условиях в первую очередь, делать акцент на учет индивидуальных особенностей военнослужащих.

Кроме этого, при проведении нашего исследования подтвердилось положение о практической значимости исследуемой модели физической подготовки военнослужащих к выполнению задач профессиональной деятельности в любых условиях её выполнения. Следовательно, модель физической подготовки, основанная на учете индивидуальных особенностей, может стать одним из ключевых звеньев совершенствования военно-профессиональной квалификации и, тем самым, будет способствовать успешному выполнению задач профессиональной деятельности.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Богатырев Р.В. Модель физической подготовки офицеров воздушно-космических сил после возвращения из зоны боевых действий / Богатырев Р.В., Борисов А.В. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 8 (150). С. 11-15.
2. Богатырев Р.В. Факторы, определяющие восстановительную направленность физической подготовки офицеров воздушно-космических сил после возвращения из зоны боевых действий / Богатырев Р.В., Борисов А.В. // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. 2017. № 7 (149). С. 28-32.
3. Борисов А.В. Особенности организации занятий по физической подготовке с военнослужащими противовоздушной обороны и противоракетной обороны в режиме служебного времени / Борисов А.В., Буриков А.В., Елькин Ю.Г. // Современные наукоемкие технологии, № 12. 2019, С. 144-148.
4. Борисов А.В. Результаты эксперимента по совершенствованию физической подготовки военнослужащих Воздушно-космических сил [Electronic resource] / Борисов А.В., Буриков А.В., Ершов С.А. // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29481> (дата обращения: 30.03.2020).
5. Борисов А.В. Специфика физической подготовки специалистов военно-космических сил при выполнении служебных обязанностей / Борисов А.В., Буриков А.В., Широков А.В. // В сборнике: Современные тенденции развития науки и производства. V Международная научно-практическая конференция: в 2-х томах. Западно-Сибирский научный центр. 2017. С. 67-70.
6. Васин В.Н. Результаты педагогического эксперимента по совершенствованию уровня физической подготовленности военнослужащих / Васин В.Н., Буриков А.В., Горохов А.В. // Современный ученый. № 2. 2020. С. 191-195.
7. Васин В.Н. Теоретико-экспериментальное обоснование программы формирования профессионально важных качеств средствами физической культуры / Васин В.Н., Косяшников Н.Т., Буриков А.В. // Вестник Рыбинской государственной авиационной технологической академии им. П.А. Соловьева. 2014. № 4 (31). С. 134-139.
8. Елькин Ю.Г. Методологическое обоснование средств и методов физического воспитания военнослужащих / Елькин Ю.Г. // Вестник Ярославского высшего военного училища противовоздушной обороны. 2019. № 12 (4). С. 156-160.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Bogatyrev R.V. Model' fizicheskoy podgotovki ofitserov vozdushno-kosmicheskikh sil posle vozvrashcheniya iz zony boyevykh deystviy [Model of physical training of aerospace forces officers after returning from a combat zone] / Bogatyrev R.V., Borisov A.V. // Uchenye Zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft [Scientific notes of Lesgaft university] – 2017. – No. 8 (150). – P. 11-15. [in Russian]
2. Bogatyrev R.V. Faktory, opredelyayushchiye vosstanovitel'nyuyu napravlennost' fizicheskoy podgotovki ofitserov vozdushno-kosmicheskikh sil posle vozvrashcheniya iz zony boyevykh deystviy [Factors determining restorative orientation of physical training of aerospace forces officers after returning from the combat zone] / Bogatyrev R.V., Borisov A.V. // Uchenye Zapiski universiteta im. P.F. Lesgaft [Scientific notes of Lesgaft university]. – 2017. – No. 7 (149). – P. 28-32. [in Russian]
3. Borisov A.V. Osobennosti organizatsii zanyatiy po fizicheskoy podgotovke s voyennosluzhashchimi protivovozdushnoy oborony i protivoraketnoy oborony v rezhime sluzhebnoy vremeni [Features of physical training classes organization with military personnel of air defense and missile defense in office hours] / Borisov A.V., Burikov A.V., Elkin Yu.G. // Sovremennyye naukoemykiye tekhnologii [Modern high technology], – No. 12. – 2019, – P. 144-148. [in Russian]
4. Borisov A.V. Rezul'taty eksperimenta po sovershenstvovaniyu fizicheskoy podgotovki voyennosluzhashchikh Vozdushno-kosmicheskikh sil [Results of experiment to improve the physical training of military personnel of the Aerospace Forces] [Electronic resource] / Borisov A.V., Burikov A.V., Ershov S.A. // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]. – 2019. – No. 6.; – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29481> (Accessed: 03/30/2020) [in Russian]
5. Borisov A.V. Spetsifika fizicheskoy podgotovki spetsialistov voyenno-kosmicheskikh sil pri vypolnenii sluzhebnykh obyazannostey [Specifics of physical training of specialists of military-space forces in performing official duties] / [Electronic resource] / Borisov A.V., Burikov A.V., Shirokov A.V. // V sbornike: Sovremennyye tendentsii razvitiya nauki i proizvodstva. V Mezhdunarodnaya nauchno-prakticheskaya konferentsiya: v 2-kh tomakh. Zapadno-Sibirskiy nauchnyy tsentr. [In the collection: Modern trends in the development of science and production. V International Scientific and Practical Conference: in 2 volumes. West Siberian Scientific Center]. – 2017. – P. 67-70. [in Russian]
6. Vasin V.N. Rezul'taty pedagogicheskogo eksperimenta po sovershenstvovaniyu urovnya fizicheskoy podgotovlennosti voyennosluzhashchikh [Results of pedagogical experiment to improve level of physical fitness of military personnel] / Vasin V.N., Burikov A.V., Gorokhov A.V. // Sovremennyy uchenyy [Modern scientist]. – No. 2. – 2020. – P. 191-195. [in Russian]
7. Vasin V.N. Teoretiko-eksperimental'noye obosnovaniye programmy formirovaniya professional'no vazhnykh kachestv sredstvami fizicheskoy kul'tury [Theoretical and experimental substantiation of program for formation of professionally important qualities by means of physical education] / Vasin V.N. // Vestnik Rybinskoy gosudarstvennoy aviatsionnoy tekhnologicheskoy akademii im. P.A. Solov'yeva [Bulletin of the Rybinsk State Aviation Technological University named after P.A. Solovyov]. 2014. No. 4 (31). P. 134-139. [in Russian]
8. Elkin Yu.G. Metodologicheskoye obosnovaniye sredstv i metodov fizicheskogo vospitaniya voyennosluzhashchikh [Methodological substantiation of means and methods of physical education of military personnel] / Elkin Yu.G. // Vestnik Yaroslavskogo vysshego voyennogo uchilishcha protivovozdushnoy oborony [Bulletin of the Yaroslavl Higher Military School of Air Defense]. – 2019. – No 12 (4). – P. 156-160. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.097>

## ПРОФЕССИОНАЛЬНО-МОТИВАЦИОННАЯ АДАПТАЦИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ЦЕНТРА

Научная статья

Бушуев А.Ю.<sup>1,\*</sup>, Федосеева И.А.<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск, Россия

\* Корреспондирующий автор (buschuev78[at]mail.ru)

### Аннотация

Статья посвящена проблеме профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих по призыву в условиях учебного центра. Ставится цель провести теоретический обзор научной литературы с целью определения оптимальной траектории развития и формирования военно-профессиональной направленности у призывников. Рассмотрена специфика военно-профессиональной деятельности, происходящей в условиях ограниченного лимита времени и угрозы жизни и здоровью населения, что в свою очередь, обуславливает повышение роли адаптивности как личностной характеристики военнослужащих. Рассмотрены составляющие профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих, обобщенно представляющих адаптивный потенциал личности, функционирующей в условиях военно-социальной среды. Установлено, что система работы учебных центров по формированию профессионально-мотивационной работы военнослужащих направлена на совокупность данных составляющих, что позволяет добиться наиболее выраженных результатов в контексте повышения не только адаптационного потенциала личности, но и психологического здоровья военнослужащих в целом.

**Ключевые слова:** профессионально-мотивационная адаптация военнослужащих, адаптивный потенциал личности, профессиональные качества военнослужащих, психологическое здоровье военнослужащих, учебные центры ВС РФ.

## PROFESSIONAL AND MOTIVATIONAL ADAPTATION OF THE MEMBERS OF THE MILITARY UNDER THE CONDITIONS OF A TRAINING CENTRE

Research article

Bushuev A.Yu.<sup>1,\*</sup>, Fedoseyeva I.A.<sup>2</sup>

<sup>1,2</sup> FSBEI of HE "Novosibirsk State Pedagogical University", Novosibirsk, Russia

\* Corresponding author (buschuev78[at]mail.ru)

### Abstract

The article is devoted to the problem of professional and motivational adaptation of the members of the military under the conditions of a training centre. The goal of the paper is to conduct a theoretical review of the scientific literature in order to determine the most efficient path of development and the formation of a professional military orientation among conscript servicemen. The specifics of the professional military activity which takes place under the conditions of the limited time and the threat to life and health of the population is considered, which, in turn, leads to the increase of the role of adaptability as a personal characteristic of the military personnel. The components of the professional and motivational adaptation of the military personnel are summarized, representing the adaptive potential of a person that functions in the military social environment. It is established that the system of work of training centres created for the formation of professional motivation of the military personnel is aimed at the combination of these components, which allows achieving the most pronounced results in the context of increasing both the adaptive potential of an individual as well as the psychological health of the military personnel.

**Keywords:** professional and motivational adaptation of military personnel, adaptive potential of a person, professional qualities of military personnel, psychological health of military personnel, training centres of the Armed Forces of the Russian Federation.

В современной социально-экономической ситуации, обусловленной сложной геополитической обстановкой и распространенностью локальных конфликтов, актуализируется проблема профессиональной подготовки военнослужащих. Значимую роль в профессиональной подготовке военнослужащих играет профессионально-мотивационная адаптация, являющаяся основополагающим критерием адаптивности как личностной характеристики военнослужащих, а также показателем их адаптированности к условиям боевых действий. В настоящее время трансформируются требования к профессионально-личностным качествам военнослужащих, что детерминировано возрастающей стрессогенностью и изменчивостью военно-профессиональной деятельности, происходящей в условиях ограниченного лимита времени и угрозы жизни и здоровью населения [2], [11], [15]. В связи с этим современная система военно-профессиональной подготовки ориентирована на создание оптимальных условий для профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих, которую осуществляют учебные центры. Данные положения определили актуальность и тему настоящего исследования, посвященного изучению профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих в условиях учебного центра.

Методология исследования представлена теоретическим анализом, синтезом и обобщением научных источников, посвященных проблеме профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих в условиях учебного центра. Практическая значимость исследования заключается в использовании педагогических условий сопровождения профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих в условиях учебного центра для определения оптимальной траектории развития и формирования военно-профессиональной направленности у военнослужащих.

В отечественных исследованиях профессионально-мотивационная адаптация военнослужащих рассматривается как перестройка мотивационной сферы и освоение новой социальной роли военнослужащего, включающее в себя

формирование соответствующих профессиональных качеств и навыков [6], [7], [13]. О.К. Белецкая [1] под профессионально-мотивационной адаптацией понимает готовность к включению и возможностей в условия военно-социальной среды, позволяющую эффективно самореализоваться в военной профессии. А.А. Воробьев [2] отмечает, что профессионально-мотивационная адаптация представляет собой значимую интегральную составляющую личности военнослужащего, детерминируя его адаптивные возможности и гибкость когнитивных операций, проявляющуюся в поведенческих аспектах. При этом И.В. Приступа [10] утверждает, что адаптационный потенциал военнослужащих является одним из критериев их психологического благополучия, что, в свою очередь, позволяет военнослужащим эффективно справляться с высокими стрессовыми нагрузками в процессе боевых действий. По мнению М.В. Чихачёва [14], профессионально-мотивационная адаптация военнослужащих представлена совокупностью составляющих, обобщенно представляющих адаптивный потенциал личности, функционирующей в условиях военно-социальной среды (рисунок 1).

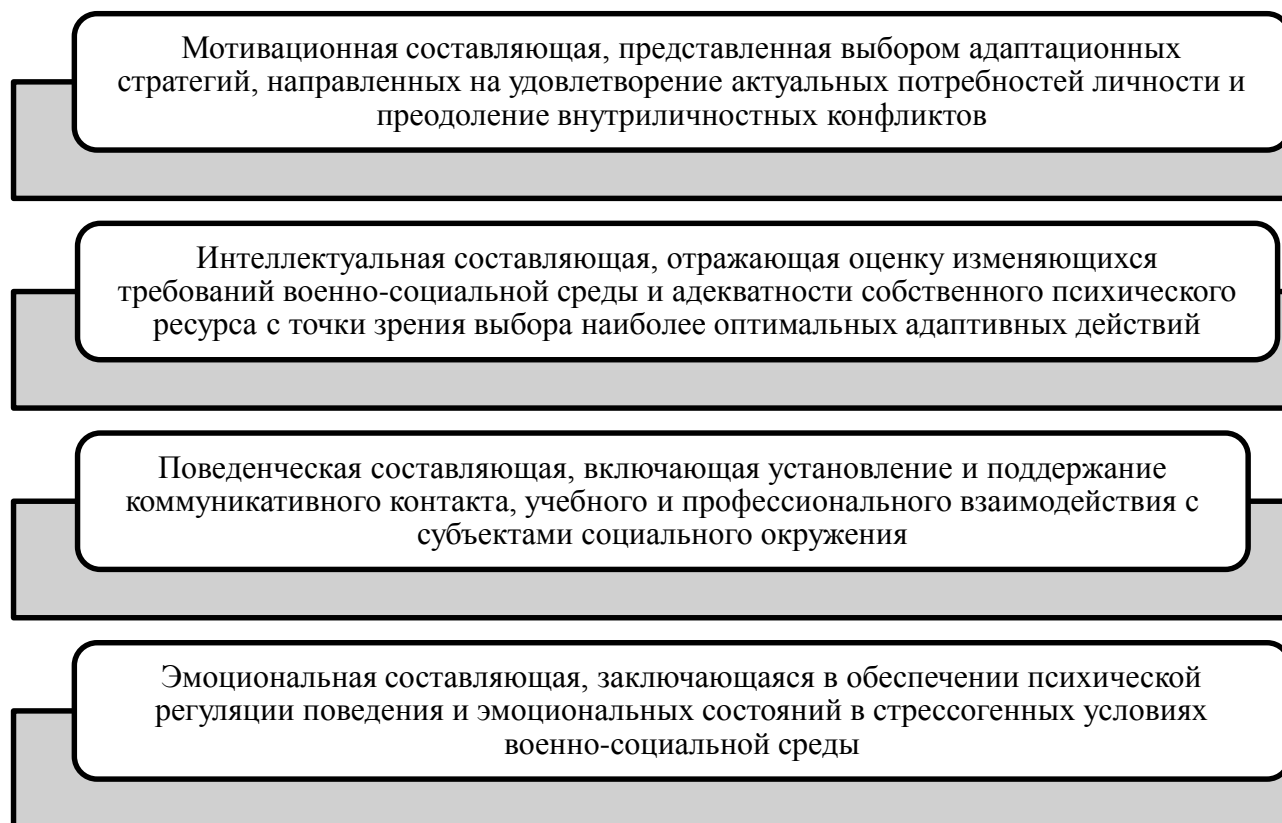


Рис. 1 – Составляющие профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих [14]

Данные составляющие непосредственно связаны друг с другом, обуславливая специфику адаптационного потенциала военнослужащих. В связи с этим система работы учебных центров по формированию профессионально-мотивационной работы военнослужащих направлена на совокупность данных составляющих, что позволяет добиться наиболее выраженных результатов в контексте повышения не только адаптационного потенциала личности, но и психологического здоровья военнослужащих в целом [9]. При этом важно учитывать индивидуально-типологические особенности военнослужащих, поскольку они оказывают значимое воздействие на формирование профессионально-мотивационной адаптации. В частности, как показывает ряд эмпирических исследований, специфика темпераментальных характеристик, характерологические особенности, выраженность эмоциональной и поведенческой саморегуляции, сформированность когнитивных операций, самоотношение, стиль межличностного взаимодействия оказывают влияние на способы профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих [3], [8], [12]. При организации работы по повышению уровня профессионально-мотивационной адаптации учитываются индивидуально-психологические характеристики военнослужащих, которые находят свое отражение также в реализации критериев профессионально-мотивационной адаптации (рисунок 2).

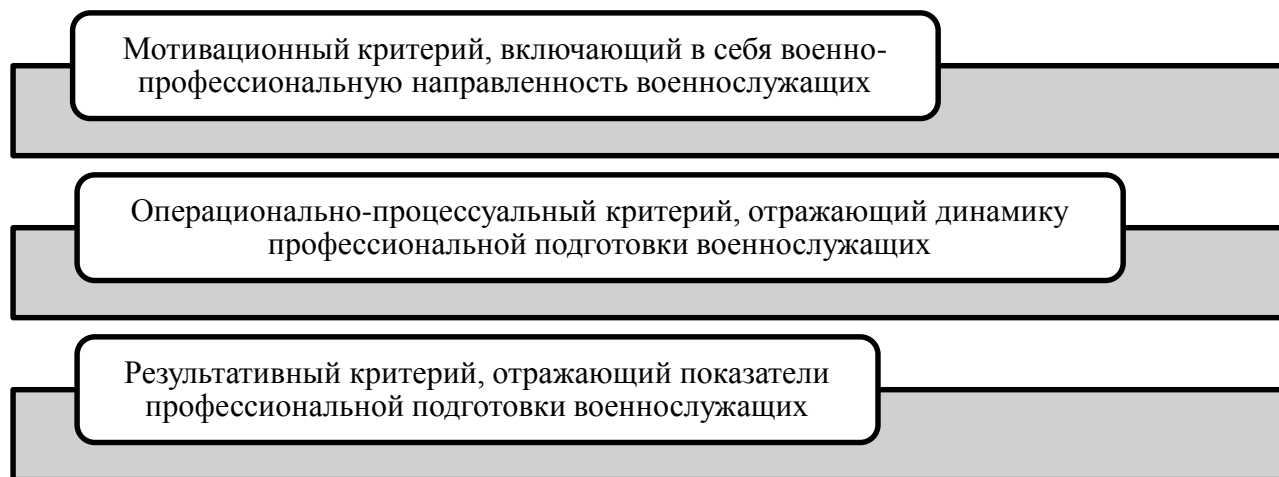


Рис. 2 – Критерии профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих в условиях учебного центра [5]

Обобщая данные теоретического обзора научной литературы, посвященной специфике профессионально-мотивационной адаптации военнослужащих в условиях учебного центра, можно утверждать, что значимость данной проблемы обусловлена трансформацией требований к профессионально-личностным качествам военнослужащих, что детерминировано возрастающей стрессогенностью и изменчивостью военно-профессиональной деятельности, происходящей в условиях ограниченного лимита времени и угрозы жизни и здоровью населения. Профессионально-мотивационная адаптация военнослужащих рассматривается как перестройка мотивационной сферы и освоение новой социальной роли военнослужащего, включающее в себя формирование соответствующих профессиональных качеств и навыков, а также готовность к включению и возможностей в условия военно-социальной среды, позволяющую эффективно самореализоваться в военной профессии. Профессионально-мотивационная адаптация представляет собой значимую интегральную составляющую личности военнослужащего, детерминируя его адаптивные возможности и гибкость когнитивных операций, проявляющуюся в поведенческих аспектах. Адаптационный потенциал военнослужащих является одним из критериев их психологического благополучия, что, в свою очередь, позволяет военнослужащим эффективно справляться с высокими стрессовыми нагрузками в процессе боевых действий. Профессионально-мотивационная адаптация военнослужащих представлена совокупностью составляющих, обобщенно представляющих адаптивный потенциал личности, функционирующей в условиях военно-социальной среды. Система работы учебных центров по формированию профессионально-мотивационной работы военнослужащих направлена на совокупность данных составляющих, что позволяет добиться наиболее выраженных результатов в контексте повышения не только адаптационного потенциала личности, но и психологического здоровья военнослужащих в целом. При этом важно учитывать индивидуально-типологические особенности военнослужащих, поскольку они оказывают значимое воздействие на формирование профессионально-мотивационной адаптации.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Белецкая О.К. Психологические особенности адаптивности военнослужащих контрактной службы / Белецкая О.К. // Вестник ВГТУ. – 2012. – №10-2. – С. 181-184.
2. Воробьев А.А. Мотивационно-ценностные предпосылки и психологическая коррекция деструктивного поведения юношей военнослужащих по призыву / Воробьев А.А. // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2011. – №2. – С. 96-107.
3. Кирякова Е.А. Основные подходы к исследованию профессиональной адаптации военнослужащих офицеров / Кирякова Е.А. // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2012. – №3. – С. 8-11.
4. Коршевер Н.Г. Психосоматические аспекты адаптации военнослужащих к условиям военно-профессиональной деятельности / Коршевер Н.Г., Дорфман Ю.Р., Ситмбетов Д.А. // БМИК. – 2011. – №7. – С. 89-91.
5. Корытков В.А. Педагогическая концепция профессиональной адаптации военнослужащих: композиционное построение / Корытков В.А. // Сибирский педагогический журнал. – 2018. – №6. – С. 77-85.
6. Логутова Е.В. Психологические особенности адаптации призывников к воинской службе из полных и неполных семей / Логутова Е.В., Тунина Л.А. // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – №2 (19). – С. 272-274.
7. Неронова О.Э. Специфика адаптации военнослужащих к службе в армии / Неронова О.Э. // Вестник ВГТУ. – 2014. – №3-2. – С. 58-59.
8. Позднякова Н.А. Профилактика дезадаптированности военнослужащих по контракту / Позднякова Н.А. // Педагогическое образование в России. – 2015. – №11. – С. 120-124.
9. Правенький М.А. Взаимосвязь различных видов адаптации военнослужащих к жизнедеятельности воинского коллектива / Правенький М.А. // Наука без границ. – 2019. – №7 (35). – С. 88-92.
10. Приступа И.В. Факторы социально-психологической адаптации военнослужащих по призыву различных возрастных групп в условиях армии / Приступа И.В. // Вестник БГУ. Образование. Личность. Общество. 2012. №1. С. 118-126.



11. Пучка И.В. Проблемы адаптивности и мотивации достижения военнослужащих по контракту на первоначальном этапе службы / Пучка И.В. // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2017. – №4. – С. 51-53.
12. Сафонова Е.В. Особенности самоотношения военнослужащих в процессе адаптации к воинской службе / Сафонова Е.В. // Гуманитарный вектор. Серия: Педагогика, психология. – 2011. – №1. – С. 127-133.
13. Федорова Е.В. Профессиональная адаптация военнослужащих-контрактников как педагогическая проблема / Федорова Е.В. // Мир современной науки. – 2011. – №5. – С. 75-78.
14. Чихачёв М.В. Психологическая адаптация в исследованиях военных психологов / Чихачёв М.В. // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – №3. – С. 269-272.
15. Щербакова В.В. Деформация мотивационной сферы личности военнослужащего / Щербакова В.В. // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. – 2013. – №6. – С. 372-374.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Beletskaya O.K. Psikhologicheskie osobennosti adaptivnosti voennosluzhashchikh kontraktnoi sluzhby [Psychological Features of Adaptability of Contract Enlistees] / Beletskaya O.K. // Vestnik VGTU [Bulletin of VSTU]. – 2012. – No. 10-2. – P. 181-184. [in Russian]
2. Vorobyev A.A. Motivatsionno-tsennostnye predposylki i psikhologicheskaya korrektsiya destruktivnogo povedeniya yunoshei voennosluzhashchikh po prizyvu [Motivational and Value Prerequisites and Psychological Correction of the Destructive Behavior of Young Men on Military Draft] / Vorobyev A.A. // Vestnik LGU im. A.S. Pushkina [Bulletin of Pushkin Leningrad State University]. – 2011. – No. 2. – P. 96-107. [in Russian]
3. Kiryakova E.A. Osnovnye podkhody k issledovaniyu professionalnoi adaptatsii voennosluzhashchikh ofitserov [Main Approaches to the Study of Professional Adaptation of Military Officers] / Kiryakova E.A. // Severo-Kavkazskiy psikhologicheskii vestnik [North Caucasian Psychological Bulletin]. – 2012. – No. 3. – P. 8-11. [in Russian]
4. Korshever N.G. Psikhosomaticheskie aspekty adaptatsii voennosluzhashchikh k usloviyam voenno-professionalnoi deyatel'nosti [Psychosomatic Aspects of the Adaptation of Military Personnel to the Conditions of Professional Military Activity] / Korshever N.G., Dorfman Yu.R., Sitmbetov D.A. // BМIK. – 2011. – No. 7. – P. 89-91. [in Russian]
5. Korytkov V.A. Pedagogicheskaya kontseptsiya professionalnoi adaptatsii voennosluzhashchikh: kompozitsionnoe postroyeniye [Pedagogical Concept of Professional Adaptation of Military Personnel: Compositional Construction] / Korytkov V.A. // Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal [Siberian Pedagogical Magazine]. – 2018. – No. 6. – P. 77-85. [in Russian]
6. Logutova E.V. Psikhologicheskie osobennosti adaptatsii prizyvnikov k voinskoi sluzhbe iz polnykh i nepolnykh semei [Psychological Features of the Adaptation of Conscripts to Military Service from Full and Single-Parent Families] / Logutova E.V., Tunina L.A. // ANI: pedagogika i psikhologiya [ANI: Pedagogy and Psychology]. – 2017. – No. 2 (19). – P. 272-274. [in Russian]
7. Neronova O.Ye. Spetsifika adaptatsii voennosluzhashchikh k sluzhbe v armii [Specifics of the Adaptation of Military Personnel to Military Service] / Neronova O.Ye. // Vestnik VGTU [Bulletin of VSTU]. – 2014. – No. 3-2. – P. 58-59. [in Russian]
8. Pozdnyakova N.A. Profilaktika dezadaptirovannosti voennosluzhashchikh po kontraktu [Maladaptation Prevention of Contracted Soldiers] // Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii [Teacher Training in Russia]. – 2015. – No. 11. – P. 120-124. [in Russian]
9. Pravenkii M.A. Vzaimosvyaz razlichnykh vidov adaptatsii voennosluzhashchikh k zhiznedeyatel'nosti voinskogo kollektiva [Various Types of Adaptation of Military Personnel to the Life in Military] / Pravenkii M.A. // Nauka bez granits [Science without Borders]. – 2019. – No. 7 (35). – P. 88-92. [in Russian]
10. Pristupa I.V. Faktory sotsialno-psikhologicheskoi adaptatsii voennosluzhashchikh po prizyvu razlichnykh vozrastnykh grupp v usloviyakh armii [Factors of the Socio-Psychological Adaptation of Various Age Groups of Military Personnel on Draft in the Army] / Pristupa I.V. // Vestnik BGU. Obrazovaniye. Lichnost'. Obshchestvo [Bulletin of BSU. Education. Personality. Society]. 2012. No.1. P. 118-126. [in Russian]
11. Puchka I.V. Problemy adaptivnosti i motivatsii dostizheniya voennosluzhashchikh po kontraktu na pervonachalnom etape sluzhby [Problems of Adaptability and Motivation for the Achievement of Contracted Military Personnel at the Initial Stage of Service] / Puchka I.V. // Vestnik Kostromskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika. Psikhologiya. Sotsiokinetika [Bulletin of Kostroma State University. Series: Pedagogy. Psychology. Socio-kinetics]. – 2017. – No. 4. – P. 51-53. [in Russian]
12. Safonova E.V. Osobennosti samootnosheniya voennosluzhashchikh v protsesse adaptatsii k voinskoi sluzhbe [Features of the Military Personnel's Self-Attitude in the Process of Adaptation to Military Service] / Safonova E.V. // Gumanitarnyy vektor. Seriya: Pedagogika, psikhologiya [Humanitarian Vector. Series: Pedagogy, Psychology]. – 2011. – No. 1. – P. 127-133. [in Russian]
13. Fedorova E.V. Professionalnaya adaptatsiya voennosluzhashchikh-kontraktnikov kak pedagogicheskaya problema [Professional Adaptation of Contract Enlistees as a Pedagogical Problem] / Fedorova E.V. // Mir sovremennoy nauki [World of Modern Science]. – 2011. – No. 5. – P. 75-78. [in Russian]
14. Chikhachyov M.V. Psikhologicheskaya adaptatsiya v issledovaniyakh voennykh psikhologov [Psychological Adaptation in the Research of Military Psychologists] / Chikhachyov M.V. // Sibirskiy pedagogicheskii zhurnal [Siberian Pedagogical Magazine]. – 2013. – No. 3. – P. 269-272. [in Russian]
15. Shcherbakova V.V. Deformatsiya motivatsionnoi sfery lichnosti voennosluzhashchego [Deformation of the Motivational Sphere of the Serviceman] / Shcherbakova V.V. // Aktual'nyye problemy gumanitarnykh i yestestvennykh nauk [Topical Problems of the Humanities and Natural Sciences]. – 2013. – No. 6. – P. 372-374. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.098>

# ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ КАЧЕСТВ В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПО ПРИЗЫВУ

Научная статья

Бушуев А.Ю.<sup>1,\*</sup>, Федосеева И.А.<sup>2</sup><sup>1, 2</sup> Новосибирский государственный педагогический университет, Новосибирск, Россия

\* Корреспондирующий автор (buschuev78[at]mail.ru)

## Аннотация

Данная статья посвящена рассмотрению педагогических условий социально-педагогического сопровождения формирования лидерских качеств в процессе профессиональной подготовки военнослужащих по призыву на основе теоретического анализа, синтеза, сравнения и обобщения научных источников зарубежных и отечественных авторов. Выявлена специфика профессиональной подготовки военнослужащих с учетом повышенной стрессогенности военной профессии. Это, в свою очередь, приводит к проявлениям деструктивных форм руководства, что связано со спецификой военного контекста. Широкое распространение деструктивных форм лидерства обуславливает необходимость сдерживания негативных последствий разрушительного руководства. Рассмотрена роль военного парашютного спорта в формировании самооффективности военнослужащих, что позволяет формировать у военнослужащих лидерские навыки, стрессоустойчивость, мотивацию достижения, учитывать роль стрессовых и ситуационных факторов в процессе принятия решений в условиях боевых действий. Рассмотрено определение понятия самооффективности военнослужащих как положительной оценки своих способностей организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения результата, в том числе в стрессовой ситуации. Описана специфика влияния парашютной подготовки на способность военнослужащих справляться со стрессом в других сложных ситуациях. Определены педагогические условия социально-педагогического сопровождения формирования лидерских качеств профессиональной подготовки военнослужащих по призыву, к которым относятся следующие: организация реальных проблемных задач, содержание которых активизирует навыки стрессоустойчивости военнослужащих, моделирование военнослужащими своей профессиональной деятельности посредством военного парашютного спорта, формирование у военнослужащих лидерских навыков, адекватных военно-профессиональным задачам, актуализация мотивации военнослужащих на формирование профессиональной подготовки, направленной на развитие самооффективности. Новизна темы исследования заключается в описании специфики педагогических условий социально-педагогического сопровождения формирования лидерских качеств профессиональной подготовки военнослужащих по призыву на основе интеграции зарубежного и отечественного опыта в данной области.

**Ключевые слова:** pedagogical aspects of social and pedagogical support for fostering, мотивация достижения, самооффективность военнослужащих, социально-педагогическое сопровождение, стрессоустойчивость, управление стрессом, военное лидерство, ситуационная реконструкция, педагогические условия, военный парашютный спорт.

## PEDAGOGICAL ASPECTS OF SOCIAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR FOSTERING LEADER QUALITIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF CONSCRIPTS

Research article

Bushuev A.Yu.<sup>1,\*</sup>, Fedoseeva I.A.<sup>2</sup><sup>1, 2</sup> Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russia

\* Corresponding author (buschuev78[at]mail.ru)

## Abstract

This article is devoted to the consideration of pedagogical aspects of social and pedagogical support of fostering leader qualities in professional training of conscripts on the basis of theoretical analysis, synthesis, comparison and generalization of scientific sources of foreign and domestic authors. The specificity of professional training of conscripts is revealed, taking into account the increased stress of the military profession. This, in its turn, leads to manifestations of destructive forms of the leadership, which is associated with a specific character of the military context. The widespread use of destructive forms of leadership necessitates moderating the negative consequences of destructive leadership. The article considers the role of military parachuting in the formation of self-effectiveness of conscripts, which allows them to form leadership skills, stress resistance, motivation to achieve, and take into account the role of stressful and situational factors in the decision-making process in combat conditions. The article considers the definition of the concept of self-effectiveness of military personnel as a positive assessment of their ability to organize and perform actions necessary to achieve results, including in a stressful situation. The article describes the specifics of the impact of parachute training on the ability of military personnel to cope with stress in other difficult situations. Identified pedagogical conditions of socio-pedagogical support of training of military personnel, which include the following: organization of the real challenges, the content of which activates the skills of stress-resistance of the military, the modeling of military personnel in their professional activity by military parachuting, the formation of soldiers' leadership skills which are adequate for their military-professional tasks, updating motivation on formation of professional training aimed at developing self-efficacy. The novelty of the research topic lies in a description of the specifics of Pedagogical aspects of social and pedagogical support for fostering leader qualities in professional training of conscripts based on the integration of foreign and domestic experience in this field.

**Keywords:** professional training of military personnel, motivation of military personnel, achievement motivation, self-efficacy of military personnel, social and pedagogical support, stress resistance, stress management, military leadership, situational reconstruction, pedagogical conditions, military parachuting.

## Введение

### Актуальность

Создание педагогических условий социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих является актуальной задачей современной педагогики. Процесс реформирования системы ВС РФ обусловил необходимость значительных трансформаций в организации учебно-профессиональной деятельности младших специалистов (военнослужащих по призыву) учебных центров военных вузов. Большую роль в настоящее время играют такие профессиональные способности военнослужащих, которые позволяют им успешно преодолевать стрессовые ситуации и проявлять лидерские качества в боевых действиях [1], [2], [3]. Реализация данных задач командирами подразделений возможна при создании адекватных условий социально-педагогического сопровождения как направления работы, позволяющего комплексно воздействовать на формирование личностных качеств и навыков военнослужащих, в процессе которого будут учитываться как особенности военной профессии, так и индивидуальный потенциал военнослужащих [4]. Несмотря на значимость данной проблемы как в теоретическом, так и в практическом аспектах, в настоящее время изученность проблемы в работах Митраховича В.А., Фомина А.Я., Демочкина С.В. и др. отличает недостаток современных исследований, посвященных организации педагогических условий социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих, что определило целесообразность исследования. Научной новизной данной статьи является исследование социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих и социально-педагогических условий ее функционирования.

Цели исследования – Определить педагогические условия социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих.

Задачи исследования:

1. Проанализировать зарубежный опыт социально-педагогического сопровождения с целью выявления задач и содержания данного процесса.
2. Выявить способы оптимизации системы социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки курсантов.

Методология исследования представлена теоретическим анализом, синтезом, сравнением и обобщением научных источников зарубежных и отечественных авторов.

Теоретическая значимость исследования заключается в расширении научных представлений о содержании, роли и особенностях социально-педагогического сопровождения курсантов, что обогащает теорию профессиональной педагогики и социально-педагогической деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в использовании педагогических условий сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих по призыву для определения оптимальной траектории их профессионального развития.

### Основная часть

В современной педагогике большое значение придается проблеме создания педагогических условий развития личности в контексте военной деятельности. Зарубежные исследования показывают, что в рамках профессиональной подготовки военнослужащих повысился интерес к лидерским качествам, в том числе к деструктивным аспектам лидерства в военном контексте [5], [6], [7]. По мнению Т. Fosse с соавторами [8], в настоящее время в вооруженных силах распространены деструктивные формы руководства. R. Morath с соавторами [9] рассматривают деструктивное лидерство как устойчивое проявление враждебного вербального и невербального поведения по отношению к подчиненным, что приводит к негативной эмоциональной реакции, социальному стрессу, психосоматическим заболеваниям, снижению производительности. Аффективный ответ может происходить из восприятия подчиненными несправедливости, вызванного несоответствием между фактическим и ожидаемым поведением руководства. М. Kirchner с соавторами [10] считают, что военный контекст уникален и отличается от многих других условий труда своим правом применять насилие в интересах государства. Потенциально разрушительные формы лидерского поведения воспринимаются по-разному в социальных, культурных и профессиональных контекстах. Например, «насилие» со стороны лидера может восприниматься совсем иначе в военной операции, чем в гражданской обстановке, соответственно имея различные эффекты и результаты. Однако, военная организация также охватывает широкий круг задач, от административных до оперативных, таким образом, включает в себя ряд ситуаций, которые не особенно отличаются по своей природе от ситуаций других организаций и контекстов.

По мнению D. Campbell с соавторами [11], высокие риски и потери, связанные с неудачами в военных операциях, включая угрозу гибели людей, могут побуждать офицеров к более агрессивному поведению для обеспечения эффективности боевых действий, что приводит к тому, что они иногда пересекают черту в деструктивных практиках лидерства или стремятся избежать ответственности, выбирая пассивное поведение, что может иметь пагубные последствия для безопасности подчиненных и выполнения заданий. J. Laurence [12] утверждает, что некоторые характеристики военных организаций могут оказать влияние на проявления деструктивного лидерства. С одной стороны, солдаты и офицеры социализированы в строгой иерархической и регламентированной среде и, следовательно, могут быть менее чувствительными к поведению, которое может быть проблематичным для гражданских лиц. Высокая распространенность проявлений деструктивного лидерства может изменить отношение к тому, что считается нормальным, так что подчиненные не реагируют негативно на поведение командира, которое может быть воспринято как разрушительное в другом окружении. Кроме того, военный персонал часто подвергается строгому процессу отбора по таким критериям, как выносливость и устойчивость, которые могут сдерживать негативные последствия разрушительного лидерства. С другой стороны, ориентация на лидерство и его развитие в военных училищах дает

обобщенное понимание адекватных проявлений лидерства, что обуславливает необходимость создания педагогических условий для формирования лидерских навыков у военнослужащих в рамках реализации социально-педагогического сопровождения.

В проведенном D. Bergman с соавторами [13] исследовании показано, что важную роль в развитии лидерских качеств играет военный парашютный спорт. Авторы предлагают использовать данный вид спорта как одно из направлений социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих. Психическое напряжение во время боевых действий и связанные с этим трудности считается определяющей частью военной профессии. По мнению J. Eid с соавторами [14], парашютный спорт может подготовить военнослужащих к лидерству в боевых действиях за счет формирования самообладания, уверенности в себе, навыков принятия рациональных решений в условиях опасного для жизни стресса. J. Rueb с соавторами [15] считают, что военное лидерство отличается от других форм лидерства в ситуационном контексте, который обусловлен экстремальной ситуацией. Неспособность справиться с ситуационными требованиями может привести к травмам или даже смерти в боевых действиях. Поскольку экстремальные ситуации являются нормативными для военных, являясь естественной частью профессии, важно обучать их руководить в таких условиях. Способность справляться со стрессом была подчеркнута авторами как ключевая характеристика при управлении подразделением в профессиональной деятельности. Военные организации разработали учебные курсы, которые подвергают лидеров воздействию экстремальных условий в контролируемой среде для развития навыков преодоления трудностей, необходимых в будущих ситуациях. Активация навыков преодоления в потенциально опасных ситуациях необходима для контроля усилий, направленных на достижение цели в этих ситуациях. По мнению J. Laurence с соавторами [12], навыки преодоления стресса могут снизить риск последующих травматических последствий, таких как посттравматическое стрессовое расстройство. Военный парашютный спорт является одним из распространенных видов такой подготовки.

Прыжок с самолета представляет собой стрессогенную ситуацию, в которой военнослужащие испытывают беспокойство и страх. Ситуация представляет собой предполагаемую угрозу для жизни, которую человек должен будет успешно освоить, выполняя правильные действия в воздухе. Пережив опыт владения стрессовой ситуацией, военнослужащие формируют у себя уверенность, что они смогут справиться с подобными ситуациями в будущем. Парашютная подготовка позволяет военнослужащим научиться справляться со стрессом в других сложных ситуациях. Следовательно, идея внедрения курсов подготовки парашютистов состоит в том, чтобы развить навыки самоэффективности, преодоления трудностей и повысить потенциал лидерских навыков военнослужащих в рамках социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки. S. Robertshaw считает [16], что самоэффективность военнослужащих рассматривается как положительная оценка своих способностей организовывать и выполнять действия, необходимые для достижения результата, в том числе в стрессовой ситуации. Повышение собственной эффективности в конкретной области приводит к повышению производительности. Личное достижение в выполнении прыжка с парашютом может привести к повышению самоэффективности в других областях, где производительность считалась столь же маловероятной, поскольку успешное выполнение одной сложной задачи может повысить уверенность человека в том, что другие задачи с одинаковой или большей сложностью могут быть преодолены таким же образом. Учитывая, что более высокая самоэффективность обычно приводит к более высокой производительности в конкретной области, она играет центральную роль в нескольких аспектах, связанных с лидерством. По мнению J. Gallus с соавторами [17], самоэффективность лидерства – это эффективность личности, связанная с уровнем уверенности в знаниях, навыках и способностях, связанных с управлением воинским коллективом. Хотя несколько факторов могут повлиять на работу лидера в экстремальных ситуациях, два подкомпонента самоконтроля лидера и уверенности лидера имеют первостепенное значение для работы в таких условиях: то, как люди мотивируют себя, когда сталкиваются с трудностями, и выбор, который они делают, мотивируя других. Ключевыми аспектами успешного лидерства в экстремальном контексте P. Jennings, S. Hannah [18] называют когнитивные и эмоциональные способности сохранять самообладание и способность принимать решения. Для обучения военнослужащих лидерским навыкам в стрессовых ситуациях необходимо выполнять ряд педагогических условий социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих как сложного процесса, направленного на формирование внутренней готовности рационально планировать, корректировать и реализовывать перспективы своего профессионального развития (рисунок 1).



Рис. 1 – Педагогические условия социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих [19]

Реализация данных условий позволит повысить эффективность социально-педагогического сопровождения за счет формирования мотивации, лидерских качеств, стрессоустойчивости, самоэффективности посредством моделирования ситуаций боевых действий в процессе профессиональной подготовки военнослужащих.

#### Результаты исследования

Обобщая данные зарубежных исследований, можно заключить, что эффективность профессиональной подготовки военнослужащих определяется сформированностью их лидерских качеств, стрессоустойчивости, мотивации к военной профессии, что в целом обуславливает самоэффективность военнослужащих в профессиональной деятельности. В связи с этим большое значение имеет создание педагогических условий для формирования данных составляющих в процессе социально-педагогического сопровождения, поскольку психическое напряжение во время боевых действий и связанные с этим трудности считается определяющей частью военной профессии. Значимым направлением работы в данной области является военный парашютный спорт, который позволяет актуализировать навыки преодоления стресса в потенциально опасных для жизни и здоровья ситуациях. Идея внедрения курсов подготовки парашютистов состоит в том, чтобы развить навыки самоэффективности, преодоления трудностей и повысить потенциал лидерских навыков военнослужащих в рамках социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки.

#### Выводы

Теоретический анализ научной литературы, посвященной педагогическим условиям социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих, позволил сформулировать ряд задач в данном направлении, среди которых важную роль играют такие условия, как организация реальных, потенциально опасных для жизни и здоровья ситуаций (совершение прыжка с парашютом из самолета или вертолета), содержание которых активизирует навыки стрессоустойчивости военнослужащих при угрозе жизни и здоровью. Моделирование военнослужащими своей профессиональной деятельности посредством военного парашютного спорта, а именно реальная опасность для жизни и здоровья военнослужащих формирует у военнослужащих лидерские навыки, адекватные военно-профессиональным задачам, актуальную мотивацию военнослужащих на формирование профессиональной подготовки, направленной на развитие самоэффективности и др. Результаты проведенного анализа зарубежных и отечественных источников расширяют теоретико-методологическую базу исследования проблем, связанных с созданием педагогических условий социально-педагогического сопровождения профессиональной подготовки военнослужащих.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

**Список литературы / References**

1. Jones N. Cohesion, leadership, mental health stigmatisation and perceived barriers to care in UK military personnel / Jones N., Campion B., Keeling M., Greenberg N // *Journal of Mental Health*. 2018. Vol. 27 (1). P. 10-18. doi: 10.3109/09638237.2016.1139063
2. Koh Ch.B. Relationships between emotional intelligence, perceived and actual leadership effectiveness in the military context / Koh Ch.B., O'Higgins E // *Military Psychology*. 2018. Vol. 30 (1). P. 27-42. doi: 10.1080/08995605.2017.1419021
3. McCormack L. The Role of Personality in Leadership: An Application of the Five-Factor Model in the Australian Military / McCormack L., Mellor D. // *Military Psychology*. 2002. Vol. 14 (3). P. 179-197. doi: 10.1207/S15327876MP1403\_1
4. Lindsay D.R. Shared Leadership in the Military: Reality, Possibility, or Pipedream? / Lindsay D.R., Day D.V., Halpin S.M. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 528-549. doi: 10.1080/08995605.2011.600150
5. Boies Ph.D. Leading Military Teams to Think and Feel: Exploring the Relations Between Leadership, Soldiers' Cognitive and Affective Processes, and Team Effectiveness / Boies Ph.D., Howell J.M. // *Military Psychology*. 2009. Vol. 21 (2). P. 216-232. doi: 10.1080/08995600902768743
6. Fallesen J.J. A Selective Review of Leadership Studies in the U.S. Army / Fallesen J.J., Keller-Glaze H., Curnow C.K. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 462-478. doi: 10.1080/08995605.2011.600181
7. Halpin S.M. Historical Influences on the Changing Nature of Leadership Within the Military Environment / Halpin S.M. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 479-488. doi: 10.1080/08995605.2011.600138
8. Fosse T.H. Active and passive forms of destructive leadership in a military context: a systematic review and meta-analysis / Fosse T.H., Skogstad A., Einarsen S.V., Martinussen M. // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2019. Vol. 28 (5). P. 708-722. doi: 10.1080/1359432X.2019.1634550
9. Morath R.A. Military Leadership: An Overview and Introduction to the Special Issue / Morath R.A., Leonard A.L., Zaccaro S.J. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 453-461. doi: 10.1080/08995605.2011.600133
10. Kirchner M.J. Exploring Inclusion of Leadership Development into New Employee Orientations: A Proposed Approach from Army Leader Development / Kirchner M.J., Akdere M. // *Organization Management Journal*. 2019. Vol. 16 (3). P. 156-166. doi: 10.1080/15416518.2019.1618694
11. Campbell D.J. Leadership in Military and Other Dangerous Contexts: Introduction to the Special Topic Issue / Campbell D.J., Hannah S.T., Matthews M.D. // *Military Psychology*. 2010. Vol. 22 (1). P. 1-14. doi: 10.1080/08995601003644163
12. Laurence J.H. Military Leadership and the Complexity of Combat and Culture / Laurence J.H. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 489-501. doi: 10.1080/08995605.2011.600143
13. Bergman D. Preparing to lead in combat: Development of leadership self-efficacy by static-line parachuting / Bergman D., Sendén M.G., Berntson E. // *Military Psychology*. 2019. Vol. 31 (6). P. 481-489. doi: 10.1080/08995605.2019.1670583
14. Eid J. Situation Awareness and Transformational Leadership in Senior Military Leaders: An Exploratory Study / Eid J., Johnsen B.H., Brun W., Laberg J., Nyhus J.K., Larsson G. // *Military Psychology*. 2004. Vol. 16 (3). P. 203-209. doi: 10.1207/s15327876mp1603\_4
15. Rueb J.D. Intelligence, Dominance, Masculinity, and Self-Monitoring: Predicting Leadership Emergence in a Military Setting / Rueb J.D., Erskine H.J., Foti R.J. // *Military Psychology*. 2008. Vol. 20 (4). P. 237-252. doi: 10.1080/08995600802345139
16. Robertshaw S. Voluntary organizations and society-military relations in contemporary Russia / Robertshaw S. // *European Security*. 2015. Vol. 24 (2). P. 304-318. doi: 10.1080/09662839.2014.968134
17. Gallus J.A. Intolerable Cruelty: A Multilevel Examination of the Impact of Toxic Leadership on U.S. Military Units and Service Members / Gallus J.A., Walsh B.M., Driel M., Gouge M.C., Antolic E. // *Military Psychology*. 2013. Vol. 25 (6). P. 588-601. doi: 10.1037/mil0000022
18. Jennings P.L. The Moralities of Obligation and Aspiration: Towards a Concept of Exemplary Military Ethics and Leadership / Jennings P.L., Hannah S.T. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 550-571. doi: 10.1080/08995605.2011.600158
19. Кугно Э.Э. Педагогические аспекты формирования готовности военнослужащих к деятельности в экстремальных ситуациях // *Вестник Бурятского государственного университета*. 2012. №1-1. С. 196-199.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Jones N. Cohesion, leadership, mental health stigmatisation and perceived barriers to care in UK military personnel / Jones N., Campion B., Keeling M., Greenberg N // *Journal of Mental Health*. 2018. Vol. 27 (1). P. 10-18. doi: 10.3109/09638237.2016.1139063
2. Koh Ch.B. Relationships between emotional intelligence, perceived and actual leadership effectiveness in the military context / Koh Ch.B., O'Higgins E // *Military Psychology*. 2018. Vol. 30 (1). P. 27-42. doi: 10.1080/08995605.2017.1419021
3. McCormack L. The Role of Personality in Leadership: An Application of the Five-Factor Model in the Australian Military / McCormack L., Mellor D. // *Military Psychology*. 2002. Vol. 14 (3). P. 179-197. doi: 10.1207/S15327876MP1403\_1
4. Lindsay D.R. Shared Leadership in the Military: Reality, Possibility, or Pipedream? / Lindsay D.R., Day D.V., Halpin S.M. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 528-549. doi: 10.1080/08995605.2011.600150
5. Boies Ph.D. Leading Military Teams to Think and Feel: Exploring the Relations Between Leadership, Soldiers' Cognitive and Affective Processes, and Team Effectiveness / Boies Ph.D., Howell J.M. // *Military Psychology*. 2009. Vol. 21 (2). P. 216-232. doi: 10.1080/08995600902768743
6. Fallesen J.J. A Selective Review of Leadership Studies in the U.S. Army / Fallesen J.J., Keller-Glaze H., Curnow C.K. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 462-478. doi: 10.1080/08995605.2011.600181
7. Halpin S.M. Historical Influences on the Changing Nature of Leadership Within the Military Environment / Halpin S.M. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 479-488. doi: 10.1080/08995605.2011.600138

8. Fosse T.H. Active and passive forms of destructive leadership in a military context: a systematic review and meta-analysis / Fosse T.H., Skogstad A., Einarsen S.V., Martinussen M. // *European Journal of Work and Organizational Psychology*. 2019. Vol. 28 (5). P. 708-722. doi: 10.1080/1359432X.2019.1634550
9. Morath R.A. Military Leadership: An Overview and Introduction to the Special Issue / Morath R.A., Leonard A.L., Zaccaro S.J. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 453-461. doi: 10.1080/08995605.2011.600133
10. Kirchner M.J. Exploring Inclusion of Leadership Development into New Employee Orientations: A Proposed Approach from Army Leader Development / Kirchner M.J., Akdere M. // *Organization Management Journal*. 2019. Vol. 16 (3). P. 156-166. doi: 10.1080/15416518.2019.1618694
11. Campbell D.J. Leadership in Military and Other Dangerous Contexts: Introduction to the Special Topic Issue / Campbell D.J., Hannah S.T., Matthews M.D. // *Military Psychology*. 2010. Vol. 22 (1). P. 1-14. doi: 10.1080/08995601003644163
12. Laurence J.H. Military Leadership and the Complexity of Combat and Culture / Laurence J.H. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 489-501. doi: 10.1080/08995605.2011.600143
13. Bergman D. Preparing to lead in combat: Development of leadership self-efficacy by static-line parachuting / Bergman D., Sendén M.G., Berntson E. // *Military Psychology*. 2019. Vol. 31 (6). P. 481-489. doi: 10.1080/08995605.2019.1670583
14. Eid J. Situation Awareness and Transformational Leadership in Senior Military Leaders: An Exploratory Study / Eid J., Johnsen B.H., Brun W., Laberg J., Nyhus J.K., Larsson G. // *Military Psychology*. 2004. Vol. 16 (3). P. 203-209. doi: 10.1207/s15327876mp1603\_4
15. Rueb J.D. Intelligence, Dominance, Masculinity, and Self-Monitoring: Predicting Leadership Emergence in a Military Setting / Rueb J.D., Erskine H.J., Foti R.J. // *Military Psychology*. 2008. Vol. 20 (4). P. 237-252. doi: 10.1080/08995600802345139
16. Robertshaw S. Voluntary organizations and society–military relations in contemporary Russia / Robertshaw S. // *European Security*. 2015. Vol. 24 (2). P. 304-318. doi: 10.1080/09662839.2014.968134
17. Gallus J.A. Intolerable Cruelty: A Multilevel Examination of the Impact of Toxic Leadership on U.S. Military Units and Service Members / Gallus J.A., Walsh B.M., Driel M., Gouge M.C., Antolic E. // *Military Psychology*. 2013. Vol. 25 (6). P. 588-601. doi: 10.1037/mil0000022
18. Jennings P.L. The Moralities of Obligation and Aspiration: Towards a Concept of Exemplary Military Ethics and Leadership / Jennings P.L., Hannah S.T. // *Military Psychology*. 2011. Vol. 23 (5). P. 550-571. doi: 10.1080/08995605.2011.600158
19. Kugno E.E. Pedagogicheskie aspekty formirovaniya gotovnosti voennosluzhashchikh k deyatelnosti v ekstremalnykh situatsiyakh [Pedagogical Aspects of the Formation of Military Preparedness for Activities in Extreme Situations] / Kugno E.E. // *Vestnik Buryatskogo Gosudarstvennogo Universiteta* [Bulletin of the Buryat State University]. 2012. No.1-1. P. 196-199. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.099>**КЕЙС-МЕТОД КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ХИМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН НА ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОМ ФАКУЛЬТЕТЕ**

Научная статья

**Винокурова Н.В.<sup>1,\*</sup>, Михайлова И.В.<sup>2</sup>, Кузьмичева Н.А.<sup>3</sup>, Воронкова И.П.<sup>4</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-4144-1470;<sup>1, 2, 3, 4</sup> Оренбургский государственный медицинский университет, Оренбург, Россия

\* Корреспондирующий автор (nschustova[at]mail.ru)

**Аннотация**

Владение методом применения кейсов преподавателями высшей школы сейчас очень востребовано, так как кроме предметного обучения, позволяет широко формировать у студентов так нужные современному образованному человеку навыки работы с информационно-коммуникационными технологиями, знание основ научно-исследовательской и проектной деятельности. Использование кейс-метода при изучении химических дисциплин на фармацевтическом факультете дает возможность будущим провизорам проявить и усовершенствовать аналитические и оценочные навыки, научиться работать в команде, находить наиболее рациональное решение поставленной проблемы. В статье описаны этапы создания кейсовых ситуаций, рассмотрены примеры кейсов по дисциплинам «Физическая и коллоидная химия», «Фармацевтическая химия», «Биологическая химия», «Химия лекарственных средств на основе неорганических соединений».

**Ключевые слова:** кейс-технология, кейс-метод, химические дисциплины, методика обучения.

**CASE METHOD AS A PEDAGOGICAL TECHNOLOGY IN THE STUDY OF CHEMICAL DISCIPLINES AT THE FACULTY OF PHARMACY**

Research article

**Vinokurova N.V.<sup>1,\*</sup>, Mikhailova I.V.<sup>2</sup>, Kuzmicheva N.A.<sup>3</sup>, Voronkova I.P.<sup>4</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-4144-1470;<sup>1, 2, 3, 4</sup> Orenburg State Medical University, Orenburg, Russia

\* Corresponding author (nschustova[at]mail.ru)

**Abstract**

Possession of the method of using cases by teachers of higher education is now very much in demand, because in addition to subject-based instruction, it allows students to widely form skills of working with information and communication technologies that are so necessary for a modern educated person, knowledge of the fundamentals of research and design activities. Using the case method in the study of chemical disciplines at the Faculty of Pharmacy enables future pharmacists to demonstrate and improve analytical and evaluative skills, learn how to work in a team, and find the most rational solution to the problem. The article describes the stages of creating case studies, examines case studies in the disciplines of Physical and Colloid Chemistry, Pharmaceutical Chemistry, Biological Chemistry, and Chemistry of Medicines Based on Inorganic Compounds.

**Keywords:** case technology, case method, chemical disciplines, teaching methods.

В настоящее время в образовательный процесс широко внедряются наиболее эффективные новые образовательные технологии и методы обучения. Одним из наиболее активных методов современного образования является метод кейсов. Кейс-метод (англ. case-study – метод конкретных ситуаций, метод ситуационного обучения) – это метод обучения, использующий описание реальных ситуаций, инструмент, позволяющий применять теоретические знания для решения практических задач, метод коллективного анализа ситуаций [1], [5]. В настоящее время кейс-метод широко используется в процессе подготовки специалистов в области экономики, менеджмента, педагогики, психологии, медицины, права [2].

Ситуационная проблема, содержащаяся в кейсе, как правило, не подразумевает однозначного решения, которое требует от студентов ее определение, выработку собственных критериев отбора из множества различных вариантов и на их основе поиск правильного решения, составление алгоритма действий. Кроме того, возможность выступить перед всей группой с обоснованием своей точки зрения фокусирует студента на логически грамотно выстроенный план ответа, актуализирует определенный набор знаний и навыков, необходимых для решения данной ситуационной проблемы [3].

Создание кейсов для занятий по химическим дисциплинам включает в себя следующие этапы:

1. поиск объекта для написания кейса и сбора информации, которая может послужить основой для описания ошибок или неправильных действий преподавателя при обучении химии;
2. структурирование полученной информации по определенной теме и представление ее в виде текста, который в некоторых случаях может быть дополнен художественным вымыслом, персонажами, обстановкой и т. д.;
3. апробация кейсов во время практических занятий, лабораторных работ;
4. внесение изменений и реструктуризация информации в содержании кейса после его апробации [10].

В процессе решения кейса формируются и развиваются универсальные компетенции студентов [7] выделяет следующие качества, формированию которых способствует решение кейсов:

- аналитические навыки (умение отличать данные от информации, классифицировать, выделять существенную и несущественную информацию, анализировать, представлять ее, находить пропуски информации и уметь восстанавливать их);



- практические навыки (использование академической теории, методов, принципов на практике);
- творческие навыки (одной логикой, как правило, кейс-ситуацию не решить, очень важны творческие навыки в генерации альтернативных решений, которые нельзя найти логическим путем);
- коммуникативные навыки (умение вести дискуссию, убеждать окружающих, использовать наглядный материал и другие медиа-средства, кооперироваться в группы, защищать собственную точку зрения, убеждать оппонентов, составлять краткий, убедительный отчет);
- социальные навыки (в ходе обсуждения кейс вырабатываются определенные социальные навыки: оценка поведения людей, умение слушать, поддерживать в дискуссии или аргументировать противоположное мнение и т. д.);
- самоанализ (несогласие в дискуссии способствует осознанию и анализу мнения других и своего собственного; возникающие моральные и этические проблемы требуют формирования социальных навыков их решения).

Для грамотного создания и применения учебного кейса необходимо понимать отличия кейсов от ситуационных задач, которые в последнее время ошибочно рассматривают как кейсовые ситуации. В кейсе описывается ситуация, участники которой совершают определенные действия [6], [4].

Обучающиеся решают выявленные в кейсе проблемы, одновременно становясь активным участником описываемой ситуации. Ситуационные задачи - это познавательные задания, в содержании которых, как правило, нет проблем, а студенты при решении этой задачи занимают позицию наблюдателя и оценивают ее содержание как бы «со стороны», предлагая вариант ответа [10].

В своей образовательной деятельности кафедра фармацевтической химии Оренбургского государственного медицинского университета использует технологию case-study в обучении студентов при изучении ряда химических дисциплин, целью которой является стремление научить студента целостному подходу в решении сложных ситуаций и принятие оптимальных решений на основе коллективной мыслительной деятельности.

Необходимость использования кейс-метода на практических занятиях определено следующими причинами:

Во-первых, используется компетентностный подход, при этом в обучении делается сильный акцент на выработку опыта поведения в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни; особо важное внимание уделяется формированию способности эффективно действовать в новых, нетипичных и неопределенных, проблемных ситуациях [8];

Во-вторых, выпускники медицинских вузов должны быть подготовлены на высоком уровне и обладать способностью грамотного поведения в ситуациях профессиональной деятельности;

В-третьих, в процессе обучения необходимо мотивировать обучающихся к усвоению учебного материала, направленного на более осознанное изучение и закрепление теоретических знаний;

В-четвертых, составление собственных кейс-заданий с алгоритмом решения дает возможность повысить текущую успеваемость обучающихся;

В-пятых, применение кейс-технологий способствует профессиональной подготовке к предстоящей фармацевтической деятельности обучающихся.

Рассмотрим пример кейс-заданий применительно к дисциплине «Физическая и коллоидная химия».

Кейс по теме «Буферные системы крови»: в приемное отделение больницы г. Оренбурга поступил пациент с травмой головного мозга, сопровождаемого неукротимой рвотой и одышкой. Из анамнеза было выяснено, что рвота не явление следствием отравления, а последствие сотрясения. Пациент был направлен на лабораторные анализы. Анализ показал pH крови 7,56. Необходимо провести анализ ситуации.

Данный пример позволяет студентам рассмотреть буферные системы крови, охарактеризовать явление алкалоза. Специфические вопросы обучения, поставленные перед студентами, состоят из следующих пунктов:

1. Что такое буферные системы?
2. Буферные системы организма человека.
3. Роль буферных систем в организме человека и их влияние на состояние данного пациента.
4. Каким образом можно повлиять на ликвидацию тяжелого состояния пациента.

По дисциплине «Фармацевтическая химия» обучающимся для анализа может быть предложена следующая проблемная ситуация: из медицинского учреждения поступил лекарственный препарат - раствор рибофлавина для инъекции, 10 мг/1мл. Мужчина, 40 лет, получал данный препарат в виде внутримышечных инъекций в дозировке 0,01г 1 раз в день, в течение двух недель. После курсового применения препарата не наступил ожидаемый фармакологический эффект. Установите причину недоброкачества лекарственного препарата.

Схема анализа конкретной ситуации:

1. Определите возможные причины отсутствия фармакологического эффекта препарата.
2. Какие действия, решения предпримете для установления причины недоброкачества препарата?
3. Нарушение каких норм, правил (технологических, аналитических, условий хранения и др.) могли привести к возникновению данной ситуации?
4. Как предупредить возникновение данной ситуации?

Согласно образовательному стандарту ООП [9] подготовка специалиста по специальности 33.05.01 "Фармация" предусматривает наличие не только обязательных дисциплин, но и вариативных дисциплин. Введение на первом курсе дисциплины «Химия лекарственных средств на основе неорганических соединений» позволяет студентам приобрести знания о химической основе лечебного действия неорганических лекарственных веществ и химической основе токсического действия неорганических соединений и обеспечивает основу для формирования профессиональной компетентности. Реализация межпредметных связей и компетентностного подхода в обучении осуществляется, в том числе, путем выполнения кейсовых заданий по дисциплине.

Приведем пример кейсового задания: двое выпускников медицинского вуза поступили в ординатуру областной больницы. Главный врач клиники определил их на испытательный срок, чтобы проверить их компетентность.

В один из дней в больницу поступил пациент с отравлением алкалоидами. Ординаторы провели промывание желудка разбавленным раствором перманганата калия  $\text{KMnO}_4$ . Через некоторое время на обходе, заведующий терапевтическим отделением вместе с ординаторами провел осмотр пациента. Тот в свою очередь жаловался на жжение в груди, что было признаком повышенной кислотности желудка.

У ординаторов спросили, что дать пациенту, для снятия данного симптома. Один из ординаторов предложил использовать для лечения  $\text{NaHCO}_3$ . Другой предложил использовать лекарственные средства на основе гидроксида алюминия  $\text{Al}(\text{OH})_3$ .

Заведующий одобрил предложение второго ординатора, которое подтвердило его компетентность. Почему второй метод лечения признан лучшим? Для обоснования ответа на вопрос:

1. На основе какого действия для перманганат калия? Какими другими лечебными действиями он также обладает? Написать химизм действия  $\text{KMnO}_4$ .

2. Каковы основы лечебного действия  $\text{Al}(\text{OH})_3$ ? Приведите химическую реакцию антацидного действия гидроксида алюминия.

3. Каковы основы применения  $\text{NaHCO}_3$  в качестве антацидного средства? Почему, однако, использование  $\text{Al}(\text{OH})_3$  является более предпочтительным? Ответ поясните химической реакцией.

По дисциплине «Биологическая химия» по теме «Обмен и функции углеводов» может быть применено следующее кейс-задания:

В поликлинику обратилась 50-летняя женщина с жалобой на правостороннюю боль в пояснице, которая возникла на следующий день после того, как она самостоятельно сделала генеральную уборку квартиры. Пациентка – офисный работник, отличающийся малоподвижным образом жизни, практически без регулярных физических нагрузок. Боль в спине мешает ей заснуть, также ей приходится вставать с постели несколько раз за ночь, чтобы помочиться. Также у нее увеличился аппетит, она испытывает сильную жажду, несмотря на обильное питье воды в течение дня. Анализ крови показал гипергликемию, а в моче обнаружена глюкоза. Чем можно объяснить ситуацию?

Этот случай позволяет студентам изучить метаболизм углеводов и роль инсулина в обмене веществ. На первом этапе перед обучающимися ставятся следующие задачи.

1. Назвать причину и механизм гипергликемии.
2. Установить тип сахарного диабета.
3. Назвать причину инсулинорезистентности и механизм ее возникновения.
4. Объяснить механизм развития периферической нейропатии нижних конечностей.
5. Установить причину и механизм развития диабета 2-го типа.
6. Каким будет ваш план лечения?

Для оценивания работы обучающихся можно использовать самооценку внутри группы, оценивание наблюдателем, входящим в эту группу, голосование за лучшего "аналитика", "организатора", "за неординарное решение" и т. д. При этом студенты совершенствуют свои социальные навыки работы в команде, навыки контроля и самоконтроля.

Одним из вариантов оценки таких заданий может быть балльная система, в которой каждому из вопросов присваивается до 5 баллов согласно следующим критериям: полнота анализа ситуации (поверхностный или глубокий анализ); полнота выполнения поставленной задачи (выявление причин возникновения ситуации, предложение вариантов решения проблемы); неординарные решения для кейсовых ситуаций; активность студентов; умение аргументировать свое мнение; краткость, ясность и последовательность изложения; применение теоретических знаний при решении ситуационных задач; этика обсуждения, качество вопросов, ответов и отзывов; правильное решение кейсовой ситуации [10].

Таким образом, использование кейс-заданий при изучении химических дисциплин на фармацевтическом факультете может быть вариативным, что будет определяться целью дисциплины, содержанием учебного материала и особенностями обучающихся. Одновременно с этим, применение в преподавании кейсов будет способствовать развитию у обучающихся аналитических умений, предполагающих находить и выделять существенную и несущественную информацию, анализировать ее; практических навыков, позволяющих использовать теоретические знания на практике при планировании действий в ходе решения задания; творческих, обеспечивающих креативный подход к решению проблемы; коммуникативных, формирующих и развивающих навыки общения, что необходимо будущему провизору.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Долгоруков А. Метод case-study как современная технология профессионально-ориентированного обучения / Долгоруков А.. [Электронный ресурс]. URL: <https://evolkov.net/learn/methods/case.study.html> (дата обращения 05.12.2019).
2. Калинина Е.С. Кейс-метод как средство повышения профессиональной направленности в обучении естественнонаучным и математическим дисциплинам / Калинина Е.С. // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2016. № 40. С. 37-43.
3. Кошкина Н.А. Кейс-метод как педагогическая технология при изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» / Кошкина Н.А. // Санкт-Петербургский образовательный вестник, Т.7, 2018, с.
4. Кутумова А.А. Условия развития технологической культуры студентов / Кутумова А.А., Алексеевнина А.К. // Вестник ТГСПА им. Д.И. Менделеева. - 2013. - Вып. 5. - С. 44-48.
5. Павельева Н. Кейс-метод в профессиональном образовании / Павельева Н. // Менеджмент знаний, 2008. -с. 33-42. - URL: <https://docplayer.ru/27199778-Keys-metod-v-professionalnom-obrazovanii.html>

6. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода / под ред. Ю. П. Сурмина. -Киев: Центр инновации и развития, 2002.- 286 с.
7. Смолянинова О. Г. Дидактические возможности метода case study в обучении студентов / Смолянинова О. Г. // Гуманитарный вестник. — Красноярск, 2000.
8. Строкова Т.А. Компетентностный подход и проблемы его реализации/ Строкова Т.А. //Известия Саратовского университета, 2010
9. ФГОС ВО по специальности 33.03.01 Фармация (уровень специалитета) [электронный ресурс]. – М., 2016. URL <http://vgosvo.ru/news/8/1918>
10. Шабанова И. А. Кейсовые ситуации при обучении студентов методике преподавания химии / Шабанова И. А., Ковалева С. В // Преподавание естественных наук (биологии, физики, химии), математики и информатики в вузе и школе: сб. материалов VII Междунар. науч.-метод. конф.(29–30 октября 2014 г.). Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та. 2014 С. 98–100.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Dolgorukov A. Metod case-study kak sovremennaya tekhnologiya professional'no-oriyentirovannogo obucheniya [Case-study method as a modern technology of professionally-oriented training]. [Electronic resource]./ Dolgorukov A. URL: <https://evolkov.net/learn/methods/case.study.html> (Accessed 05.12.2019). [in Russian]
2. Kalinina E.S. Keys-metod kak sredstvo povysheniya professional'noy napravlenosti v obuchenii yestestvennonauchnym i matematicheskim distsiplinam [Case-method as means of increasing professional orientation in teaching natural science and mathematical disciplines] / Kalinina E.S. // Problemy i perspektivy razvitiya obrazovaniya v Rossii [Problems and Prospects for the Development of Education in Russia]. – 2016. – No. 40. – P. 37-43. [in Russian]
3. Koshkina N.A. Keys-metod kak pedagogicheskaya tekhnologiya pri izuchenii distsipliny «Bezopasnost' zhiznedeyatel'nosti» [Case method as pedagogical technology in study of the Life Safety discipline] / Koshkina N.A. // St. Petersburg Educational Bulletin, V.7, 2018, p. [in Russian]
4. Kutumova A.A. Usloviya razvitiya tekhnologicheskoy kul'tury studentov [Conditions for development of technological culture of students] / Kutumova A.A., Alekseevina A.K. // Vestnik TGSPA im. D.I. Mendeleyeva [Bulletin of TSSPA named after D.I. Mendeleev]. – 2013. – Issue. 5. – P. 44-48. [in Russian]
5. Paveliev N. Keys-metod v professional'nom obrazovanii [Case-method in vocational education] / Paveliev N. // Menedzhment znaniy [Knowledge Management] – 2008. – p. 33-42. – URL: <https://docplayer.ru/27199778-Keys-metod-v-professionalnom-obrazovanii.html> [in Russian]
6. Situatsonnyy analiz, ili Anatomiya keys-metoda [Situational analysis, or the anatomy of the case method] / Ed. by Yu. P. Surmina. – Kiev: Center for Innovation and Development, 2002. – 286 p. [in Russian]
7. Smolyaninova O. G. Didakticheskiye vozmozhnosti metoda case study v obuchenii studentov [Didactic possibilities of case-study method in student learning]. / Smolyaninova O. G. // Gumanitarnyy vestnik [Humanitarian Bulletin]. – Krasnoyarsk, 2000. [in Russian]
8. Strokova T.A. Kompetentnostnyy podkhod i problemy yego realizatsii [Competency-based approach and problems of its implementation] / Strokova T.A. // Izvestiya Saratovskogo universiteta [Bulletin of Saratov University], 2010 [In Russian]
9. FSEI of HE, the specialty 03.03.01 – Pharmacy (specialty level) [electronic resource]. – М., 2016. URL <http://vgosvo.ru/news/8/1918> [in Russian]
10. Shabanova I. A. Keysovyye situatsii pri obuchenii studentov metodike prepodavaniya khimii [Case Studies in Teaching Students Methods of Teaching Chemistry] / Shabanova I. A., Kovaleva S. V // Prepodavaniye yestestvennykh nauk (biologii, fiziki, khimii), matematiki i informatiki v vuze i shkole: sb. materialov VII Mezhdunar. nauch.-metod. konf.(29–30 oktyabrya 2014 g.). [Teaching of Natural Sciences (Biology, Physics, Chemistry), Mathematics and Computer Science at a University and School: Sat. materials VII Int. scientific method. Conf. (October 29–30, 2014). Tomsk:] Publishing house of the Tomsk state. ped un-that. – 2014 – P. 98–100. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.100>**РАЗРАБОТКА ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО ПРОГРАММНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ  
СТУДЕНТОВ ПРИЁМАМ РАСПАРАЛЛЕЛИВАНИЯ ВЫЧИСЛЕНИЙ**

Научная статья

**Ступников А.А.<sup>1</sup>, Гаврилова Н.М.<sup>2</sup> \***<sup>1</sup> ORCID: 0000-0001-5201-1260;<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-8697-5639;<sup>1, 2</sup> Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия

\* Корреспондирующий автор (n.m.gavrilova[at]utmn.ru)

**Аннотация**

В работе содержится описание подхода к разработке интеллектуального программного обеспечения для выполнения учебных и научных исследований в области распараллеливания вычислений. На примере численного решения уравнения теплопроводности с использованием неявной схемы рассматриваются особенности организации распараллеливания метода трехдиагональной прогонки на многопроцессорной системе с общей памятью. Оценивается время расчета последовательного и параллельного алгоритмов. Приводятся результаты сравнения времени и ускорения при использовании разных алгоритмов распараллеливания и технологий реализации.

**Ключевые слова:** система линейных алгебраических трехточечных уравнений, метод трехдиагональной прогонки, распараллеливание прогонки, последовательный алгоритм, блочный алгоритм.

**DEVELOPMENT OF INTELLECTUAL SOFTWARE TO TRAIN STUDENTS TO COMPUTE PARALLEL**

Research article

**Stupnikov A.A.<sup>1</sup>\*, Gavrilova N.M.<sup>2</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0001-5201-1260;<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-8697-5639;<sup>1, 2</sup> Tyumen State University, Tyumen, Russia

\* Corresponding author (n.m.gavrilova[at]utmn.ru)

**Abstract**

The paper describes an approach to the development of intelligent software for the implementation of educational and scientific research in the field of computing parallelization. We consider the organization features of parallelization in the tridiagonal sweep method on a multiprocessor system with shared memory using the numerical solution of the heat equation with an implicit scheme as an example. The authors estimate calculation time of sequential and parallel algorithms. The results of comparing time and acceleration using different parallelization algorithms and implementation technologies are presented.

**Keywords:** system of linear algebraic three-point equations, three-diagonal sweep method, parallel sweep parallelization, sequential algorithm, block algorithm.

**Введение**

В ходе численного решения задач, моделирующих физические процессы, основное внимание исследователь уделяет выбору подходящих методов решения и грамотной компьютерной реализации этих методов. Вопросы, связанные с визуализацией решения, внедрением результатов решения в другие проекты, повышением эффективности и скорости расчётов, обычно рассматриваются как второстепенные, не значимые для расчета конкретной задачи.

В рамках выполнения научных исследований решения одной задачи чаще всего бывает недостаточно, и исследователю приходится многократно выполнять целый комплекс основных и вспомогательных процедур, затрачивая значительное время на переключения между этапами.

Например, при изучении влияния характера источников члена в задачах теплопроводности основное внимание уделяется численной реализации. При этом не меньшее время затрачивается на конвертацию полученных результатов в разные форматы как для визуальной оценки полученных результатов, так и для дальнейшей обработки в специализированных пакетах с целью получения наглядного изображения исследуемого процесса. Исследователю приходится многократно повторять указанные шаги, с целью получения обобщающего вывода на основе комплекса исследований, что делает процесс исследования затратным по времени и допускающим ошибки человеческого фактора.

Авторами реализован подход, обеспечивающий соединение этапов научных исследований расчетно-аналитического типа в виде программного комплекса, позволяющего выполнять расчёты, аккумулировать результаты и формировать динамические карты распределения результатов для визуального анализа возникающих ситуаций. Построение подобных динамических карт требует как повышения скорости работы вычислительных устройств, так и одновременного решения на них различных задач.

Подобный подход важен в частности и для других задач, имеющих практический интерес, например, для задач, связанных с распространением загрязнений, для диспетчера, который следит за состоянием температурного режима здания, и т.п. Полученные результаты, в том числе, могут быть использованы для отслеживания, выявления и оповещения о каких-то критических ситуациях, в том числе, чисто визуально.

**Методы и принципы исследования**

В данной работе рассматривается реализация первого блока этого комплекса, обеспечивающего распараллеливание расчетного алгоритма. Важным фактором реализации является оценка эффективности различных подходов к организации способов распараллеливания вычислительных процессов.

Численное решение краевой задачи для уравнения теплопроводности с использованием неявной конечно-разностной схемы сводится к решению системы линейных алгебраических уравнений, имеющей специальный (трехдиагональный) вид. Для нахождения решения таких систем используется метод прогонки, который реализуется в последовательном режиме. Для требуемого ускорения расчетов при большом объеме начальных данных и высокой требуемой точности вычисления необходимо использовать параллельные алгоритмы для решения СЛАУ с трехдиагональной матрицей коэффициентов при неизвестных.

Так как данная разработка предназначена для использования в образовательном процессе для студентов, изучающих как численное моделирование, так и методы распараллеливания вычислений, были выполнены несколько реализаций распараллеливания алгоритма прогонки на общей памяти средствами OpenMP и с использованием технологии организации параллельных вычислений на основе потоков.

Особенности организации параллельных вычислений с использованием многопроцессорных вычислительных систем рассматриваются в работах [1], [2], [3]. Варианты организации ускорения параллельных расчетов задачи теплопроводности рассматривались разными коллективами авторов. Очевидно, что практический интерес вызывают работы, связанные с реализацией неявной разностной схемы для уравнения теплопроводности с использованием методов распараллеливания трехдиагональной прогонки [6], [7], [9].

Среди различных способов распараллеливания вычислений при решении систем алгебраических уравнений с трехдиагональной матрицей рассматривались алгоритмы, вычислительная практика использования которых достаточно известна: метод встречной прогонки, метод параметрической прогонки (метод Яненко [4]), параллельно-конвейерный метод [6], метод параллельно-циклической редукции, горизонтально-блочный параллельный алгоритм [5].

В данной работе для распараллеливания метода трехдиагональной прогонки рассматривается использование алгоритма встречной прогонки и блочного алгоритма на системах с общей памятью.

Кратко рассмотрим особенности этих подходов для системы линейных уравнений с трехдиагональной матрицей коэффициентов при неизвестных вида:

$$a_i x_{i-1} - b_i x_i + c_i x_{i+1} = f_i \quad i = 0, \dots, n, \quad a_0 = 0, \quad c_n = 0. \quad (1)$$

Прямой ход метода правой прогонки позволяет вычислить прогоночные коэффициенты по формулам:

$$\alpha_1 = \frac{-b_0}{c_0}, \quad \beta_1 = \frac{-f_0}{c_0}, \quad \alpha_{i+1} = \frac{-b_i}{a_i \alpha_i + c_i}, \quad \beta_{i+1} = \frac{f_i - a_i \beta_i}{a_i \alpha_i + c_i}, \quad i = 1, \dots, n-1 \quad (2)$$

По формулам обратного хода правой прогонки вычисляются неизвестные  $x_i$ .

$$x_n = \frac{f_n - a_n \beta_n}{a_n \alpha_n + c_n}, \quad x_i = \alpha_{i+1} x_{i+1} + \beta_{i+1}, \quad i = n-1, \dots, 0 \quad (3)$$

Для выполнения левой прогонки расчётные формулы строятся аналогично.

Прямой ход:

$$\xi_n = \frac{-a_n}{c_n}, \quad \eta_n = \frac{f_n}{c_n}, \quad \xi_i = \frac{-a_i}{b_i - c_i \xi_{i+1}}, \quad \eta_i = \frac{f_i - c_i \eta_{i+1}}{b_i - c_i \xi_{i+1}}, \quad i = n-1, \dots, 1 \quad (4)$$

Обратный ход:

$$x_0 = \frac{f_0 - c_0 \eta_1}{b_0 - c_1 \xi_1}, \quad x_{i+1} = \xi_{i+1} x_i + \eta_{i+1}, \quad i = 0, \dots, n-1 \quad (5)$$

Алгоритм встречной прогонки подразумевает независимое применение обоих методов, что позволяет одновременно использовать два параллельных потока, реализующих эти методы. Первый из потоков, реализуя метод правой прогонки для уравнений с номерами  $1 \leq i \leq p$ ,  $p = \left\lfloor \frac{n}{2} \right\rfloor$ , вычисляет коэффициенты  $\alpha_i$ ,  $\beta_i$  по формулам (1) и (2). Вычисление прогоночных коэффициентов (4) метода левой прогонки  $\xi_i$ ,  $\eta_i$  для уравнений с номерами  $p \leq i \leq n$  выполняется во втором потоке.

Сопряжение решений обоих потоков в виде (3) и (5) происходит при  $i = p$ . Здесь значение  $x_p$ , присутствующее в результатах обеих прогонок, находится из системы двух уравнений:

$$\begin{cases} x_p = \alpha_{p+1} x_{p+1} + \beta_{p+1} \\ x_{p+1} = \xi_{p+1} x_p + \eta_{p+1} \end{cases} \quad x_p = \frac{f_p - \alpha_p \beta_p - b_p \eta_{p+1}}{c_p + \alpha_p \alpha_p + b_p \xi_{p+1}} \quad (6)$$

Определив значение  $x_p$ , можно найти все  $x_i$ , при  $1 \leq i < p$  в первом потоке, и все значения  $x_i$ , при  $p < i \leq N$  во втором потоке.

Время решения системы последовательным методом прогонки при больших значениях размерности системы  $n$  определяется как  $T_1 = 10n\tau$ , где  $\tau$  время выполнения одной операции. При параллельной реализации методом встречной прогонки время работы алгоритма можно оценить, как  $T_1 = 5n\tau + \delta$ , где  $\delta$  – время обслуживания потоков, затрачиваемое при создании и закрытии параллельной секции. В обоих случаях при увеличении размера системы время расчета возрастает линейно, но параллельный алгоритм сокращает время примерно в 2 раза.

Большее ускорение можно получить при использовании для распараллеливания блочного алгоритма [5], позволяющего нагружать расчетами большее число процессоров (потоков  $p > 2$ ).

Алгоритм блочной прогонки осуществляет исключение поддиагональных элементов для каждой полосы размера  $m = \lfloor n/p \rfloor$  строк основной матрицы, т.е.  $k$ -й поток обрабатывает строки с номерами  $1 + (k-1)m \leq i \leq km$ ,  $k = 1, \dots, p$ . Например, расчеты для матрицы системы размерности  $n=12$  и числе потоков  $p=3$ , сводятся к параллельному решению трех систем размерности  $m=4$ .

Поскольку каждая полоса матрицы, соответствующая потоку с номером  $k$ , (кроме  $k=1$ ) содержит по три неизвестных в каждой строке, то после прямого хода в каждой полосе, за исключением первой, появится новый столбец коэффициентов.

Формулы прямого хода алгоритма горизонтально - блочной прогонки позволяют вычислить прогоночные коэффициенты  $\alpha$ ,  $\beta$  и  $\gamma$  для каждой полосы (потока) размера  $m = \lfloor n/p \rfloor$  по формулам (при  $p=1$  верны формулы правой прогонки (2)):

$$x_i = \alpha_{i+1}x_{i+1} + \beta_{i+1} + \gamma_{i+1}x_{pm-1}, \quad i = (p-1)m, \dots, pm-1, \quad \alpha_1 = \frac{-b_0}{c_0}, \quad \beta_1 = \frac{f_0}{c_0}, \quad \gamma_1 = \frac{-a_0}{c_0}, \quad \alpha_{i+1} = \frac{-b_i}{a_i\alpha_i + c_i}, \quad \beta_{i+1} = \frac{f_i - \alpha_i\beta_i}{a_i\alpha_i + c_i}, \quad \gamma_{i+1} = \frac{-a_i\gamma_i}{a_i\alpha_i + c_i}, \quad (7)$$

Использование в блочном алгоритме формул обратного хода позволяет в каждом потоке исключить наддиагональные элементы.

Обратный ход метода вычисляет прогоночные коэффициенты  $m$ ,  $l$ ,  $k$ :

$$x_i = m_{i+1}x_{pm-1} + l_{i+1} + k_{i+1}x_{m-1}, \quad i = pm-1, \dots, m(p-1), \\ m_{m-1} = \alpha_{m-i}, \quad l_{m-1} = \beta_{m-i}, \quad k_{m-1} = \gamma_{m-i}, \quad m_i = \alpha_i m_{i+1}, \\ m_i = \alpha_i m_{i+1}, \quad l_i = \alpha_i l_{i+1} + \beta_i, \quad k_i = \alpha_i k_{i+1} + \gamma_i, \quad (8)$$

В итоге матрица коэффициентов исходной системы уравнений принимает блочный вид.

Затем, с помощью найденных коэффициентов, формируется система уравнений размера  $(p \times p)$  с трехдиагональной матрицей, состоящая из уравнений на нижних границах каждой полосы вида:

$$A_i x_{i-1} - B_i x_i + C_i x_{i+1} = F_i \quad i = 1, \dots, p-1,$$

с коэффициентами:

$$A_1 = 0, \quad B_1 = -\alpha_m \cdot m_{m+1} + \beta_m, \quad C_1 = 1 - \alpha_m \cdot k_{m+1}, \\ F_1 = \alpha_m \cdot l_{m+1} + \beta_m. \\ A_p = -\gamma_{p \cdot m}, \quad B_p = 1, \quad C_p = 0, \quad F_p = \beta_{p \cdot m}. \\ A_i = -\gamma_{m(i+1)}, \quad B_i = -\alpha_{m(i+1)} \cdot m_{m(i+1)+1}, \quad C_i = 1 - \alpha_{m(i+1)} \cdot k_{m(i+1)+1}, \\ F_i = \alpha_{m(i+1)} \cdot l_{m(i+1)+1} + \beta_{m(i+1)}, \quad (9)$$

Ее решение находится обычным последовательным методом прогонки.

Далее, с помощью найденных граничных значений неизвестных каждой полосы, остальные неизвестные (внутренние переменные в каждом блоке) находятся по формулам:

$$x_i = m_{i+1} \cdot x_{j \cdot m-1} + l_{i+1} + k_{i+1} \cdot x_{(j-1)m-1}, \\ i = (j-1)m, \dots, jm-1, \quad j = 1, \dots, p \quad (10)$$

Эти значения опять можно вычислять независимо в каждом потоке.

Общую трудоемкость параллельного метода прогонки ( $p$  – число процессоров,  $m$  – число полос в матрице) можно оценить как  $T_p = 20m + 10p$ .

Показатели ускорения  $S_p$  и эффективности  $E_p$  в соответствии с [7] оцениваются по формулам:

$$S_p = \frac{T_1}{T_p} = \frac{10n}{20\frac{n}{p} + 10p} = p \frac{10n}{20n + p^2}, \quad E_p = \frac{S_p}{p} = \frac{10n}{20n + p^2}.$$

Существуют различные подходы для организации параллельных вычислений на вычислительных системах с общей памятью. Авторами использованы технологии организации параллельных вычислений на основе потоков (класс Thread из библиотеки .NET), предполагающие ручное управление аспектами распараллеливания, и технологии OpenMP, использующей встроенную библиотеку организации распараллеливания.

Организация параллельной обработки данных с использованием потоков предполагает, что программист сам устанавливает сколько данных организуется в тот или иной поток, как он работает. Это трудоемкий процесс, но в некоторых случаях это позволяет четко контролировать процесс вычислений и производить его мониторинг.

Организация распараллеливания расчетов с использованием технологии OpenMP предполагает использование библиотечных процедур, специально предназначенных для разработки многопоточных приложений, функционирующих на многопроцессорных системах с общей памятью [8].

Таким образом, с одной стороны, в работе реализованы различные алгоритмы для распараллеливания метода трехдиагональной прогонки, с другой стороны эти алгоритмы используют различные параллельные вычислительные технологии.

Для выполнения численного эксперимента было разработано две программы в среде программирования Visual Studio 2017: на языке программирования C# с использованием технологии Thread, на языке программирования C++ с использованием технологии OpenMP.

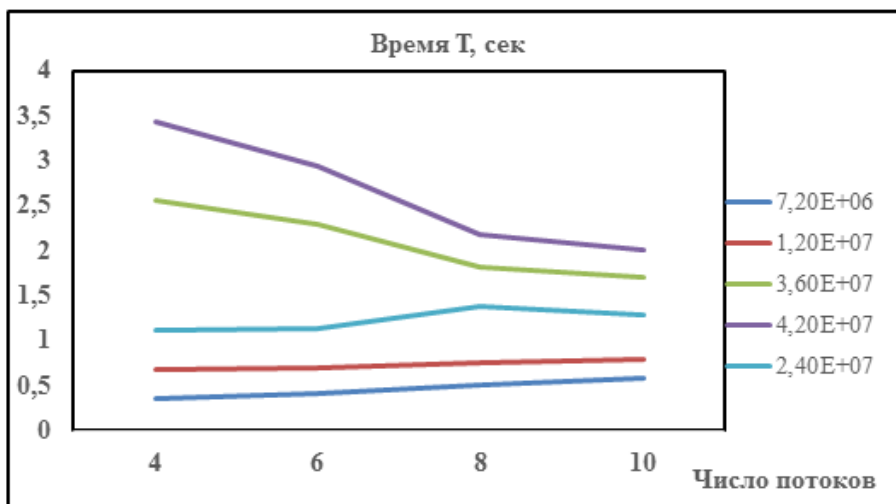
В результате выполненного вычислительного эксперимента по исследованию эффективности параллельных алгоритмов для решения систем линейных уравнений с трехдиагональной матрицей коэффициентов при неизвестных были измерены время работы  $T$  (сек, мсек) и ускорение  $S$  работы параллельных алгоритмов относительно последовательных алгоритмов.

Применение системы расчета рассмотрено на тестовых данных, например, для решения задачи распределения температуры при заданных начальных и краевых условиях. Тестирование было проведено на одномерной задаче теплопроводности с неявной схемой аппроксимации.

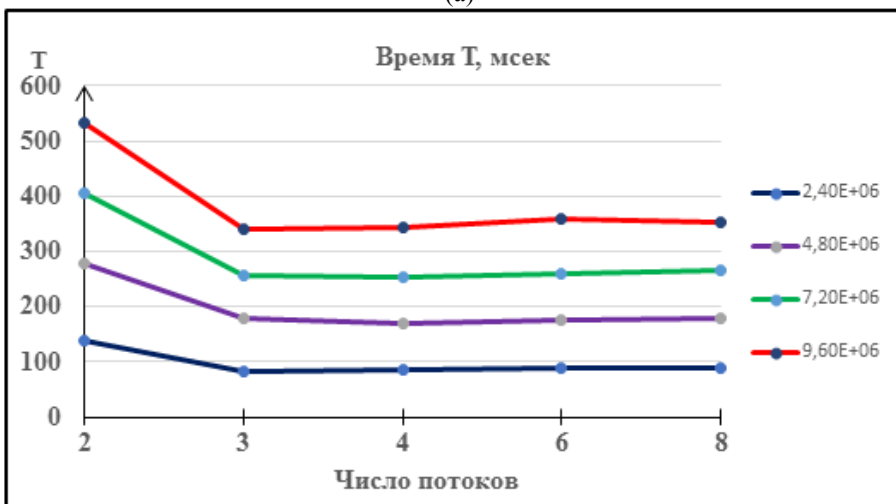
Размерность задачи варьировалась для значений  $N$  от  $1.0E+04$  до  $4.2E+07$  в направлении  $x$ . Задача была рассчитана в различных сочетаниях количества Thread – потоков и OpenMP-потоков.

Результаты сравнения времени расчета последовательного и параллельного алгоритмов встречной прогонки показали, что эффект ускорения расчетов замечен для размерностей задачи  $N > 2 \cdot 10^6$ . Величина ускорения достигает предельного значения  $S \approx 1.6$  для  $N > 9 \cdot 10^6$ . Дальнейшее увеличение размерности массива не приводит к увеличению величины ускорения расчетов.

В случае блочного алгоритма сокращение времени расчета за счет увеличения числа потоков при использовании технологии Thread заметно для размерностей  $N > 2.4 \cdot 10^7$  (см. рисунок 1а). При использовании OpenMP - технологии эффект ускорения достигается для  $N$ , меньших на порядок, а общее время работы алгоритма сокращается примерно в 3-5 раз (см. рисунок 1б). При больших  $N$  эффективность распараллеливания очевидна и стремится к теоретическому максимуму.



(а)



(б)

Рис. 1 – Время работы алгоритма блочной прогонки в зависимости от числа потоков  $p$  и размерности задачи  $N$ :  
(а) - технология Thread, (б) - технология OpenMP

**Заключение**

Разработанное программное обеспечение было апробировано на практических занятиях со студентами при изучении темы «Автоматизированные системы научных исследований» для моделирования процесса массопереноса с использованием распределенных вычислений. Это позволило в рамках одного программного продукта в динамике отслеживать развитие изучаемого процесса с возможностью изменять параметры задачи.

Предлагаемый подход и, соответственно, методы станут более востребованы для решения задач, когда помимо проведения самих расчётов особое значение приобретает и параллельная визуализация результатов расчета для того, чтобы можно было наглядно видеть то, каким образом идут вычисления. Исследователь получает средство, которое позволяет в реальном времени с использованием технологий параллельных расчетов получать визуальный результат моделирования процесса распространения температуры в исследуемой области.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Воеводин В.В. Параллельные вычисления/ В.В. Воеводин, Вл. В. Воеводин – СПб.: БХВ-Петербург, 2002. – 608с.
2. Гергель В.П. Основы параллельных вычислений для многопроцессорных вычислительных систем./ Гергель В.П., Стронгин Р.Г. – Н. Новгород, Изд-во ННГУ, 2003. – 178 с.
3. Гергель В.П. Теория и практика параллельных вычислений./ Гергель В.П. – М.: БИНОМ, 2007. – 424 с.
4. Яненко Н.Н. Об организации параллельных вычислений и «распараллеливании» прогонки / Яненко Н.Н., Коновалов А.Н., Бугров А.Н., Шустов Г.В. // Численные методы механики сплошной среды. 1978.Т.9. №7. С.139–146.
5. Образовательный комплекс «Параллельные численные методы» Лекционные материалы Баркалов К.А. [Электронный ресурс] Нижегородский государственный университет им. Н.И. Лобачевского Факультет вычислительной математики и кибернетики 2011 г. URL: <http://www.hpcc.unn.ru/?doc=491>. (дата обращения: 16.02.2020)
6. Ильин С.А. Распараллеливание схемы покомпонентного расщепления для численного решения уравнения теплопроводности . Ильин С.А., Старченко А.В.// Параллельные вычислительные технологии (PaVT-2015): Труды международной научной конференции (Екатеринбург, 2015 г.). Челябинск: ЮУрГУ, 2015. С. 399–402.
7. Федоров А. А. Метод двухуровневого распараллеливания прогонки для решения трехдиагональных линейных систем на гибридных ЭВМ с многоядерными сопроцессорами, . Федоров А. А., Быков А. Н. // Вычислительные методы и программирование, 2016, Т.17, вып. 3, С 234 – 244.
8. Антонов А. С. Параллельное программирование с использованием технологии OpenMP: учебное пособие / А. С. Антонов // М.: Издательство МГУ, 2009. – 77 с.
9. Головашкин Д.Л. Ускорение вычислений по блочным алгоритмам разностного решения уравнения теплопроводности. СБОРНИК ТРУДОВ ИТНТ . Головашкин Д.Л., Яблокова Л.В. Резник И.Д. – 2019. С. 601–607.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Voevodin V.V. Parallel'nyye vychisleniya [Parallel computing] / V.V. Voevodin, Vl. V. Voevodin – St. Petersburg: BHV-Petersburg, 2002. – 608 p. [in Russian]
2. Gergel V.P. Osnovy parallel'nykh vychisleniy dlya mnogoprotsessornykh vychislitel'nykh sistem [Basics of parallel computing for multiprocessor computing systems]/. Gergel V.P., Strongin R.G. – N. Novgorod, Nizhny Novgorod State University Publishing House, 2003. – 178 p. [in Russian]
3. Gergel V.P. Teoriya i praktika parallel'nykh vychisleniy [Theory and practice of parallel computing]/. Gergel V.P. – М.: BINOM, 2007. – 424 p. [in Russian]
4. Yanenko N.N. Ob organizatsii parallel'nykh vychisleniy i «rasparallelivanii» progonki [Ob organizatsii parallel'nykh vychisleniy i «rasparallelivanii» progonki] [On organization of parallel computing and the parallelization of sweep] // Chislennyye metody mekhaniki sploshnoy sredy [Computational methods of continuum mechanics]. / Yanenko N.N., Kononov A.N., Bugrov A.N., Shustov G.V. – 1978. – V.9. – No. 7. – P.139-146. [in Russian]
5. Obrazovatel'nyy kompleks «Parallel'nyye chislennyye metody» Lektsionnyye materialy Barkalov K.A. [“Parallel numerical methods” Educational complex. Lecture materials by K. Barkalov] [Electronic resource] Lobachevsky Nizhny Novgorod State University, Faculty of Computational Mathematics and Cybernetics 2011. URL: <http://www.hpcc.unn.ru/?doc=491> (accessed: 16.02.2020) [in Russian]
6. Ilyin S.A. Rasparallelivaniye skhemy pokomponentnogo rasshchepleniya dlya chislennogo resheniya uravneniya teploprovodnosti [Parallelization of componentwise splitting scheme for the numerical solution of the heat equation] / Ilyin S.A., Starchenko A.V. // Parallel'nyye vychislitel'nyye tekhnologii (PaVT-2015): Trudy mezhdunarodnoy nauchnoy konferentsii (Yekaterinburg, 2015 g.). [Parallel computing technologies (PaVT-2015): Proceedings of the international scientific conference (Yekaterinburg, 2015)]. Chelyabinsk: SUSU, 2015. P. 399–402. [in Russian]
7. Fedorov A. A. Metod dvukhurovneвого rasparallelivaniya progonki dlya resheniya trekhdiagonal'nykh lineynykh sistem na gibridnykh EVM s mnogoyadernymi soprotsessorami [Method of two-level parallelization of sweep for solving tridiagonal linear systems on hybrid computers with multi-core coprocessors] / Fedorov A. A., Bykov A. N. // Vychislitel'nyye metody i programmirovaniye [Computational Methods and Programming], – 2016, – V.17, – No. 3, – P. 234 - 244. [in Russian]
8. Antonov A. S. Parallel'noye programmirovaniye s ispol'zovaniyem tekhnologii OpenMP: uchebnoye posobiye [Parallel programming using OpenMP technology: training manual] / A. S. Antonov // М.:Moscow State University, 2009. – 77 p. [in Russian]
9. Golovashkin D.L. Uskoreniye vychisleniy po blochnym algoritmam raznostnogo resheniya uravneniya teploprovodnosti [Acceleration of computations by block algorithms for difference solution of the heat equation]/ Golovashkin D.L., Yablokova L.V. Reznik I.D. // Collection of works of ITNT– 2019. – P. 601–607. [in Russian]



DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.101>**ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ ТЕХНИЧЕСКИХ НАПРАВЛЕНИЙ**

Научная статья

**Гайнуллин И.А.<sup>1,\*</sup>, Мусин Ш.Р.<sup>2</sup>, Куваева М.М.<sup>3</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-4280-1095;<sup>1</sup> Уфимский государственный авиационный технический университет, Уфа, Россия;<sup>2,3</sup> Башкирский государственный университет, Сибайский институт (филиал), Сибай, Россия

\* Корреспондирующий автор (gainullin\_ia[at]mail.ru)

**Аннотация**

Статья посвящена анализу и определению основных этапов формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров (адаптивно-ориентационный, операционно-тренировочный, творческо-развивающий) в рамках освоения образовательных программ технических направлений. Данные этапы представлены во взаимосвязи с этапами профессиональной подготовки будущих бакалавров (адаптивно-ориентационный этап, операционно-тренировочный этап, творческо-развивающий этап) и структурными блоками их готовности к инновационно-технической деятельности. В ходе адаптивно-ориентационного этапа исследуются личностные характерные черты обучающихся, их потребности, мотив к технической деятельности, интерес к технике и технологиям. Операционно-тренировочный этап является этапом развития технических знаний, умений и навыков, технического языка, технической грамотности и мышления. Творческо-развивающий этап – это заключительный этап, развивающий проектно-конструкторские, рационализаторские и изобретательские способности, техническое творчество, способствующие конечному формированию профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений. Все отмеченные этапы сопровождаются исследованием и введением в учебный процесс учебно-методических комплексов, предусматривающих специфику преподавания технических дисциплин.

**Ключевые слова:** профессиональные компетенции, инновационно-техническая деятельность, технические дисциплины, интеграция, творческо-техническая лаборатория.

**STAGES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE BACHELORS IN TECHNICAL FIELDS**

Research article

**Gainullin I.A.<sup>1,\*</sup>, Musin Sh.R.<sup>2</sup>, Kuvaeva M.M.<sup>3</sup>**<sup>1</sup> Ufa state aviation technical University, Ufa, Russia;<sup>2,3</sup> Bashkir state University, Sibay Institute (branch), Sibay, Russia

\* Corresponding author (gainullin\_ia[at]mail.ru)

**Abstract**

The article is devoted to the analysis and definition of the main stages of formation of professional competences of future bachelors (adaptive-orientation, operational-training, creative-developing) in the framework of the development of educational programs of technical directions. These stages are presented in conjunction with the stages of professional training of future bachelors (adaptive-orientation stage, operational-training stage, creative-developmental stage) and the structural blocks of their readiness for innovative and technical activities. During the adaptive-orientation stage, the personal characteristics of students, their needs, motivation for technical activities, interest in technology and technology are studied. Operational-training stage is a stage of development of technical knowledge, skills, technical language, technical literacy and thinking. The creative and developing stage is the final stage, developing design, innovation and inventive abilities, technical creativity, contributing to the final formation of professional competencies of future bachelors of technical directions. All the mentioned stages are accompanied by research and introduction of educational and methodical complexes, providing the specifics of teaching technical disciplines.

**Keywords:** professional competence, innovation and technical activities, technical disciplines, integration, creative and technical laboratory.

Совершенствование методической системы формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений предусматривает кардинальные изменения в технологиях обучения, новых оптимальных подходов к организации учебного процесса, обновления материально-технической базы вуза с учетом развития экономики путем внедрения в учебный процесс современного оборудования, соответствующего по уровню совершенства производственных аналогов.

На технологическом факультете Сибайского института (филиала) БашГУ, в рамках освоения образовательных программ технических направлений, создается модель образовательной инновационно-технической деятельности, обеспечивающая эффективное формирование готовности студентов к этой деятельности в условиях реального производства. Данная модель включает: владение техническими знаниями, умениями и навыками; способность ставить и решать творческо-технические инженерные задачи; способность к проектированию и изобретательству; владение изменяющимися технологиями в соответствующей отрасли; умение сформулировать и принимать техническое решение; владение коммуникативными способностями; владение правовыми и экономическими знаниями; умение проводить патентные исследования; способность к самоорганизации и самообразованию другие компетенции, формирующие готовность будущих бакалавров к инновационно-технической деятельности.

В творческо-технической лаборатории и учебно-экспериментальных мастерских технологического факультета Сибайского института (филиала) БашГУ, проводится эксперимент по внедрению активных проблемно-ориентированных технологий обучения в учебно-познавательный процесс подготовки будущих бакалавров технических направлений.

Решение задачи по организации учебного процесса подготовки будущих бакалавров для формирования их профессиональных компетенций обеспечивается путем выполнения следующих методических действий:

1) формы, методы, приемы и средства обучения разрабатываются и используются во взаимосвязанном комплексе как система;

2) соблюдается преемственность в использовании форм, методов, приемов, средств обучения (от репродуктивных до исследовательских в зависимости от этапов обучения);

3) осуществляется постоянное развитие методики обучения (наполнение содержания новыми свойствами);

4) достигается преемственность в разработке, внедрении и использовании методической системы.

Методическая система формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений реализуется при системном структурировании содержания учебного материала, сочетании различных форм организации учебного процесса, использовании согласованного с этапами формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений комплекса методов и средств обучения, в соответствии с конкретными ситуациями. Мы рассматриваем формирование готовности будущих бакалавров технических направлений к инновационно-технической деятельности как единую целостную систему, состоящую из нескольких подсистем, которые в свою очередь состоят из множества взаимосвязанных между собой элементов [13].

### **Цель исследования**

Установление и анализ основных этапов формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров в рамках освоения образовательных программ технических направлений.

### **Материалы и методы исследования**

Методы и приемы, применяемые в настоящее время при изучении технических дисциплин, незначительно отличаются от традиционных, что приводит к пассивному восприятию готовых знаний. Это в свою очередь снижает активность мышления, понижается интерес к изучению технических дисциплин [14, С.40].

Практические методы обучения, связанные с организацией определенной технической деятельности, мы применяли в соответствии с этапами формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений, которые совпадают с этапами их подготовки. Практические методы в нашем случае связывались с выполнением технических, творческих проектов, курсовых и расчетно-графических работ, которые усложнялись в соответствии с этапами подготовки.

### **Результаты исследования и их обсуждение**

Опираясь на структуру профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений, мы обозначили основные этапы их формирования в соответствии с этапами подготовки будущих бакалавров технических направлений (таблица 1).

Формирование профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений, как постоянный процесс, включает три этапа, каждый из которых укрепляет предыдущего и необходимо учитывать на последующих этапах при каждой стадии обучения. В целостном педагогическом процессе все компоненты, находясь в движении и взаимодействии, подчиняясь при этом общим закономерностям.

Таблица 1 – Этапы формирования профессиональных компетенций бакалавров технических направлений

№	Этапы формирования профессиональных компетенций	Структурные блоки готовности будущих бакалавров к инновационно-технической деятельности	Этапы процесса подготовки будущих бакалавров и дисциплины, обеспечивающие формирование соответствующих профессиональных компетенций
1	Адаптивно-ориентационный	Мотивационно-личностный: потребности личности, мотив к технической деятельности, интерес к технике и технологиям, личностные качества	Первый этап: -изучение дисциплин естественнонаучного и общематематического циклов (математика, физика, химия, информатика, машиностроительное черчение, черчение, начертательная геометрия и др.); -прохождение ознакомительной учебно-технологической практики
2	Операционно-тренировочный	Когнитивно-технологический: -технические знания; технические умения и навыки; -технический язык; -техническое мышление;	Второй этап: -изучение общетехнических дисциплин предметной подготовки (технология конструкционных материалов, сопротивление материалов, теория машин и механизмов, детали машин, гидравлика, теплотехника, электротехника, прикладная графика, графическая культура и др.); -выполнение курсовых работ по общетехническим дисциплинам; - массовое вовлечение студентов в творческо-техническую лабораторию
3	Творческо-развивающий	Креативно-рефлексивный: -проектно-конструкторские способности; -рационализаторство и изобретательство; -техническое творчество; -рефлексивные умения	Третий этап: - изучение профильных дисциплин; -выполнение проектов в творческо-технической лаборатории (создание малогабаритных лабораторных установок, действующих моделей, макетов, выполнение творческих проектов и др.); -ознакомление в современном производстве с разнообразными технологическими процессами, участие в нем в реальной обстановке; - выполнение курсовых работ по профильным дисциплинам и выпускной квалификационной работы с исследованием технических явлений, объектов

Адаптивно-ориентационный этап формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений соответствует 1-3 семестрам обучения студентов, в ходе которого педагогами исследуются личностные характерные черты обучающихся. Как демонстрируют психолога - педагогические исследования, технические наклонности и задатки у студентов, в зависимости от типа мышления, разные, равно как и их круг интересов, мотивы, индивидуальные потребности и профессиональная нацеленность. Исследование индивидуальных качеств обучающихся дает возможность установить персональные возможности студентов и отыскать рациональные условия с целью развития профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений. В течение адаптивно-ориентационного этапа студенты выполняли проектные работы над несложными, избранными самими техническими устройствами (макеты зубчатого, кулачкового, кулисного и др. механизмов, макет светофора, разрезы деталей, узлов и агрегатов, стенд квартирной проводки и т. п.)

В указанном этапе формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений закладывается методическая основа для укрепления технической направленности процесса их профессиональной подготовки. При этом используются формы, методы и средства обучения, способствующие развитию личности студента. Преподавательская работа, отмечает М.М. Куваева, как любая иная, имеет структуру и состав с входящими компонентами, преобразовывающий и сознательный характер, вещественность, цель и результат, направлена в формирование в педагогическом процессе подходящих условий с целью развития личности [15].

Операционно-тренировочный этап является этапом развития технических знаний, умений и навыков, технического языка, технической грамотности и технического мышления. В ходе данного этапа изучаются общетехнические дисциплины и некоторые специальные дисциплины, одним из основных условий эффективного обучения которым является их интеграция между собой и с дисциплинами естественнонаучного цикла, которые изучаются на первом этапе процесса подготовки профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений.

Интегративный процесс, создаваемый для эффективного когнитивного развития студентов, в частности их восприятия, внимания, памяти, воображения, речи, мышления требует всестороннего изучения. Методические аспекты данного этапа обучения, учитывающие особенности технических дисциплин, способствуют интеграции дисциплин естественнонаучного

и общетехнического циклов в процессе учебно-познавательной деятельности студентов. Интеграция дисциплин усиливается активным привлечением студентов в творческо-техническую лабораторию.

На данном, операционно-тренировочном этапе, обучаемые выполняют проекты по заданию преподавателя, в соответствии изученным теоретическим материалом и полученными техническими знаниями, умениями и навыками. К примеру: выполнение курсового проекта по расчету привода ленточного транспортера по дисциплине «Детали машин»; расчетно-графический анализ зубчатого, кривошипно-шатунного и других механизмов с изготовлением модели этого механизма по дисциплине «Теория механизмов и машин»; проектирование приспособлений, учебных стендов, макетов по профильным дисциплинам и др. Особое интерес при разработке методичной системы преподавания технических дисциплин было уделено компьютерному моделированию разных технических процессов, явлений, объектов с применением технических средств информационно-коммуникативных технологий. Как отмечают А.С. Валеев, М.М. Махмутов, компактность, интерактивность и многофункциональность электронно-компьютерных устройств позволяет расширить не только возможности для исследования различных технических процессов, но и активно внедрять их в образовательный процесс [16].

Творческо-развивающий этап – это заключительный этап, развивающий проектно-конструкторские, рационализаторские и изобретательские способности, техническое творчество, способствующие конечному формированию профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений.

Творческо-технические способности студентов могут совершенствоваться только лишь в базе добавления и улучшения прежде рассмотренных этапов подготовки, отраженной работы обучающихся, умений практически осуществлять знания.

Метод обучения на данном этапе нацелена на независимую творческо-техническую деятельность обучающихся, более эффективная организация каковой является возможным, кроме иных особенностей, при интенсивном привлечении студентов в творческо-техническую лабораторию.

Как отмечает Г.Х. Валеева, в ходе творческой деятельности студенты самостоятельно выполняют задания с элементами исследования, выдвигают гипотезы, идеи, осуществляют поиск в ходе эксперимента, принимают решение по выбору пути исследования, теоретически обосновывают полученные результаты, то есть в той или иной мере используют методы, средства и приемы эвристической и исследовательской деятельности [17].

На заключительном, творческо-развивающем этапе студенты самостоятельно выполняют творческие проекты, связанные с применением теоретических знаний для решения практических задач и требующие интеллектуальной активности и творческой самостоятельности мышления. Студенты выполняют различные технические проекты в творческо-технической лаборатории, в том числе полезные для учебного процесса (создание лабораторных установок, действующих моделей узлов и агрегатов машин и др.). Для выполнения творческих проектов требуется значительные затраты времени, так как предполагается максимум самостоятельности и активности студентов. В ходе выполнения проекта производился также расчет себестоимости проекта, что позволяет развивать предпринимательские способности будущих бакалавров технических направлений.

### Выводы

Таким образом, в результате системных изменений повышается качество профессионального обучения как следствие внедрения в образовательную деятельность инновационных практико-ориентированных технологий, адекватных тенденциям технико-технологического перевооружения производства.

### Конфликт интересов

Не указан.

### Conflict of Interest

None declared.

### Список литературы / References

1. Аблажий А.М. Интеграция науки и высшего образования: старые проблемы и новые подходы / А.М. Аблажий // Высшее образование в России. – 2014. – № 8-9. – С. 53-59.
2. Гайнуллин И.А. Новые подходы колледжа по созданию профессионально-компетентной личности обучающегося [Электронный ресурс] / И.А. Гайнуллин, Р.М. Самигуллина, С.В. Зверев // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. № 2-2 (92). С. 50-55. doi: 10.23670/IRJ.2020.92.2.045.
3. Мусин Ш.Р. Интегрированное обучение в процессе формирования профессиональных компетенций будущих бакалавров технических направлений [Электронный ресурс] / Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева, И.А. Гайнуллин // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28588> (дата обращения: 10.01.2020). doi: 10.17513/spno.28588.
4. Наумкин Н.И. Методика обучения инновационной инженерной деятельности студентов агроинженерных вузов [Электронный ресурс] / Н.И. Наумкин // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-2. – С. 342-347; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37815> (дата обращения: 10.01.2020).
5. Гайнуллин И.А. Государственно-общественное управление образованием в контексте повышения качества образовательной деятельности образовательных организаций [Электронный ресурс] / И.А. Гайнуллин, З.А. Булатова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21917> (дата обращения: 10.01.2020).
6. Ребрин О.И. Исследование сформированности компетенций обучающихся по программам инженерной магистратуры [Электронный ресурс] / О.И. Ребрин, И.И. Шолина, А.С. Жилин // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 11-2. – С. 369-373; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37820> (дата обращения: 10.01.2020).
7. Булатова З.А. Корпоративная культура в сфере образования [Электронный ресурс] / З.А. Булатова, И.А. Гайнуллин, Г.А. Абулханова // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24548> (дата обращения: 10.01.2020).

8. Khairullina E.R. Features of the programs applied bachelor degree in secondary and higher vocational education / Khairullina E.R., Valeyeva N.S., Valeyev A.S., et al. // Asian Social Science. – 2015. – V. 11. – № 4. – P. 213-217. doi: 10.5539/ass.v11n4p213.
9. Юнусбаев У.Б. Нормативно-правовые основы современного образовательного менеджмента: учебное пособие / У.Б. Юнусбаев, С.С. Лысов, И.А. Гайнуллин. – Уфа: ИРО РБ, 2013. – 50 с.
10. Litovchin Y.M. The development of students key professional competencies in the process of didactic tasks realization / Litovchin Y.M., Podvoiska I.A., Yesina E.A., et al. // Journal of Sustainable Development. – 2015. – V. 8. – № 3. – P. 285-293. doi: 10.5539/jsd.v8n3p285.
11. Гайнуллин И.А. Государственно-общественное управление образованием / И.А. Гайнуллин // В сборнике: Современный образовательный процесс: опыт, проблемы и перспективы: материалы Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2014. – С. 95-97.
12. Березина С.Л. Формирование профессиональных компетенций студентов технического вуза в процессе обучения химии [Электронный ресурс] / С.Л. Горячева В.Н., Е.А. Елисеева, Л.Е. Слынько // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 2. – С. 122-126; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=36917> (дата обращения: 10.01.2020).
13. Мусин Ш.Р. Системная интеграция педагогических и технических знаний будущих бакалавров техники и технологий в процессе изучения технических дисциплин. / Ш.Р. Мусин, М.М. Куваева // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности: сборник материалов I международной научно-практ. конф. 31 января. Часть 2./НИЦ «Апробация» – Москва: Издательство Перо, – 2013. – С. 66.
14. Садыкова Д.М. Самостоятельная творческая работа студентов по дистанционной технологии обучения / Д.М. Садыкова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 12. – С. 36 – 43.
15. Куваева М.М. Формирование готовности будущего учителя технологии и предпринимательства к использованию здоровьесберегающих образовательных технологий: дис. канд. пед. наук. / Куваева М.М. Магнитогорск, 2010 – 186 с.
16. Валеев А.С. Роль электронных средств обучения в информационном образовательном пространстве / А.С. Валеев, М.М. Махмутов // Информационные системы и технологии. – 2006. – № 1-3. – С. 33-36.
17. Валеева Г.Х. Патриотическое воспитание младших школьников в образовательном процессе средствами этнопедагогики: дис. ... канд. пед. Наук / Валеева Г.Х.. Челябинск, 2006. – 190 с.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Ablazhy A.M. Integratsiya nauki i vysshego obrazovaniya: staryye problemy i novyye podkhody [Integration of science and higher education: old problems and new approaches] / A.M. Ablazh // Vyssheye obrazovaniye v Rossii [Higher education in Russia]. – 2014. – No. 8-9. – P. 53-59. [in Russian]
2. Gainullin I.A. Novyye podkhody kolledzha po sozdaniyu professional'no-kompetentnoy lichnosti obuchayushchegosya [New approaches in college to create professionally competent personality of students] [Electronic resource] / I.A. Gainullin, R.M. Samigullina, S.V. Zverev // Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal [International Research Journal]. – 2020. – No. 2-2 (92). – P. 50-55. doi: 10.23670/IRJ.2020.92.2.045. [in Russian]
3. Musin Sh.R. Integrirovannoye obucheniye v protsesse formirovaniya professional'nykh kompetentsiy budushchikh bakalavrov tekhnicheskikh napravleniy [Integrated training in process of forming professional competencies of future bachelors of technical areas] [Electronic resource] / Sh.R. Musin, M.M. Kuvaeva, I.A. Gainullin // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]. – 2019. – No. 1.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=28588> (Accessed: 01/10/2020). doi: 10.17513/spno.28588. [in Russian]
4. Naumkin N.I. Metodika obucheniya innovatsionnoy inzhenernoy deyatel'nosti studentov agroinzhenernykh vuzov [Methods of teaching innovative engineering activities of students of agricultural engineering universities] [Electronic resource] / N.I. Naumkin // Sovremennyye naukoemye tekhnologii [Modern high technology]. – 2019. – No. 11-2. – P. 342-347; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37815> (Accessed: 01/10/2020). [in Russian]
5. Gainullin I.A. Gosudarstvenno-obshchestvennoye upravleniye obrazovaniyem v kontekste povysheniya kachestva obrazovatel'noy deyatel'nosti obrazovatel'nykh organizatsiy [State-public education management in context of improving the quality of educational activities of educational organizations] [Electronic resource] / I.A. Gainullin, Z.A. Bulatova // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]. – 2015. – No. 5.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=21917> (Accessed: 01/10/2020). [in Russian]
6. Rebrin O.I. Issledovaniye sformirovannosti kompetentsiy obuchayushchikhsya po programmam inzhenernoy magistratury [Study of competency formation of students in engineering master's programs] [Electronic resource] / O.I. Rebrin, I.I. Sholina, A.S. Zhilin // Sovremennyye naukoemye tekhnologii [Modern high technology]. – 2019. – No. 11-2. – P. 369-373; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=37820> (Accessed: 01/10/2020). [in Russian]
7. Bulatova Z.A. Korporativnaya kul'tura v sfere obrazovaniya [Corporate culture in the field of education] [Electronic resource] / Z.A. Bulatova, I.A. Gainullin, G.A. Abulkhanova // Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya. [Modern problems of science and education]. – 2016. – No. 3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=24548> (Accessed: 01/10/2020). [in Russian]
8. Khairullina E.R. Features of the programs applied bachelor degree in secondary and higher vocational education / Khairullina E.R., Valeyeva N.S., Valeyev A.S., et al. // Asian Social Science. – 2015. – V. 11. – № 4. – P. 213-217. doi: 10.5539/ass.v11n4p213.
9. Yunusbaev U.B. Normativno-pravovyye osnovy sovremennogo obrazovatel'nogo menedzhmenta: uchebnoye posobiye [Legal framework of modern educational management: training manual] / U. B. Yunusbaev, S.S. Lysov, I.A. Gainullin. – Ufa: IRO RB, 2013. – 50 p. [in Russian]

10. Litovchin Y.M. The development of students key professional competencies in the process of didactic tasks realization / Litovchin Y.M., Podvoiska I.A., Yesina E.A., et al. // Journal of Sustainable Development. – 2015. – V. 8.– № 3. – P. 285-293. doi: 10.5539/jsd.v8n3p285.
11. Gainullin I.A. Gosudarstvenno-obshchestvennoye upravleniye obrazovaniyem [State-public education management] / I.A. Gainullin // V sbornike: Sovremennyy obrazovatel'nyy protsess: opyt, problemy i perspektivy: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [In the collection: Modern educational process: experience, problems and prospects: materials of the International scientific-practical conference]. – Ufa, 2014. – P. 95-97. [in Russian]
12. Berezina S.L. Formirovaniye professional'nykh kompetentsiy studentov tekhnicheskogo vuza v protsesse obucheniya khimii [Professional competencies formation of students of technical university in process of teaching chemistry] [Electronic resource] / S.L. Goryacheva V.N., E.A. Eliseeva, L.E. Slynko // Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii [Modern high technology]. – 2018. – No. 2. – P. 122-126; URL: <http://www.top-technologies.ru/ru/article/view?id=3691> 7 (Accessed: 01/10/2020). [in Russian]
13. Musin Sh.R. Sistemnaya integratsiya pedagogicheskikh i tekhnicheskikh znaniy budushchikh bakalavrov tekhniki i tekhnologiy v protsesse izucheniya tekhnicheskikh distsiplin [System integration of pedagogical and technical knowledge of future bachelors of engineering and technology in studying technical disciplines]. / Sh.R. Musin, M.M. Kuvaeva // Pedagogika i psikhologiya v kontekste sovremennykh issledovaniy problem razvitiya lichnosti: sbornik materialov I mezhdunarodnoy nauchno-prakt. konf. 31 yanvarya. Chast' 2./NITS «Aprobatsiya» [Pedagogy and psychology in the context of modern studies of personality development problems: a collection of materials of the I international scientific and practical. conf. January 31 st. Part 2]./ Research Center "Approbation" – Moscow: Publishing House Perot, – 2013. – P. 66. [in Russian]
14. Sadykova D.M. Samostoyatel'naya tvorcheskaya rabota studentov po distantsionnoy tekhnologii obucheniya [Students' independent creative work on distance learning technology] / D.M. Sadykova // Pedagogicheskoye obrazovaniye i nauka [Pedagogical education and science]. – 2008. – No. 12. – P. 36 - 43. [in Russian]
15. Kuvaeva M.M. Formirovaniye gotovnosti budushchego uchitelya tekhnologii i predprinimatel'stva k ispol'zovaniyu zdorov'yesberegayushchikh obrazovatel'nykh tekhnologiy [Formation of readiness of a future teacher of technology and entrepreneurship to use health-saving educational technologies]: PhD thesis in Pedagogy. Magnitogorsk, 2010 – 186 p. [in Russian]
16. Valeev A.S. Rol' elektronnykh sredstv obucheniya v informatsionnom obrazovatel'nom prostranstve [Role of electronic learning tools in educational information space] / A.S. Valeev, M.M. Makhmutov // Informatsionnyye sistemy i tekhnologii [Information systems and technologies]. – 2006. – No. 1-3. – P. 33-36. [in Russian]
17. Valeeva G.Kh. Patrioticheskoye vospitaniye mladshikh shkol'nikov v obrazovatel'nom protsesse sredstvami etnopedagogiki [Patriotic education of primary schoolchildren in educational process by means of ethnopedagogy]: PhD thesis in Pedagogy. Chelyabinsk, 2006. – 190 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.102>

## ЦЕЛИ МУЗЫКАЛЬНОГО ВОСПИТАНИЯ ДЕТЕЙ В КОНЦЕПЦИЯХ К. ОРФА И Д. КАБАЛЕВСКОГО

Научная статья

**Доманицкая Н.В. \***

Балтийский федеральный университет им. Иммануила Канта, Калининград, Россия

\* Корреспондирующий автор (domanickaja[at]mail.ru)

### Аннотация

В статье представлены авторитетные в педагогике системы музыкального воспитания и образования – известных композиторов XX века Карла Орфа и Дмитрия Борисовича Кабалева. Проводится сравнение предложенных ими концепций, выявляются сильные стороны двух подходов, отмечаются те возможные перспективы, которые открывают современность в деле детского музыкального воспитания.

**Ключевые слова:** цели музыкального воспитания, творческое начало, элементарная музыка, музыкальная культура, воспитание человека, гражданина, массовое музыкальное образование.

## GOALS OF MUSICAL EDUCATION OF CHILDREN IN CONCEPTS OF K. ORFF AND D. KABALEVSKY

Research article

**Domanitskaya N.V. \***

Immanuel Kant Baltic Federal University, Kaliningrad, Russia

\* Corresponding author (domanickaja[at]mail.ru)

### Abstract

The article presents the authoritative pedagogical systems of music upbringing and education by famous composers of the 20<sup>th</sup> century Carl Orff and Dmitry Borisovich Kabalevsky. The author makes a comparison of their proposed concepts, identifying the strengths of these two approaches, as well as the possible prospects that open up the present in the field of children's musical education are highlighted.

**Keywords:** goals of musical education, creativity, elementary music, musical culture, education of a person, citizen, mass musical education.

Западноевропейская и русская культуры испытали сильное воздействие античной культуры, прежде всего, греческой. Однако это влияние имело различный характер, что выразилось и в отношении понимания целей музыкального образования.

В общественной жизни Эллады музыка играла чрезвычайно важную роль. Можно сказать, что вся система воспитания и образования строилась на музыке. Великие философы Платон и Аристотель рассматривали музыку как важнейшее средство воздействия на нравственный мир человека, как средство исправления и воспитания характеров, создания определённой психологической настроенности личности.

В дальнейшей европейской истории понимание значения музыки в процессе воспитания и образования изменялось в соответствии с изменениями, происходившими в обществе. Однако унаследованная от античной культуры мысль о том, что музыка играет в обществе существенную роль, сохраняла своё значение в Средние века, эпоху Возрождения, Новое время.

Можно проследить, каким образом эволюционировали представления о значении музыки в обществе, о целях, которых стремились достичь музыкальным воспитанием. В XX веке одной из самых авторитетных концепций музыкального воспитания детей стала концепция Карла Орфа под названием «Шульверк. Музыка для детей», которую активно используют во многих странах. В нашей стране была создана уникальная программа музыкального образования и воспитания Дмитрием Борисовичем Кабалева, интерес к которой в настоящее время проявляют педагоги многих стран. Обсуждение этих концепций, выявление общего и различного в них, представляет не только теоретический, но и практический интерес.

Целью музыкального воспитания К. Орф считал развитие у всех детей творческого начала, что должно привести к творческому подходу в любом виде деятельности. Способствовать раскрытию творческих возможностей – замечательная цель. Именно это вызвало интерес педагогов разных стран. Данная установка определяет подход к музыкальному воспитанию и образованию не как к дополнительному, а обязательному для всех детей без исключения. Поэтому К. Орф полагал, что во всех детских учебных заведениях следует вводить соответствующие занятия. Именно для них и предназначена его пятитомная антология музыки для детей.

Важным аспектом системы музыкального воспитания Карла Орфа является то, что он исходил из мысли о необходимости для детей особой музыки, специально для них написанной. Она должна быть доступной их переживаниям, их пониманию, должна быть интересна детям. Для этого надо учитывать детскую психологию. Данная мысль вполне соответствовала установкам, принятым в нашей стране, когда для детей писали песни многие известные советские композиторы. Не одно поколение родителей пело своим детям песни-сказки, например, про Лапоть, Пузырь и Соломинку – «Ухти-ухти, кто идёт» или про Медведя, который «раз морозною зимой, вдоль опушки лесной шёл ...к себе домой».

К. Орф полагал, что музыкальное воспитание должно охватить всех детей, независимо от того, есть ли у них какие-либо музыкальные способности или нет. Он полагал, что любые действия под музыку: танцы, игры, прихлопывания, притоптывания, участие в инсценировке музыкальных сказок или просто присутствие на детском музыкальном спектакле, пробуждают творческую фантазию детей. К. Орф обращал внимание на то, что музыка для детей должна

быть тесно связана с речью и движением: ребёнок, приплясывая, подпрыгивая, поёт, выкрикивает какие-то рифмованные или просто ритмичные фразы, трясёт погремушку или колокольчик, чередует речь и «гудение», «мурлыканье» под музыку. Такую музыку К. Орф назвал элементарной музыкой и сделал её основой своего «Шульверка», своего педагогического метода, направленного на музыкальное воспитание.

Можно предположить, что эти идеи К. Орфа возникли не только в результате наблюдения за играющими детьми, но и в результате исследований истоков музыкального искусства, размышлений о том, что такая элементарная музыка была или есть у всех народов, имея в виду, что онтогенез воспроизводит филогенез. Этот подход не вызывает возражения, но, по-видимому, его следует дополнить воспитательными мерами нравственного характера. Здесь имеется в виду, что необходима нравственная «цензура» выкрикиваемых под музыку дразнилок, рифмованных фраз, чтобы они не были грубыми, неприличными и не обижали других детей, не оскорбляли окружающих. Точно также требуется «моральная система координат», когда речь идёт о детских музыкальных спектаклях, в которых имеются отрицательные персонажи. Они не должны быть привлекательными, стать образцами для подражания, а для этого надо с детьми обсуждать спектакль, тактично направляя их мысли в нужное русло. Иначе говоря, музыкальное воспитание должно не только пробуждать творческие способности ребёнка, как считал К. Орф, но и способствовать усвоению нравственных норм, выработать моральные установки, касающиеся общения, взаимодействия людей.

Важным аспектом системы музыкального воспитания К. Орфа является создание «ситуации творчества», которая непременно несёт в себе элементы игры. Например, «угадайка»: детям предлагают угадать мелодию детской песенки, детской музыкальной пьесы, или совсем маленькие дети воспроизводят, «как поёт петушок», «как мурлыкает котёнок» и т. д. Увеличивается объём музыкальной информации – усложняются вопросы «музыкальной викторины», но игровой момент, соревновательность остаются.

По мысли К. Орфа, сама форма музыкального воспитания способствует раскрытию творческого начала в каждом ребёнке. И эта форма включает в себя не только игровой элемент, но и особые отношения педагога и детей, отличные от авторитарной системы воспитания, что требует поиска новых видов, способов общения педагога и ребёнка.

Это важный и тонкий момент, который сам К. Орф не подверг всестороннему анализу. Действительно, история музыкального воспитания и образования включает в себя разные подходы. Известно о деспотическом методе, который применял отец Никколо Паганини, запирая его на чердаке, заставляя часами играть. Напротив, талантливый педагог Леопольд Моцарт окружил жизнь своих детей – дочери Марии Анны и младшего Вольфганга любовью и музыкой. Он сам с ними занимался музыкой, научил читать и писать. Занятия музыкой для детей началась с игры: «повтори звук», «подбери мелодию» и т. д. Леопольд Моцарт был прирожденным педагогом, о чём свидетельствует и тот факт, что его методическое пособие по обучению игре на скрипке более столетия считалось лучшим, и его многократно издавали. Разумеется, данный подход авторитарным не назовёшь. Но обратим внимание, что великий В. А. Моцарт уже взрослым говорил: «После папы – только Господь». В этих словах – величайшее почтение, преклонение, любовь. А это совсем иное, чем панибратство, которое, подражая западному «демократическому» общению учителя и учеников, обращающихся к нему просто по имени, зачастую пытаются перенести на российскую почву. Отличие от авторитаризма, скорее, должно заключаться во взаимном уважении учителя и ученика. Сводить роль учителя к положению приятеля по занятиям музыкой совершенно неправильно. Авторитет учителя должен быть высоким. Например, таким, как в замечательном советском фильме «Призвание», герои которого – юные музыканты. Их учитель – профессор Иван Владиславович является для них высшим авторитетом, к занятиям с ним дети относятся с уважением, с большим почтением, очень стараются выполнить все его требования, и в то же время, в трудную минуту они бегут к нему, уверенные, что только он их поймёт и поможет. Нравственный авторитет Ивана Владиславовича абсолютно непререкаем.

Именно во взаимодействии с учителем возникает «неявное знание», включающее в себя представление о том, что «такое хорошо и что такое плохо», влияющее на мировосприятие ребёнка, способствующее выработке музыкального вкуса. Тем самым закладываются основы личностных характеристик ребёнка, задаются способы его взаимодействия с миром.

Последователи концепции музыкального воспитания К. Орфа считают, что главными достоинствами данной системы являются следующие:

- 1) для организации музыкальных занятий не требуется специального музыкального образования педагога;
- 2) система К. Орфа легко сочетается с другими методиками раннего развития детей, поскольку обладает универсальностью и весьма экономична, не требует хорошо оснащённых музыкальных классов;
- 3) система характеризуется высокой адаптивностью к разным национальным условиям, что позволяет использовать лучшие образцы народной культуры;
- 4) методика Карла Орфа учитывает индивидуальные особенности ребенка, что позволяет педагогу организовать взаимодействие детей с различными навыками, способностями и потребностями;
- 5) методика закладывает хорошие основания для развития детей раннего возраста и дальнейшей творческой деятельности;
- 6) на музыкальных занятиях по методике Карла Орфа создается атмосфера игрового общения, где каждый ребенок наравне с взрослым может проявить свою индивидуальность;
- 7) единая структура занятий помогает детям хорошо ориентироваться в новом материале, творить, создавать образы и радоваться успехам;
- 8) малыши учатся общаться со сверстниками, у них повышается психическая активность, развивается эмоциональная сфера;
- 9) элементы системы музыкального воспитания направлены на развитие творческих способностей и навыков ребенка, они гармонично вплетаются в структуру занятий [1].

По-видимому, увлечённость идеями К. Орфа приводит к некоторой некритичности их методической интерпретации. В самом деле, для организации музыкальных занятий не только требуется музыкальное образование,



но желательное образование педагогическое, позволяющее учитывать возрастные особенности детей, психологию раннего возраста. Отсутствие музыкального образования допустимо лишь в том случае, что с детьми занимаются дома родители, которые любят музыку, понимают её значение для воспитания личности. Но обычно родители, которые много занимаются с детьми, обладают хорошим образованием, целенаправленно интересуются вопросами педагогики. Собственно, в пункте 4 указывается на необходимость учёта индивидуальных особенностей ребёнка, а это как раз требует от педагога соответствующих знаний.

Педагогические знания необходимы и для того, чтобы сочетать методику К. Орфа с другими методиками, нужны и знания, касающиеся особенностей национальной культуры. Умение создать игровую ситуацию, последовательно строить единую структуру занятий – тоже являются необходимым условием успешной реализации данной системы. Иначе говоря, успешное применение системы К. Орфа определяется качеством подготовки педагога.

Система музыкального воспитания К. Орфа обращена к маленьким детям, как сказали бы теперь, детского возраста. Выдающийся деятель отечественной музыкальной культуры Д. Б. Кабалевский разработал систему музыкального воспитания и образования для уроков музыки общеобразовательной школы. Поскольку ко времени создания данной системы среднее образование в нашей стране стало всеобщим, речь шла именно о массовом музыкальном воспитании и образовании.

По мысли Д. Б. Кабалевского, цель музыкального образования, которое должны были получить все выпускники средней школы страны, это приобрести музыкальную культуру, как часть всей духовной культуры личности.

Достижение этой цели предполагало решение нескольких задач:

- научить детей понимать музыку во всем богатстве её форм и жанров;
- привить детям любовь к музыке, сделать её неотъемлемой частью жизни каждого выпускника средней школы.

С этой важнейшей целью музыкального образования неразрывно связана цель музыкального воспитания, ясно выраженная великим советским педагогом В. А. Сухомлиным: «Музыкальное воспитание – это не воспитание музыканта, а воспитание человека». Именно это утверждение в качестве эпиграфа взял Д. Б. Кабалевский, который в своей книге «Воспитание ума и сердца», написанной для учителей, подчёркивал, что *«значение музыки в школе должно выходить за пределы искусства»* [5, С. 27]. Можно сказать, что Д. Б. Кабалевский в новых условиях, с вершины своего громадного опыта музыканта, композитора, педагога возродил подход древних греков, которые именно на основе музыки, музыкального воспитания строили всю систему нравственного воспитания, всю систему общественного образования.

Для достижения цели Д. Б. Кабалевский считал необходимым решение следующих задач музыкального воспитания:

- формирование гражданственности, любви к Родине;
- воспитание человечности, доброты, готовности словом и делом помочь ближнему;
- выработка умения ценить красоту мира, т.е. обладать эстетическим вкусом, и стремиться к тому, чтобы своей деятельностью сделать мир лучше.

Д. Б. Кабалевский впервые в истории музыкального образования соединил музыкальные, эстетические категории искусства с сознательным формированием личностных качеств учеников. Так, интонационная природа музыки рассматривалась в единстве с нравственными ценностями отечественной культуры. То же самое можно сказать о таких эстетических категориях, как стиль, музыкальный образ. В программу музыкального образования были включены такие темы как «музыкальная драматургия» и «преобразующая сила музыки». Большое внимание уделялось взаимосвязи музыки, литературы, изобразительного искусства, и в каждом аспекте выявлялись нравственные основания.

Сохраняя верность традиции отечественной общеобразовательной школы, в которой долгое время все музыкальные занятия сводились к хоровому пению, в системе Д. Кабалевского появился принцип «Каждый класс – хор». Хоровое пение, освоение основ хорового дирижирования должны были служить формированию музыкальной культуры школьников, и не только инкультурации, но и социализации детей, выработке чувств коллективизма, товарищества, взаимоуважения. Поэтому Дмитрий Борисович считал необходимым хоровое воспитание и образование с первого класса. Воспитательный аспект связан с рассмотрением хорового пения как формы коллективного музицирования, которое учит слаженно работать, при этом даёт множество положительных эмоций. Образовательный аспект – это овладение нотной грамотой, понимание смысла музыкального произведения, понимание указаний дирижёра. Тогда формируется гармоничное развитие рационального и эмоционального начал в процессе музыкального воспитания.

Определив цели и задачи музыкального образования и воспитания, Д. Б. Кабалевский уделил внимание методике, которая могла бы обеспечить главное – заинтересовать школьников, привлечь их внимание, направить в нужное русло не только мысли, но чувства ребят, ибо без эмоционального отношения к занятиям, без увлечённости музыкой вряд ли поставленные задачи могли быть решены. Нужна была методика, благодаря которой музыка оказывала бы благотворное влияние на духовный мир школьников, на их нравственные установки, на эстетические предпочтения. Д. Б. Кабалевский об этом писал: «Главное, к чему я стремился, – это вызвать в детях и подростках ясное понимание и ощущение того, что музыка (как все искусства) – не простое развлечение и не добавление, не «гарнир» к жизни, которым можно пользоваться или не пользоваться по своему усмотрению, а важная часть самой жизни, жизни в целом и жизни каждого отдельного человека, в том числе каждого школьника» [2, С. 7].

Размышления над методикой привели Д. Б. Кабалевского к замечательной педагогической идее: знакомству с «тремя китами», на которых стоит музыка. Это песня, танец, марш. Стоит сказать, что и до Д. Кабалевского в учебниках, в различных пособиях для музыкальных учебных заведений рассматривались эти три основные сферы музыки при обсуждении таких важных понятий, как «жанр», «форма», «тип», «характер». Да и сейчас можно найти исследования и популярные издания, в которых эти «три кита» выступают как простейшие формы музыкального высказывания, как первичные жанры, уступающие в дальнейшем место сложным музыкальным типам.

Д. Б. Кабалевский показал, что именно «три кита» позволяют наиболее естественно, подниматься по ступеням музыкальных знаний. По «ступенькам» песни можно от русской хороводной «Во поле берёза стояла» прийти к Четвёртой симфонии П. И. Чайковского, где она варьируется. Можно прослушать разные марши, уяснить особенность

русских военных маршей, в которых всегда присутствует едва уловимая грусть, ведь Россия никогда не вела захватнических войн, но всегда давала отпор, жертвуя своими сынами и дочерьми. Можно «по ступеням» подняться к маршам, звучащим в операх, в симфониях. И третий «жит» – танец приведёт детей от «Итальянской польки» С. В. Рахманинова к симфоническим танцам, к танцам в опере М. И. Глинки «Иван Сусанин», к балетам П. И. Чайковского.

Проблема совместного творчества учителя и ребёнка решена в системе Д. Кабалевского не в аспекте авторитарного или демократического типа поведения педагога. Композитор сформулировал требования к профессиональной компетентности учителя: 1) иметь общепедагогическую подготовку, 2) иметь музыкальное образование, 3) владеть музыкальным инструментом, 4) обладать вокальной и дирижёрско-хоровой техникой, 5) знать историю и теорию музыки. И самое главное – учитель должен любить музыку, искренно желать поделиться радостью от встречи с искусством, должен эмоционально исполнять её.

Этот подход представляется наиболее правильным. Если учитель отвечает требованиям композитора и педагога Д. Б. Кабалевского, тогда возможно совместное творчество, базирующееся на уже существующем или пробуждающемся в детях чувстве любви к музыке, тогда для детей даже само слово «Учитель» приобретёт особое значение.

Исследователи разных областей знания, в том числе экономисты и политологи, отмечают тот факт, что многие проблемы и трудности в современном обществе детерминированы нравственными причинами, размытием духовных ценностей, утратой ценностных ориентиров. Музыкально-педагогическая концепция Дмитрия Борисовича Кабалевского, направленная именно на воспитание личности с высокими нравственными качествами, совершенно необходима для прогресса общества, для уверенного движения вперёд во всех сферах. Поэтому внедрение данной системы музыкального образования и воспитания является насущной задачей.

В начале XXI века экспертная комиссия Комитета Государственной Думы и другие экспертные сообщества, ученые, педагоги-музыканты работали над созданием профессионально-общественной аккредитации на законодательном уровне. В результате научно-общественного поиска в 2013 году введен в действие Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ, который определил статус дополнительного образования детей и взрослых в сфере искусств [3]. В результате этого были введены дополнительные общеобразовательные программы, подразделяющиеся на общеразвивающие и предпрофессиональные. Поиск и введение стандартов в систему массового и профессионального музыкального образования в настоящее время определяет схожие задачи с теми, которые сформулировал в своей концепции Д. Б. Кабалевский. Одна из ключевых в его систем – это, прежде всего, качественный подход и требования к профессиональной компетентности педагога-музыканта. Иначе говоря, опора на систему Д. Б. Кабалевского будет способствовать реализации указанного Федерального закона. Тем более, что в России немало педагогов, воспитанных в традициях программы Д. Б. Кабалевского, готовых в своей деятельности опираться на идеи нашего великого соотечественника. Концептуальная идея Д. Б. Кабалевского воплотилась в музыкально-педагогической теории и практике его последователей, коллег и учеников. Обоснование новаторской логики теоретических основ взаимосвязи музыкальных и базовых способностей ребенка, создание новой концепции учебника по музыке для общеобразовательной школы принадлежит Л. В. Горюновой. Инновационные идеи проблематизации музыкального образования, внедрения концепции развивающего музыкального обучения и теории художественных знаний, умений и навыков разработаны Л. В. Школяр и В. А. Школяром. Метод «сочинения сочиненного» в теории сочинения музыки на уроках в общеобразовательной школе внедрен В. О. Усачевой. Коллективом авторов-учеников Д. Б. Кабалевского в составе Е. Д. Критской, Г. П. Сергеевой, Т. С. Шмагиной разработаны программы и учебно-методические пособия с углубленным культурологическим содержанием музыкального образования, основанном на принципе диалога культур и на принципе диалога искусств.

Опыт учеников и последователей, а также актуализация идей самого Д. Б. Кабалевского согласуется с современными позициями в рассматриваемой сфере детского музыкального воспитания.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Абдулин Э. Б. На пути к рождению нового «лика» урока музыки в общеобразовательной школе / Э. Б. Абдулин // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – М. 2014. – № 2. – С. 41–47
2. Гудкова Е. А. Методика «Музыки для детей» Карла Орфа – [Электронный ресурс] / URL: <https://puzkarapuz.ru/content/195> (дата обращения 01.04.2020).
3. Драузер Е. В. Идеи творческого развития личности в педагогике Карла Орфа / Е. В. Донгаузер // Историко – педагогический журнал. 201 – № 3. – С. 131–138
4. Забрдаева Е. Г. Посвящение Карлу Орфу: учебное пособие по элементарному музицированию и движению / Е. Г. Забрдаева // Невская нота – СПб.: 2008. – 56 с.
5. Кабалевский Д. Б. Воспитание ума и сердца. Книга для учителя. Издание 2-ое. – / Кабалевский Д. Б. М.: Просвещение, 1984. – 206 с.
6. Калинина Л. Ю. Современные проблемы методики музыкального образования / Л. Ю. Калинина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. – Т. 7. № 2(23). С. 115–119
7. Николаева Е. В. Концепция программы по музыке в свете новой государственной стратегии развития общего музыкального образования / Е. В. Николаева, Э. Б. Абдулин // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – М. 2013. – № 3. – С. 133–157
8. Одиноква И. Н. Идеи Д. Б. Кабалевского в профессионально ориентированном музыкально – теоретическом образовании будущих учителей музыки / И. Н. Одиноква // Вестник кафедры ЮНЕСКО «Музыкальное искусство и образование». – М.: 2014. № 3. – С. 59–68

9. Уткин А. С. Концепции З. Кодая и Д. Кабалеvского: два взгляда на музыкальное воспитание/ А. С. Уткин // Мир науки, культуры, образования. 2016.–№ 4(59).– С.77–79

10. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 №273-ФЗ [Электронный ресурс]/ Режим доступа <https://zakon-ob-obrazovani.ru/> (дата обращения 04.04.2020).

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Abdulin E. B. Na puti k rozhdeniyu novogo «lika» uroka muzyki v obshcheobrazovatel'noy shkole [On the way to the birth of a new “face” of a music lesson in a comprehensive school] / E. B. Abdulin // Vestnik kafedry YUNESKO «Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye» [Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Art and Education.”] – M. 2014. – No. 2. – P. 41–47 [in Russian]

2. Gudkova E. A. Metodika «Muzyki dlya detey» Karla Orfa [Methodology of “Music for Children” by Carl Orff] - [Electronic resource] / URL: <https://puzkarapuz.ru/content/195> (Accessed: 04/01/2020). [in Russian]

3. Dgauser E.V. Idei tvorcheskogo razvitiya lichnosti v pedagogike Karla Orfa [Ideas of creative development of personality in pedagogy of Carl Orff] / E.V.Dongauser // Istoriko – pedagogicheskiy zhurnal [Historical and Pedagogical Journal]. 201 – No. 3.– P.131– 138 [in Russian]

4. Zabrdyaeva E.G. Posvyashcheniye Karlu Orfu: uchebnoye posobiye po elementarnomu muzitsirovaniyu i dvizheniyu [Dedication to Carl Orff: a tutorial on elementary music-making and movement] / E.G. Zaburdyaeva // Neva Note – St. Petersburg: 2008. – 56 p. [in Russian]

5. Kabalevsky D. B. Vospitaniye uma i serdtsa. Kniga dlya uchitelya [Education of the mind and heart. Book for teacher, 2nd Edition]. – M.: Education, 1984.– 206 p. [in Russian]

6. Kalinina L.Yu. Sovremennyye problemy metodiki muzykal'nogo obrazovaniya [Modern problems of the methodology of music education] / L.Yu. Kalinina // Azimut nauchnykh issledovaniy: pedagogika i psikhologiya [Azimuth of scientific research: pedagogy and psychology]. 2018. – V.7. – No. 2 (23). – P.115–119 [in Russian]

7. Nikolaeva E.V., Abdulin E.B. Kontseptsiya programmy po muzyke v svete novoy gosudarstvennoy strategii razvitiya obshchego muzykal'nogo obrazovaniya [Concept of music program in light of new state strategy for development of general musical education] / E.V. Nikolaev, E.B. Abdulin // Vestnik kafedry YUNESKO «Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye» [Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Art and Education.”] – M. 2013. – No. 3. – P.133–157 [in Russian]

8. Odinokova I. N. Idei D. B. Kabalevskogo v professional'no oriyentirovannom muzykal'no – teoreticheskom obrazovanii budushchikh uchiteley muzyki / I. N. Odinokova [Ideas of D. B. Kabalevsky in a professionally oriented musical-theoretical education of future music teachers] / I. N. Odinokova // Vestnik kafedry YUNESKO «Muzykal'noye iskusstvo i obrazovaniye» [Bulletin of the UNESCO Chair “Musical Art and Education”]. – M.: 2014. – No. 3. – P. 59–68 [in Russian]

9. Utkin A. S. Kontseptsii Z. Kodaya i D. Kabalevskogo: dva vzglyada na muzykal'noye vospitaniye [Concept of Z. Koday and D. Kabalevsky: two views on music education] / A. S. Utkin // Mir nauki, kul'tury, obrazovaniya [World of science, culture, education]. – 2016. – No. 4 (59). – P.77–79 [in Russian]

10. Federal'nyy zakon «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» ot 29.12.2012 №273-FZ [Federal Law “On Education in the Russian Federation” dated December 29, 2012 No. 273-FZ] [Electronic resource] / URL: <https://zakon-ob-obrazovani.ru/> (Accessed: 04.04.2020). [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.103>**СОСТАВЛЕНИЕ ВОПРОСОВ К КАТЕГОРИЯМ КАК МЕТОД РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ**

Научная статья

**Елканова Т.М.<sup>1,\*</sup>, Сергеева Л.В.<sup>2</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-4512-9591;<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-8256-1033;<sup>1</sup> ФГБОУ ВО «Северо-Осетинский государственный университет им. К. Л. Хетагурова», Владикавказ, Россия;<sup>2</sup> ФГБОУ ВО «Горский государственный аграрный университет», Владикавказ, Россия

\* Корреспондирующий автор (tamel[at]inbox.ru)

**Аннотация**

Одним из основополагающих факторов успешного формирования профессиональных компетенций в процессе учебно-педагогической деятельности является развитие творческого, креативного мышления студентов. Актуальность активизации познавательной деятельности и развития дивергентного мышления у студентов обуславливает целесообразность применения авторского метода составления вопросов к фразам, законам, явлениям, категориям, произведениям художественной литературы и изобразительного искусства. В статье разработанный авторами метод конкретизирован на примере категорий пространства и времени, выступающих как важнейшие формы существования материальной составляющей реальности. Накопленный в процессе применения метода составления вопросов к категориям опыт позволяет заключить, что достигается несколько целей обучения: формируются универсальные и профессиональные компетенции в сфере познавательной деятельности, развивается умение самостоятельной постановки целей и планирования методов их достижения, происходит углубление, расширение и профессионализация знаний.

**Ключевые слова:** высшее образование, креативность, метод обучения, дивергентное мышление, пространство и время.

**COMPILING QUESTIONS TO CATEGORIES AS CREATIVITY DEVELOPMENT METHOD**

Research article

**Elkanova T.M.<sup>1,\*</sup>, Sergeeva L.V.<sup>2</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-4512-9591;<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-8256-1033;<sup>1</sup> FSBEI of HE, North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov, Vladikavkaz, Russia;<sup>2</sup> Gorsky State Agrarian University, Vladikavkaz, Russia

\* Corresponding author (tamel[at]inbox.ru)

**Abstract**

The development of creative thinking of students is one of the fundamental factors in the successful formation of professional competencies in the educational process. The relevance of enhancing cognitive activity and the development of divergent thinking among students determines the appropriateness of applying the authors' method of compiling questions to phrases, laws, phenomena, categories, works of fiction and visual art. The method developed by the authors in this article is concretized on the example of the space and time categories, acting as the most important forms of the existence of the material component of reality. The experience gained during the application of the compiling questions method to categories allows us to conclude that several learning goals are achieved: universal and professional competencies in the field of cognitive activity are formed, the ability to independently set goals and plan methods for achieving them is developed, knowledge is deepened, expanded and professionalized.

**Keywords:** higher education, creativity, teaching method, divergent thinking, space and time.

**Введение**

Система образовательной подготовки конкурентоспособного специалиста, способного к устойчивой жизнедеятельности в условиях многофакторного пространства, должна быть направлена на формирование креативной личности, способной к быстрой адаптации в высокodynamичных информационных полях, что предполагает деятельную информационно-аналитическую компетентность специалиста, развитые навыки самостоятельной постановки целей деятельности и планирования способов их достижения. Это обуславливает необходимость разработки педагогических технологий, обеспечивающих развитие креативности, творческой самостоятельности и познавательной активности студентов.

**Основная часть**

По мнению Д. Гилфорда, «под креативностью следует понимать способность отказываться от стереотипных способов мышления. Основой креативности является дивергентное мышление...» [1]. Четкой ориентации системы всего образования на формирование поисковой активности, дивергентного стиля мышления требует и принцип активно-деятельностного развития личности. Дивергентное мышление является основой выявления противоречий, нахождения скрытых связей, применения разных способов решения проблем и т.д. Так как дивергентное мышление – это такой подход к ситуации или понятию, который сосредотачивается на том, чтобы исследовать так много аспектов понятия, насколько возможно, то мы считаем целесообразным применение разработанного нами метода составления вопросов к фразам, законам [2], [3], явлениям, категориям, произведениям художественной литературы и изобразительного искусства, так как, по мнению финского логика И. Хинтика, «если что-то необходимо узнать, то нам

ничего не остается как только задать вопрос» [4]. Классик герменевтики XX века Х.-Г. Гадамер отмечал: «Искусство вопрошания и есть, собственно, искусство мышления» [5]. Умение видеть проблемы в, казалось бы, хорошо известных ситуациях, формулировать содержательные вопросы, стимулирующие дальнейший поиск решений, является одним из базовых умений как для учения, так и для будущей профессиональной деятельности студента. При этом «понимание вопроса часто важнее, чем знание ответа» [6].

Однако анализ психолого-педагогической литературы и собственный опыт работы позволяют сделать вывод о том, что студенты в основной своей массе не умеют квалифицированно задавать вопросы, выделять главное в изучаемом материале, не видят проблем, не умеют ставить цели и задачи деятельности и планировать работу по их решению. Поэтому на начальном этапе применения нашего метода требуется существенная помощь и руководство преподавателя. Поясним предлагаемый метод составления вопросов на конкретном примере из практики нашей работы. Любой курс «Электричество и магнетизм» начинается с утверждения «при трении тела электризуются», воспринимаемого как нечто само собой разумеющееся. Студентам на первом семинарском занятии и в качестве домашнего задания предлагается составить как можно больше вопросов к этой фразе. И оказывается, что в этой простенькой фразе заключен целый спектр вопросов и проблем, на которые при традиционной методике преподавания не обращают внимания. Приведем некоторые из вопросов, составленных студентами при непосредственном участии преподавателя. Является ли трение причиной электризации тел? Какова роль трения при электризации? Какими физическими механизмами обуславливается электризация тел при трении? Зависит ли степень электризации от величины силы трения? Можно ли заменить силу трения силой давления? Заряды, возникающие при электризации трением диэлектрика, являются свободными или связанными? Можно ли создать вещество, не электризующееся при трении, и какими свойствами оно должно обладать? и т.д. Всего таких вопросов удалось составить сорок семь. Ни один из приведенных вопросов не поднимается и не анализируется в учебной литературе, хотя все они имеют глубокий физический смысл. Опыт показал, что составление таких вопросов и поиск ответов на них существенно повышают эмоциональную познавательную активность студентов и значительно расширяют и углубляют усвоение теоретического материала.

Для того, чтобы придумать хороший вопрос, необходима основательная проработка материала по теме, при этом большинство из составленных вопросов предполагает выход за пределы наличного знания студентов, что стимулирует внимательное изучение как основной, так и дополнительной литературы. Это способствует развитию навыков работы с учебной и научной литературой, а поиск ответов на возникшие и сформулированные вопросы способствует формированию навыков самостоятельного поиска нужной информации и умения с ней работать, что подразумевает развитие умений самостоятельной постановки целей деятельности и формирование информационно-аналитической компетентности студентов. Проработанный таким образом материал усваивается глубоко и надолго, а объем информации, получаемой студентами, намного расширяется по сравнению с обычно получаемой и изучаемой. Применение предлагаемой методики способствует целенаправленному формированию умения самостоятельного формулирования подобных вопросов, а систематическая деятельность по выявлению проблем и по поиску их решений в различных учебных ситуациях способствует развитию креативности.

Составление вопросов к категориям рассмотрим на примере категорий пространства и времени, выступающих как предельно общие абстракции, в которых отражается структурная организованность и изменчивость бытия. Пространство и время выступают важнейшими формами существования материальной составляющей реальности. Пространство и время принадлежат к числу фундаментальных категорий, содержательная разработка которых имеет большое значение не только для развития философии, но и для развития науки, искусства, практики, человеческой культуры в целом. Поэтому понятен интерес к этим категориям не только в философии, физике, но и в литературе, изобразительном искусстве.

Интересные мысли высказывает Фатхула Джамаль в своем философском трактате «Астральный посох» [7]:

1. Современная наука лишь недавно открыла миры, где время и пространство имеют совершенно иные параметры, чем земное, человеческое время. 2. А в Поэзии это было открыто уже давно. Поэтическое время и пространство - это всегда совершенно особые феномены, пребывающие вне физических параметров. 3. Будда: «Прошлое, будущее, физическое пространство и личность все это - лишь имена, формы мышления - банальные слова, искусственная, вымышленная реальность» (Цит. по: [8, С. 67]). 4. Ашвагхоши: «Да будет известно всем, что понятие пространства - лишь одно из порождений разграничивающего сознания, что за ним не стоит никакой реальности... Пространство существует только по отношению к нашему разграничивающему сознанию» (Цит. по: [8, С. 67]). 5. Истинно революционное содержание теории Эйнштейна - отрицание объективного характера пространственно-временной системы координат. Теория относительности утверждает, что пространственные и временные координаты - лишь элементы языка, которым пользуется наблюдатель, описывающий окружающую среду. 6. Время - лишь человеческое измерение одного из атрибутов объективной действительности.

Нобелевский лауреат по литературе И. Бродский в одном из интервью отметил: «На самом деле литература не о жизни, ... а о двух категориях, более или менее о двух: о пространстве и о времени» (Цит. по: [9, С. 111]). «Время больше пространства. Пространство — вещь. Время же, в сущности, мысль о вещи. Жизнь — форма времени» (Цит. по: [10, С. 253]). В качестве иллюстрации приведем отрывок из пьесы В. Шекспира «Зимняя сказка».

Не всем я по душе, но я над каждым властно.

Борьбу добра и зла приемлю безучастно.

Я - радость и печаль, я - истина и ложь.

Какое дело мне, кто плох, а кто хорош.

Я - Время. Я хочу вас наделить крылами.

Мы сказочный полет свершаем ныне с вами

И вмиг перенеслись через *громаду* лет,

Они ушли во тьму, но не исчез их след.

Игра и произвол - закон моей природы.

Я разрушаю вмиг, что создавалось годы,  
И созидаю вновь. С начала бытия  
От прихотей своих не отступало я.  
Свидетель прошлого, всего, что стало былью,  
Я настоящее покрою темной пылью,  
И лучезарный круг свершающихся дней  
Потомки назовут легендой моей.

Вот строки из стихотворения русского поэта и физика А. Л. Бoryчева [11]:

Пространство и время величины нетленные.

Но всё относительно! так говорят.

Ведь даже до самого края Вселенной,

Чуть ближе, чем до мгновения назад.

А вот стихотворение Н. Г. Новикова [12]:

Никогда ничего не вернуть,

Как на солнце не вытравить пятна,

И, в обратный отправившись путь,

Всё равно не вернёшься обратно.

Эта истина очень проста,

И она, точно смерть, непреложна.

Можно в те же вернуться места,

Но вернуться назад невозможно..

Внимание к категориям пространства и времени в литературе объясняется тем, что время, во всех своих проявлениях, находит свое отражение в языке. Оно выражает отношения между реально существующим миром, сознанием и деятельностью человека, и языком, составляя субъективную картину мира. Интерес к этим категориям наблюдается не только в литературе. Пространство в живописи XX в. перестает быть целостным, однородным, строго определенным (импрессионизм, кубизм, супрематизм). П. Филонов, Сальвадор Дали средствами пространственного искусства пытаются решать проблему изображения времени.

Рассмотрим категории пространства и времени в структуре современных физических теорий (теории относительности А. Эйнштейна, квантовой механики, теории квантовой гравитации), составив ряд вопросов.

В чем проявляется пространственно-временное существование материи в физических законах? Связаны ли законы физики со свойствами пространства и времени? Что такое «концептуальные» пространство и время и отличаются ли они от реальных физических пространства и времени? Можно ли считать, что утверждение о макроскопической природе пространства относится не к реальности самой по себе, а к пространству как теоретическому описанию объективной реальности? Зависят ли пространство и время от движения материи? Может ли происходить движение материи без изменения ее пространственных характеристик? Зависят ли пространственно-временные свойства материи от характера и условий взаимодействия? Зависят ли причинно-следственные связи от пространственно-временных отношений? Влияют ли физические поля на кривизну пространства-времени? Являются ли пространственно-временные корреляции причинно обусловленными? Является ли длина абсолютной характеристикой тела? Является ли длительность процесса его абсолютной характеристикой? Какое отражение в физике находит однородность пространства? В каких законах физики находит отражение изотропность пространства? Подразумевают ли законы физики изотропность времени? Имеют ли понятия «раньше», «позже» инвариантный смысл? Что обуславливает относительность одновременности в различных системах? На какие свойства времени влияет конечность скорости распространения взаимодействий? Можно ли определить время, не пользуясь ни искусственными, ни естественными часами? Чем определяется ход времени? Является ли ход времени равномерным? Влияет ли ход времени сам по себе на протекание явлений? Что означает и в чем проявляется равномерность хода времени? Нарушается ли закон сохранения энергии в случае неравномерности хода времени? Можно ли определить время для очень ограниченного множества, в пределах состоящего из одной частицы? Можно ли вывести единство пространства и времени из общих соображений диалектики непрерывного и дискретного? Каковы основные аспекты понятия времени как физической величины? Какой смысл имеет отрицательный результат опыта Майкельсона? Что служит коэффициентом физической эквивалентности между отрезками пространства и промежутками времени? Чем время отличается от пространства в физических теориях? Может ли необратимость времени обуславливаться элементарными законами? Как в релятивистской физике следует понимать утверждение: «существует столько времен, сколько имеется различных движений и точек пространства»? Влияют ли физические поля на ход времени? Какой смысл имеет время в современной физике? Что означает и в чем проявляется одномерность времени? Что означает и в чем проявляется «обратимость времени» в физике? Как используется «обратимость» времени при анализе физических явлений? Сводится ли однонаправленность времени только к необратимости физических процессов? Проявляется ли необратимость времени только в макроскопическом масштабе, или она свойственна и элементарным процессам? В каких явлениях проявляется необратимость времени в Мегамире? Можно ли считать, что необратимость времени задается космологическим расширением Вселенной? В каких процессах проявляется необратимость времени в макромире (микромире)? Заключены ли условия необратимости и направленности времени в физических уравнениях? Какой смысл имеет перемена знака времени? К каким физическим следствиям может привести перемена знака времени? Тождественны ли понятия «симметрия времени» и «направленность времени»? Можно ли сохранить симметрию между пространством и временем, квантуя только пространство? Можно ли понятие времени свести к пространственным понятиям? Какие два метода лежат в основе измерения промежутков времени? Являются ли они независимыми? Как определить равномерность хода времени, если в системе действуют силы? Можно ли измерить время непосредственно? Можно ли ввести понятие времени, не зависящее от системы отсчета? Чем обусловлена неправильность использования понятия

абсолютного времени в нашем мире? К чему привело бы наличие у времени не одного, а нескольких измерений? Можно ли создать статистический эталон времени? Какое значение имеет измерение времени в современной физике? Сохраняется ли порядок следования для двух событий, если они разделены «пространственно-подобным» интервалом? Одинаковы ли свойства пространства и времени в Мега-, макро- и микромире? Каковы характерные черты пространственно-временных отношений в области макроскопических явлений? Какими величинами характеризуется изменение пространственной структуры макросистемы? В чем заключается изменение наших пространственно-временных представлений при переходе от макросистем к области молекулярно-атомных микропроцессов? Применимо ли пространственно-временное описание к квантовым явлениям? В чем заключается принципиально новый элемент пространственно-временных представлений, который вводит квантовая механика? Достаточно ли полна пространственно-временная картина микроявлений, которую дает современная квантовая механика? Изменяются ли свойства пространства-времени в процессе эволюции Вселенной? Можно ли быть уверенным в том, что на любом уровне организации материи всегда применимы описания физических явлений в терминах пространственно-временных понятий? Каковы могут быть признаки, отличающие пространственно-временную форму существования материи от других возможных форм ее существования? В чем заключается идея вероятной множественности пространственно-временных форм структурных уровней материи?

Это примерно половина вопросов, составленных нами к категориям пространства и времени в структуре физических теорий. В научной литературе рассматриваются вопросы о наличии наряду с физическим химического, биологического, психофизического, социального и других видов пространства и времени. Все пространственно-временные структуры взаимосвязаны между собой, и более детальный анализ этих взаимосвязей даст возможность более глубоко изучить и осмыслить такие сложные научные категории, как пространство и время.

### Заключение

Накопленный в процессе применения метода составления вопросов к категориям опыт позволяет заключить, что достигается несколько целей обучения. Последовательная замена информационных методов обучения концептуально-аналитическими, обеспечивающими креативный уровень образования и создающими условия для творческого самовыражения личности, способствует целенаправленному формированию универсальных и профессиональных компетенций в сфере самостоятельной познавательной деятельности: работы с различными источниками информации, анализа и концентрации информации, освоения и развития базисных оснований декодирования информации различных видов вербальных и невербальных связей и интеракций в социокультурном и профессиональном аспектах. Происходит углубление, расширение и профессионализация знаний, студенты учатся видеть проблемные аспекты, казалось бы, привычных утверждений, учатся анализировать явление, утверждение с различных сторон, выявлять скрытые потенциальные возможности, заложенные в том или ином тексте. Умение видеть в привычном, обыденном новые грани и возможности способствует развитию общей креативности, что ценится в любой области деятельности. Предлагаемый метод может быть полезен не только в процессе обучения, но и в различных сферах будущей профессиональной и социальной деятельности студентов.

### Конфликт интересов

Не указан.

### Conflict of Interest

None declared.

### Список литературы / References

1. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта / Гилфорд Дж. // Психология мышления / Под ред. А. М. Матюшкина. - М.: Прогресс, 1987. - 532с
2. Елканова Т. М. Составление вопросов как метод активизации познавательной деятельности студентов / Елканова Т. М. // Физическое образование в вузах. - 2010. - №1. - С. 105-109.
3. Елканова Т. М. Некоторые методы развития креативной познавательной активности студентов / Елканова Т. М. // Высшее образование сегодня. - 2014. - №12. - С. 49-51.
4. Хинтиikka И. Вопрос о вопросах / Хинтиikka И. // Философия и логика. - М., 1974. - С. 303-304.
5. Гадамер Х.-Г. Истина и метод: Основы философской герменевтики. / Гадамер Х.-Г. - М.: Прогресс, 1988. - 704 с
6. Шостром Э. Анти-Карнеги / Шостром Э.. - М.: Попурри, 2004. - 400 с.
7. Фатхула Джамаль. Астральный посох [Электронный ресурс] / Фатхула Джамаль.. URL: - <http://www.proza.ru/2009/11/16/52> (дата обращения 12.04.2020).
8. Капра Ф. Дао физики. / Капра Ф. СПб.: ТОО «ОРИС»: ТОО «ЯНА-принт»: 1994. = 302 с.
9. Бродский И. Большая книга интервью. / Бродский И. - М.: Захаров, 2000. - 701 с.
10. Бродский И.А. Малое собрание сочинений. / Бродский И.А. - М.: Азбука, 2016. - 880 с.
11. Бoryчев А. Л. Стихи о пространстве. [Электронный ресурс] / Бoryчев А. Л. URL: <http://chto-takoe-lyubov.net/stixi-o-prostranstve/> (дата обращения: 19.04.2020).
12. Новиков Н. Г. [Электронный ресурс] / Новиков Н. Г URL: <http://a-pesni.org/dvor/nikogdanitch.php/> (дата обращения: 19.04.2020).

### Список литературы на английском языке / References in English

1. Guilford J. Tri storony intellekta [Three aspects of intelligence] / Guilford J // Psikhologiya myshleniya [Psychology of thinking] / Ed. by A.M. Matyushkin. - M.: Progress, 1987. - 532 p. [in Russian]
2. Elkanova T. M. Sostavleniye voprosov kak metod aktivizatsii poznavatel'noy deyatel'nosti studentov [Compilation of questions as a method of activating the cognitive activity of students] / Elkanova T. M // Fizicheskoye obrazovaniye v vuzakh [Physical education in universities]. - 2010. - No. 1. - P. 105-109. [in Russian]
3. Elkanova T. M. Nekotoryye metody razvitiya kreativnoy poznavatel'noy aktivnosti studentov [Some methods for the development of creative cognitive activity of students] / Elkanova T. M. // Vyssheye obrazovaniye segodnya [Higher education today]. - 2014. - No. 12. - P. 49-51. [in Russian]

4. Hintikka I. Vopros o voprosakh [Question of questions] // Filosofiya i logika [Philosophy and Logic]. / Hintikka I. – М., 1974. – P. 303-304. [in Russian]
5. Gadamer H.-G. Istina i metod: Osnovy filosofskoy germenевtiki [Truth and Method: Fundamentals of Philosophical Hermeneutics]./ Gadamer H.-G. – М.: Progress, 1988. – 704 p. [in Russian]
6. Shostrom E. Anti-Karnegi [Anti-Carnegie]./ Shostrom E. – М.: Potpourri, 2004. – 400 p. [in Russian]
7. Fathula Jamal. Astral'nyy posokh [Astral Staff]. [Electronic resource] / Fathula Jamal. URL: - <http://www.proza.ru/2009/11/16/52> (Accessed: 04/12/2020). [in Russian]
8. Capra F. Dao fiziki [Tao of Physics]./ Capra F. – SPb.: ORIS LLP: YANA-print LLP: 1994. – 302 p. [in Russian]
9. Brodsky I. Bol'shaya kniga interv'yu [Big book interview] / Brodsky I.. – М.: Zakharov, 2000. – 701 p. [in Russian]
10. Brodsky I.A. Maloye sobraniye sochineniy [Small collected works]./ Brodsky I.A. – М.: Alfabeta, 2016. – 880 p. [in Russian]
11. Borychev A. L. Stikhi o prostranstve [Poems about space]. [Electronic resource] / Borychev A. L. URL: <http://chtotakoe-lyubov.net/stixi-o-prostranstve/> (Accessed: 04/19/2020). [in Russian]
12. Novikov N.G. [Electronic resource] / Novikov N.G. - URL: <http://a-pesni.org/dvor/nikogdanitch.php/> (Accessed: 04/19/2020). [in Russian]



DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.104>

## МЕТОДИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК КОМПЛЕКСНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

Научная статья

Ильевич Т.П. \*

ORCID: 0000-0002-1770-9628,

Приднестровский государственный университет им. Т.Г. Шевченко, Тирасполь, Молдова

\* Корреспондирующий автор (astera7107[at]rambler.ru)

### Аннотация

В статье изложены особенности методической компетентности преподавателя высшей школы как комплексной характеристики его профессиональной деятельности. представлены характеристики адаптивно-профессионального, нормативно-профессионального и профессионально-творческого уровней методической компетентности преподавателя вуза, а также выявлены некоторые проблемы их реализации в новых образовательных условиях. Раскрыты актуальные возможности развития методической компетентности преподавателя вуза как непрерывного процесса совершенствования профессиональной педагогической культуры.

**Ключевые слова:** профессиональная компетентность, высшая школа, методическая компетентность, профессионализм преподавателя, индивидуальная методическая система.

## METHODICAL COMPETENCE AS AN INTEGRATED CHARACTERISTIC OF THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE UNIVERSITY TEACHER

Research article

Ilyevich T.P. \*

ORCID: 0000-0002-1770-9628,

Shevchenko State University of Pridnestrovie, Tiraspol, Moldova

\* Corresponding author (astera7107[at]rambler.ru)

### Abstract

The article describes the features of the methodological competence of a teacher of higher education as a complex characteristic of his professional activity. The characteristics of adaptive-professional, normative-professional and professional-creative levels of methodological competence of a university teacher are presented, and also some problems of their implementation in new educational conditions are revealed. Actual possibilities of developing the methodological competence of a university teacher as a continuous process of improving professional pedagogical culture are revealed.

**Keywords:** professional competence, higher school, methodological competence, teacher professionalism, individual methodological system.

Вызовы цифровой цивилизации в условиях социально-экономических преобразований породили в системе высшего образования ряд тенденций, связанных как с попытками интегрированного внедрения современных образовательных технологий, так и с пересмотром сущностных характеристик деятельности преподавателя вуза. Смена содержательно-процессуальных компонентов деятельности преподавателя высшей школы не изменила общей социально-обусловленной направленности профессионально-педагогического труда, однако усилила такие стороны профессионализма преподавателя как технологическую и информационно-проектную, в сочетании с научно-исследовательской и творческой.

Исследования текущего десятилетия показывают насколько изменилась общая дидактическая культура современного преподавателя вуза, при этом сформировались различные подходы к его профессиональной компетентности: методологический, персонифицированный, практико-прикладной, проектно-дидактический (Э.Ф. Зеер, С.Л. Логинова, М.В. Кларин, З.В. Никонова, И.М. Осмоловская, Т.И. Руднева, С.А. Сафонцев, С.Б. Серякова, Н.В. Соловова, О.Д. Федотова и др.). Так, М.В. Кларин и И.М. Осмоловская отмечают, что встраиваемость современного педагогического процесса в канву актуальных проблем современности напрямую зависит от конструктивно-дидактической деятельности современного педагога, который обладает набором дидактических компетенций и способен оперативно реагировать не только в рамках нормативной (стандартно-ориентированной) природы обучения, но и прогнозировать решение нестандартных проблем, проблемных ситуаций. А это, в свою очередь, требует трансляции не только традиционных моделей реализации технологических операций, но и продуцирование моделей дидактического творчества, профессиональной импровизации, поскольку информационно-образовательная среда в целом является сложной саморазвивающейся системой [4].

Профессионально-педагогическая деятельность, по мнению Э.Ф. Зеера, является сложноорганизованной системой, выполняющей конкретные функции: общепедагогическую (конструкторскую, организационную, гностическую, коммуникативную) и производственно-техническую (только для преподавателя профессионально-педагогического труда). При этом методическая сторона профессиональной деятельности преподавателя связана с осмыслением всего арсенала средств, методов и приемов педагогического взаимодействия, целостного педагогического процесса, и сопутствует непрерывности эвристического и творческого поиска, инновационной компетентности преподавателя. По мнению автора, это самая трудоемкая работа, включающая: отбор научно-практической информации, методическую переработку, дидактическую трансформацию в учебный материал, проектирование приемов и способов оптимального ее освоения и контроля [2].

С.Л. Логинова, рассматривая специфику методической деятельности преподавателя вуза, также отмечает несоответствие между требованиями к результатам методической деятельности преподавателя вуза и отсутствием специальной подготовки преподавателей в области дидактики высшей школы, что несомненно влияет на организационные результаты в целом методической работы в образовательном учреждении. Отмечается, что по сути методическая деятельность преподавателя является комплексным процессом системного обеспечения образовательного процесса учебно-методической документацией, совершенствования аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, оптимизации методов, приемов и способов учебной работы в соответствии с потребностями рынка труда [5].

Кроме того, ряд авторов (В.П. Беспалько, С.Б. Серякова, Г.В. Никитовская, Ю.Г. Татур) отмечают, что традиционно методическая работа в вузе не является приоритетным направлением, и часто рассматривается как второстепенное явление в педагогическом процессе высшей школы. Несомненно, подобный подход не соответствует требованиям Федерального государственного стандарта высшего образования нового поколения, где ориентир на новые виды деятельности преподавателя приближен к международным характеристикам оценки компетентности преподавательских кадров, определяющих методическую грамотность преподавателя как комплекс научно-исследовательской работы, навыков продуктивной работы в коллективе (в команде) и мастерства преподавания учебных дисциплин [1], [10].

Профессиональная компетентность в дидактике высшей школы рассматривается С.Б. Серяковой как комплексное личностное образование, влияющее на профессиональную аксиосферу специалиста и способствующее его профессионально-личностному развитию и саморазвитию, а также созданию опыта практической профессионально-ориентированной деятельности. Автор конкретизирует некоторые виды деятельности преподавателя в вузе с точки зрения научно-педагогических кадров, включая такие аспекты деятельности как: научно-педагогический, учебно-методический, методико-технологический, воспитательно-организационный и пр. [9].

Компетентностный подход к профессиональной деятельности преподавателя у ряда авторов (И.И. Борисова, Е.Ю. Грудзинская, А.К. Любимов, С.А. Сафонцев, О.Д. Федотова и др.) также выражается в комплексе методических умений, таких как: осуществлять целеполагание в соответствии с требуемыми компетенциями; учитывать индивидуальные и особые склонности обучаемых в организации различных видов учебной работы; организовывать и управлять групповой проектной деятельностью обучаемых; оценивать познавательные достижения обучаемых в соответствии с компетенциями; организовывать коллективные диалоговые формы обсуждения актуальных вопросов в рамках профиля подготовки обучаемых [6], [8].

Анализируя и обобщая многочисленные исследования в области подготовки будущих педагогов и повышения квалификации педагогических кадров вузов (Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, З.В. Никонова, И.С. Коновалова, С.В. Попов и др.), можно выделить три уровня реализации методической компетентности преподавателя вуза: *адаптивно-профессиональный* – уровень профессиональной подготовки и переподготовки педагогических кадров высшей школы (процессы адаптации и профессионализации; освоение актуальных знаний в области дидактики высшей школы; формирование методического мышления); *нормативно-профессиональный* – уровень профессиональной деятельности (учебно-методическая, научно-методическая и организационно-методическая работа преподавателя вуза); *профессионально-творческий* – уровень профессиональной культуры (профессиональная самореализация, профессиональное творчество, индивидуальная методическая система).

Рассмотрим подробнее особенности методической компетентности преподавателя высшей школы, реализуемой на трех уровнях: адаптивно-профессиональном, нормативно-профессиональном и профессионально-творческом.

Первый уровень методической компетентности (адаптивно-профессиональный) формируется согласно Федеральному государственному образовательному стандарту по направлениям подготовки УГНС 44.00.00 Образование и педагогические науки (уровень магистратуры), в рамках которого подготовка преподавателя высшей школы ориентирована на готовность выпускника к решению методических задач профессиональной деятельности. При этом, методическая компетентность может включать готовность к: разработке учебных программ; проектированию методического обеспечения образовательного процесса; реализации методик, технологий и приемов обучения, анализу результатов процесса их использования и пр. Однако, вариативность основных образовательных программ подготовки магистров не гарантирует комплексной готовности будущего преподавателя вуза к реализации всех методических компонентов профессиональной деятельности. Так, в содержании Основной образовательной программы по профилю магистерской подготовки «Образование взрослых» (реализуется с 2016 г в ПГУ им. Т.Г. Шевченко) рассматриваются следующие профессиональные компетенции: ПК-5 (способен осуществлять методическую поддержку педагогов в процессе проектирования и реализации образовательных программ); ПК-6 (способен проектировать, использовать и оценивать учебно-методические материалы, обеспечивающие реализацию дополнительных образовательных программ взрослых разных категорий). Данные компетенции реализуются в процессе преподавания дисциплин («Социальное обучение взрослых», «Управление профессиональным образованием», «Андрагогика как научная основа образования взрослых»), напрямую не связанных с практикой реализации методических знаний и умений. Однако возможность формирования и развития методической компетентности может быть представлена в рамках отдельного программного модуля «Методическая компетентность преподавателя». Данный модуль включает учебные дисциплины теоретической и практической подготовки потенциального преподавателя высшей школы.

Второй уровень реализации методической компетентности (нормативно-профессиональный) как правило связан с применением совокупности методических знаний, методических и психолого-педагогических умений в профессиональной деятельности, выполнением профессиональных обязанностей согласно нормативным документам образовательной организации, а также способности использовать в учебном процессе вуза современные информационные технологии [7].

Компетентностно-ориентированный характер методической работы преподавателя высшей школы выражается в педагогической деятельности двух видов: учебно-методической (разработка методических материалов, планов

проведения занятий, методических приемов изложения учебной дисциплины) и научно-методической (научное обоснование содержания учебных дисциплин, методов и приемов их преподавания, анализ научно-методических источников с целью совершенствования учебной и обучающей деятельности с высшей школе). Нормативный подход к организации профессиональной деятельности профессорско-преподавательского состава вуза также предполагает три вида деятельности: методическую, научную и воспитательную. Методическая работа, как правило, включает следующие виды: разработка текстов лекций по учебной дисциплине; разработка заданий для дипломного, курсового проектирования и практической работы; написание методических указаний (семинарских занятий, лабораторных работ, самостоятельной работы студентов, курсового и дипломного проектирования); разработка рабочих программ учебных модулей, материалов для программированного контроля, вопросов и тестов для дистанционного обучения, заданий и задач для итоговой формы контроля; разработка и внедрение информационных средств и технических средств обучения в учебный процесс (слайдовых презентаций и видео лекций, электронного учебника); написание учебника, учебного пособия, монографии и пр.

Третий уровень методической компетентности (профессионально-творческий) ориентирован в большей степени на самостоятельную индивидуальную траекторию развития преподавателя как профессионала, владеющего традиционными и нетрадиционными методами и приемами методической деятельности в вузе. Индивидуальная методическая система преподавателя может рассматриваться как личностно-профессиональная модель, включающая комплекс характеристик адаптивно-профессиональной и нормативно-профессиональной методической компетентности. Проектирование индивидуальной методической системы предполагает построение траектории индивидуального развития личности профессионала в системе научно-педагогических отношений, в предварительной разработке ключевых деталей предстоящего взаимодействия с обучаемыми и коллегами (технологические алгоритмы) [3]. Вместе с тем, организационный аспект развития методической компетентности как компонента профессиональной культуры преподавателя вуза может быть представлен такими формами методической работы (на уровне структурного подразделения образовательной организации) как: методический совет, педагогический совет, педагогическая мастерская, методический семинар кафедры, инновационная педагогическая лаборатория, экспериментальная образовательная площадка и пр.

Таким образом, обобщая различные аспекты рассмотрения методической компетентности преподавателя высшей школы, складывается представление о данном понятии как сложном организационно-профессиональном явлении, формирование и развитие которого осуществляется по принципам непрерывного образования, и напрямую зависит от целостности и согласованности структуры и содержания учебно-методической, научно-исследовательской и организационно-воспитательной работы в вузе.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Беспалько В.П. Качество образования и качество обучения / В.П. Беспалько // Народное образование. – 2017. – № 3-4. – С.105–113.
2. Зеер Э.Ф. Проективная дидактика: монография / Э.Ф. Зеер, С.Н. Уткина. – Екатеринбург, 2017. – 131 с.
3. Ильевич Т.П. Проектирование индивидуальной методической системы преподавателя в условиях компетентностного образования / Т.П. Ильевич, Г.Ф. Назарова, А.В. Федоренко // Мир педагогики и психологии. – 2018. – № 12(29). – С. 100–107.
4. Кларин М.В. Образовательные модели, проекты и программы в контексте конструктивно-технической функции дидактики / М.В. Кларин, И.М. Осмоловская // Педагогический журнал Башкортостана. – 2015. – № 6 (61). – С. 94–100.
5. Логинова С.Л. Методическая работа и методическая деятельность преподавателя вуза / С.Л. Логинова // Вестник МГОУ. Серия Педагогика. – 2015. – № 2. – С. 146–152.
6. Любимов А.К. Внедрение проектно-ориентированных методов в практику обучения в высшей школе: методическое пособие / А.К. Любимов, И.И. Борисова, Е.Ю. Грудзинская [и др.]. – Нижний Новгород: Издательство НГУ им. Н.И. Лобачевского, 2015. – 180 с.
7. Никонова З.В. Компетентностный подход в подготовке кадров высшей квалификации / З.В. Никонова // Aspectus. – № 1. – 2014. – С. 70–75.
8. Сафонцев С.А. Технологии разработки проектных заданий для психолого-педагогического образования: монография / С.А. Сафонцев, О.Д. Федотова. – Ростов-н/Д.: Издательство ЮФУ, 2014. – 168 с.
9. Серякова С.Б. О развитии профессиональной компетентности педагога высшей школы / С.Б. Серякова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития: сборник трудов конференции. – М.: МАНПО, 2018. – С. 207–210.
10. Серякова С.Б. Психолого-педагогические условия формирования управленческой компетентности будущих педагогов в дополнительном профессиональном образовании / С.Б. Серякова, Г.В. Никитовская // Вестник Владимирского государственного университета им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – 2018. – № 33 (52). – С. 72–79.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Bespal'ko V.P. Kachestvo obrazovaniya i kachestvo obucheniya [The quality of education and the quality of training] / V.P. Bespal'ko // Narodnoye obrazovaniye [Public Education]. - 2017. - No. 3-4. - P.105-113. [in Russian]
2. Zeyer E.F. Proyektivnaya didaktika: monografiya [Projective didactics: monograph] / E.F. Zeyer, S.N. Utkina. - Yekaterinburg, 2017. - 131 p. [in Russian]
3. Il'yevich T.P. Proyektirovaniye individual'noy metodicheskoy sistemy prepodavatela v usloviyakh kompetentnostnogo

obrazovaniya [Designing an individual methodological system of a teacher in a competency-based education] / T.P. Il'yevich, G.F. Nazarova, A.V. Fedorenko // *Mir pedagogiki i psikhologii* [World of pedagogy and psychology]. - 2018. - No. 12(29). - P. 100-107. [in Russian]

4. Klarin M.V. Obrazovatel'nyye modeli, proyekty i programmy v kontekste konstruktivno-tekhnicheskoy funktsii didaktiki [Educational models, projects and programs in the context of the constructive and technical function of didactics] / M.V. Klarin, I.M. Osmolovskaya // *Pedagogicheskiy zhurnal Bashkortostana* [Pedagogical journal of Bashkortostan]. - 2015. - No. 6 (61). - P. 94-100. [in Russian]

5. Loginova S.L. Metodicheskaya rabota i metodicheskaya deyatelnost' prepodavatelya vuza [Methodical work and methodological activity of a university teacher] / S.L. Loginova // *Vestnik MGOU. Seriya Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Educational Institution. Series Pedagogy.]. - 2015. - No. 2. - P. 146-152. [in Russian]

6. Lyubimov A.K. Vnedreniye proyektno-oriyentirovannykh metodov v praktiku obucheniya v vysshey shkole: metodicheskoye posobiye [The introduction of project-oriented methods in the practice of teaching in higher education: a methodological manual] / A.K. Lyubimov, I.I. Borisova, Ye.Yu. Grudzinskaya et al.. – Nizhniy Novgorod: Publishing House of NSU. N.I. Lobachevsky, 2015. – 180 p. [in Russian]

7. Nikonova Z.V. Kompetentnostnyy podkhod v podgotovke kadrov vysshey kvalifikatsii [Competence approach in the training of highly qualified personnel] / Z.V. Nikonova // *Aspectus*. - No. 1. - 2014. - P. 70-75. [in Russian]

8. Safontsev S.A. Tekhnologii razrabotki proyektnykh zadaniy dlya psikhologo-pedagogicheskogo obrazovaniya: monografiya [Technologies for the development of design tasks for psychological and pedagogical education: monograph] / S.A. Safontsev, O.D. Fedotova. - Rostov-n/D.: Publishing house of SFU, 2014. - 168 p. [in Russian]

9. Seryakova S.B. O razvitiy professional'noy kompetentnosti pedagoga vysshey shkoly [On the development of professional competence of a higher education teacher] / S.B. Seryakova // *Professionalizm pedagoga: sushchnost', soderzhaniye, perspektivy razvitiya: sbornik trudov konferentsii* [Professionalism of the teacher: essence, content, development prospects: conference proceedings]. - M.: IANPO, 2018. - P. 207-210. [in Russian]

10. Seryakova S.B. Psikhologo-pedagogicheskiye usloviya formirovaniya upravlencheskoy kompetentnosti budushchikh pedagogov v dopolnitel'nom professional'nom obrazovanii [Psychological and pedagogical conditions for the formation of managerial competence of future teachers in additional professional education] / S.B. Seryakova, G.V. Nikitovskaya // *Vestnik Vladimirskego gosudarstvennogo universiteta im. A.G. i N.G. Stoletovykh* [Bulletin of Vladimir State University Alexander G. and Nikolai G. Stoletovs]. - 2018. - No. 33 (52). - P. 72-79. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.105>

## МЕТОДЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ ОБЛАСТНОЙ ОЛИМПИАДЫ ШКОЛЬНИКОВ ПО МАТЕМАТИКЕ

Научная статья

Келдибекова А.О. \*

ORCID: 0000-0001-6444-0468,

Ошский Государственный Университет, Ош, Киргизия

\* Корреспондирующий автор (aidaoskk[at]gmail.com)

### Аннотация

Основной целью статьи является демонстрация методов решения и критериев оценки олимпиадных задач областного этапа республиканской олимпиады школьников по математике 2019 года в Кыргызской Республике. В ходе исследования изучены положение олимпиады, принципы комплектации и требования к олимпиадным заданиям областного этапа, изучены критерии их оценивания. В областной олимпиаде 2019 года применялись новые критерии оценивания: введена 10-балльная оценка заданий, определены баллы за каждый этап решения задач олимпиады. Четко сформулированные критерии оценивания заданий позволяют выполнить качественный отбор победителей олимпиады.

**Ключевые слова:** математика, областной этап, олимпиада, задача, решение, критерии оценивания.

## METHODS AND CRITERIA FOR EVALUATING THE SOLUTION OF PROBLEMS OF THE REGIONAL OLYMPIAD OF SCHOOLCHILDREN MATHEMATICS

Research article

Keldibekova A. O.

PhD in pedagogy, associate professor,

ORCID: 0000-0001-6444-0468,

Osh State University, Osh, Kyrgyzstan

\* Corresponding author (aidaoskk[at]gmail.com)

### Abstract

The main purpose of the article is to demonstrate the solution methods and criteria for evaluating the Olympiad tasks of the regional stage of the republican Olympiad of schoolchildren in mathematics in 2019 in the Kyrgyz Republic. During the study, the position of the Olympiad, the principles of bundling and requirements for the Olympiad tasks of the regional stage were studied, the criteria for their evaluation were studied. In the regional competition in 2019, new assessment criteria were applied: a 10-point assessment of tasks was introduced, points for each stage of solving the problems of the competition were determined. Clearly defined criteria for the assessment of tasks allow you to perform a qualitative selection of the winners of the Olympiad.

**Keywords:** mathematics, regional stage, Olympiad, task, decision, criteria for evaluation.

### Введение

Областной этап республиканской олимпиады школьников 2019 года проведен в два тура 12-13 марта во всех областях Кыргызстана. Как и в 2018 году, в разработке олимпиадных заданий, организации и проведении олимпиады приняла участие независимая организация «Центр оценки в образовании и методов обучения», специализирующаяся на научно обоснованном, независимом тестировании в Кыргызстане.

В Кыргызской Республике областной этап республиканской олимпиады проводится для учащихся 10-11 классов школ областей и городов Бишкек и Ош после предыдущих школьного и районного этапов. Задания олимпиады разрабатываются соответственно «принципам: - задания должны быть направлены на выявление у учащихся, с высокой мотивацией, учебных навыков в определенной научной области, умении применять знания в новых условиях, анализировать, оценивать различные подходы к решению задач, нахождению нестандартных решений, умению аргументировать собственную точку зрения; - задания могут допускать широкий диапазон ответов, формулировку нескольких гипотез, различную аргументацию и другие возможности проявления учащимися творческого подхода; - задания должны иметь четкие критерии оценки (оценивается самостоятельность и логичность мышления, владение информацией для формулирования аргументов, навыки доказательства и аргументации, новизна решения);

- задания должны быть направлены на оценивание умений учащегося самостоятельно применять свои знания на практике, ставить задачи и решать их в новых условиях» [5]. В статье будет рассмотрен вопрос об оценивании олимпиадных заданий по математике на основе критериального подхода.

### Цель

Цель исследования состоит в изучении методов и критериев оценивания решений олимпиадных задач областного этапа республиканской олимпиады школьников по математике в Кыргызской Республике, проведенной в 2019 году.

### Методы исследования

В ходе исследования применялись анализ педагогической, методической литературы, программных документов, положения об олимпиаде. Изучено содержание протоколов областного этапа олимпиады, олимпиадных задач по математике, критериев их оценки. При непосредственном участии автора в жюри олимпиады, проводилось наблюдение за процессом организации олимпиады.

### Результаты исследования и их обсуждение

На первостепенную важность определения четко поставленных критериев оценивания олимпиадных заданий при определении победителей олимпиады, указывают следующие факты: «Критериальное оценивание, как правило,

позволяет объективно разрешить все споры (если они возникают) относительно полученных отметок» [3]. А также: «Правильное, грамотное определение критериев оценки (оценивающих факторов), показателей (признаков, по которым производится однозначная оценка), использование адекватных им измерителей (инструментов, с помощью которых производится оценка: анкет, тестов, протоколов наблюдений) – залог верного оценивания любой деятельности, метода» [4]. В олимпиадах разного уровня, предназначенных для учащихся разного возраста, критерии оценки олимпиадных заданий также гибко варьируются. Одна из старейших и престижных международных математических олимпиад школьников (ММО) отличается своим жестким отбором победителей и призеров, позволяющим выявить самых сильных участников. В задания ММО включены такие разделы математики, как комбинаторика, геометрия, теория чисел, особое внимание уделяется доказательствам [6].

А в олимпиадах для младших школьников городского (областного) этапа члены жюри оценивают не качество оформления решения задачи, а степень его понимания, так как ученики этого возраста еще не умеют формулировать и оформлять свои решения письменном виде. Но есть единые принципы оценивания олимпиадных заданий, которых придерживаются жюри олимпиад всех уровней. Например, олимпиадные задания имеют разные варианты решений, оценка задачи не должна зависеть от объема или рациональности решения. Тем не менее, при обучении школьников математике, в том числе и при подготовке учащихся к математическим олимпиадам, все-таки необходимо обучать школьников умению находить оптимальное решение. Результаты исследований показывают, что будущие учителя математики предпочитают применять более сложный алгебраический способ решения, при имеющейся возможности рационального арифметического решения, а методы решения будущих учителей начальных классов отличались разнообразием [7]. Возможно, это говорит о том, что правильно заданная установка и отсутствие шаблонов при обучении, способствует воспитанию рациональности и нестандартности мышления ученика. Наше мнение подтверждается Xu Jiagu, автором учебного курса обучения методам решения олимпиадных задач по математике, проведенного в Сингапуре, который акцентирует внимание на том, что математические олимпиады представляют собой систему развития математического опережающего образования, т.е. это нечто большее, чем просто тренировка по отработке навыков решения олимпиадных задач [8].

На Всероссийской олимпиаде школьников по математике при оценивании олимпиадных работ участников, принимаются во внимание следующие аспекты решения:

- правильное решение;
- решение с недочетами;
- решение с пропущенными важными случаями, либо с доказанным одним из двух (более сложным) утверждений задачи;
- доказательство вспомогательных утверждений, помогающих в решении задачи;
- рассмотрение отдельных важных случаев при отсутствии решения;
- решение олимпиадной задачи оценивается в 0 баллов за угаданный правильный ответ без обоснований [1].

Место, присуждаемое участнику на олимпиаде, определяется на основании рейтинга полученных баллов. Рассмотрение апелляции проводится с участием самого участника и учителя соответствующего предмета. Поэтому, считаем важным, чтобы в результате критериального оценивания участник имел возможность видеть итоговый балл, полученный им за выполнение олимпиадной работы, а также баллы, которые он получил соответственно каждому критерию. Полное и правильное решение олимпиадного задания по математике в республиканской олимпиаде школьников Кыргызской Республики, в предыдущие годы, оценивалось в 7 баллов. Обобщив личный, 25-летний опыт работы в комиссии на математических олимпиадах школьников в г. Ош, считаем 7-балльное оценивание несовершенным, поскольку, на каждом этапе решения необходимо учитывать рекомендуемое соответствие правильности решения и выставляемых баллов [9]. Исходя из этого, в 2017 году, с целью уменьшения субъективизма в оценивании, было предложено ввести 10-балльную систему оценивания решения олимпиадной задачи по математике. В результате, в 2019 году на областной олимпиаде по математике оценивание задач проводилось соответственно установленным критериям по 10-балльной шкале [10]. С методами и критериями оценивания решений задач республиканского этапа олимпиады по математике 2019 года, читатель может ознакомиться в [11]. Здесь же покажем решение и критерии оценивания каждой задачи областного этапа этой олимпиады.

**Задача 1.** Какое из чисел больше:  $(2019 + 20^{19})$  или  $19^{20}$ ? **Решение задачи 1.** Приведем два возможных способа доказательства:

**1 способ.** Оценим значение числа, используя бином Ньютона:

$$\begin{aligned} 20^{19} &= (19 + 1)^{19} = 19^{19} + \\ &+ \left\{ 19 \cdot 19^{18} + \left( 19 \cdot \frac{18}{2} \right) \cdot 19^{17} + \dots + \left( 19 \cdot 18 \cdot \dots \cdot \frac{3}{17!} \right) \times 19^2 \right\} + \\ &\quad + 19 \cdot 19 + 1 < 19^{19} + \\ &+ \{ 19 \cdot 19^{18} + (19 \cdot 18) \cdot 19^{17} + \dots + (19 \cdot 18 \cdot \dots \cdot 3) \times 19^2 \} + \\ &\quad + 361 + 1 < 19^{19} + 17 \cdot 19^{19} + 361 + 1 = 18 \cdot 19^{19} + 362 \end{aligned}$$

В фигурных скобках имеем 17 слагаемых, каждое из них меньше  $19^{19}$ .

$$\begin{aligned} 2019 + 20^{19} &< 18 \cdot 19^{19} + 362 + 2019 = \\ &= 18 \cdot 19^{19} + 2381 < 18 \cdot 19^{19} + 19^{19} = 19^{20} \end{aligned}$$

**2 способ.** Разделим оба числа на  $19^{19}$ . Оценим значение числа:

$$\begin{aligned} \frac{2019}{19^{19}} + \left(1 + \frac{1}{19}\right)^{19} &< 1 + \left(\left(1 + \frac{1}{19}\right)^2\right)^9 \left(1 + \frac{1}{19}\right) < \\ &< 1 + \left(1 + \frac{1}{9}\right)^9 \left(1 + \frac{1}{19}\right) < 1 + \left(1 + \frac{1}{9}\right)^{10} < 1 + \left(\left(1 + \frac{1}{9}\right)^2\right)^5 < \\ &< 1 + \left(1 + \frac{1}{4}\right)^5 < 1 + 1,6^2 \cdot 1,6 < 1 + 3 \cdot 1,6 < 7 < 19 \end{aligned}$$

Таким образом, доказали, что  $2019 + 20^{19} < 19^{20}$ .

**Ответ:** второе число больше.

**Критерии оценки задачи 1.** Общая идея решения заключается в том, что значение числа  $20^{19}$  значительно меньше значения числа  $19^{20}$ , поэтому добавление числа 2019 не меняет отношения.

При проверке все вычисления должны выполняться не с округлением чисел, а с их оцениванием в нужную сторону.

- Верный ответ без вычислений и доказательства оценивается в 1 балл.

- Верный ответ с неполным доказательством, но правильными вычислениями оценивается по усмотрению жюри до 5 баллов.

- Верное полное доказательство задачи оценивается в 10 баллов.

**Задача 2. А)** Сколько существует пятизначных чисел, цифры которых могут быть только 2, 1 или 0 (например, 20000, 12222, 20100)?

**Б)** Найдите сумму этих чисел.

**Решение задачи 2 А: 1 способ.** У таких пятизначных чисел на левой позиции стоит 1 или 2. На каждой из оставшихся четырех позициях стоит любая из трех допустимых цифр. Следовательно, общее количество этих пятизначных чисел равно:

$$X = 2 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 \cdot 3 = 162.$$

**2 способ.** Применим троичную систему счисления.

Наименьшее допустимое число  $1000_3 = 1 \cdot 3^4 = 81$ .

Наибольшее допустимое число

$$22222_3 = 2 \cdot 3^4 + 2 \cdot 3^3 + 2 \cdot 3^2 + 2 \cdot 3^1 + 2 = 242$$

Общее количество  $242 - 81 + 1 = 162$  (здесь возможно ошибиться на 1).

**Ответ:** 162.

**Решение задачи 2 Б.** На позиции единиц этих допустимых цифр поровну по 54. Их сумма равна  $S_1 = 2 \cdot 54 + 1 \cdot 54 + 0 \cdot 54 = 162$ .

Суммы  $S_2, S_3, S_4$  на позициях десятков, сотен и тысяч будут соответственно  $S_2 = 1620, S_3 = 16200, S_4 = 162000$ .

На позиции десятков тысяч цифр 2 и 1 поровну, по 81. Их сумма равна

$$S_5 = 2 \cdot 81 \cdot 10000 + 1 \cdot 81 \cdot 10000 = 2430000$$

Сумма всех этих пятизначных чисел составит:

$$S = S_1 + S_2 + S_3 + S_4 + S_5 = 2\,609\,982.$$

**Ответ:** 2 609 982.

**Критерии оценки задачи 2.**

**А)** верный ответ 162, без обоснования, оценивается в 1 балл, с обоснованием ответа – в 5 баллов.

**Б)** верный ответ без обоснования оценивается в 1 балл, с обоснованием – в 5 баллов.

Верное полное решение задачи, с обоснованными решениями частей А и Б, оценивается в 10 баллов.

**Задача 3.** Длина прямоугольника  $L$  равна 19, высота прямоугольника  $H$  равна  $\frac{3}{5}L$ . В центре прямоугольника начерчены три концентрические окружности  $S_1, S_2, S_3$ . Диаметр  $D_1$  большей из них равен  $\frac{3}{5}H$ , диаметр второй равен  $\frac{3}{5}D_1$ , диаметр третьей равен  $\frac{1}{2}D_1$ .

**А)** С какой целью можно использовать такой чертеж?

**Б)** На сколько процентов длина второй окружности больше длины третьей окружности?

**В)** Найти отношение площади кольца между второй и третьей окружностями к площади внутри третьей окружности.

**Г)** Найти расстояние от вершины прямоугольника до большей окружности и округлить его до целого числа с избытком.

**Решение задачи 3.**

**А)** Участники олимпиады должны догадаться, что размеры с таким соотношением сторон имеет флаг Кыргызской Республики.

**Б) 1 способ.** Длина второй окружности  $C_2 = \pi \cdot D_2 = \frac{3}{5} \cdot \pi \cdot D_1$ .

Длина третьей окружности  $C_3 = \pi \cdot D_3 = \frac{1}{2} \cdot \pi \cdot D_1$ . Тогда

$$C_2 = C_1 + \frac{1}{5} \cdot C_1 = C_1 + \frac{20}{100} \cdot C_1 = C_1 + 20\% \cdot C_1.$$

**Ответ:** Длина второй окружности больше длины третьей на 20 %.

**В)** Площадь внутри третьей окружности равна:

$$P_3 = \frac{\pi}{4} \cdot D_3^2 = \frac{\pi}{4} \cdot \left(\frac{1}{2} \cdot D_1\right)^2 = \frac{\pi}{16} \cdot D_1^2.$$

Площадь кольца равна разности площадей второй и третьей окружностей:

$$\begin{aligned} P_k &= P_2 - P_3 = \frac{\pi}{4} \cdot D_2^2 - \frac{\pi}{16} \cdot D_1^2 = \frac{\pi}{4} \cdot \left(\frac{3}{5} \cdot D_1\right)^2 - \frac{\pi}{16} \cdot D_1^2 = \\ &= \left(\frac{1}{4} \cdot \frac{9}{25}\right) \cdot \pi \cdot D_1^2 - \frac{\pi}{16} \cdot D_1^2 = \frac{11}{400} \cdot \pi \cdot D_1^2 \end{aligned}$$

получена формула площади кольца.

Отношение площади кольца между второй и третьей окружностями к площади внутри третьей окружности равно

$$P_k : P_3 = \left(\frac{11}{400} \cdot \pi \cdot D_1^2\right) : \left(\frac{\pi}{16} \cdot D_1^2\right) = 11 : 25$$

**Ответ:**  $\frac{11}{25}$  или 0,44.

**Г)** Расстояние от вершины прямоугольника до его центра вычисляем по теореме Пифагора

$$L = \frac{1}{2} \sqrt{19^2 + \left(\frac{3}{5} \cdot 19\right)^2} = 1,9 \cdot \sqrt{34} \approx 11,14.$$

Вычитая из этого числа радиус большей окружности

$$R_1 = \frac{1}{2} \cdot 19 \cdot \frac{3}{5} \cdot \frac{3}{5} = \frac{171}{50} = 3,42$$

получим искомое, выполнив округление результата с избытком:

$$11,14 - 3,42 = 7,72 \approx 8$$

**Ответ:** 8.

**Критерии оценки задачи 3.**

**А)** любое упоминание флага Кыргызстана оценивается в 1 балл.

**Б)** Другой способ решения опирается на факт: отношение длин окружностей равно отношению диаметров. Поэтому, за ответ: длина второй окружности больше длины третьей окружности на 20 % начисляется 1 балл. Здесь предполагается, что длина третьей окружности принимается за 100%.

Верное полное решение оценивается в 3 балла.

**В)** За ответ:  $\frac{11}{25}$  или 0,44 без обоснования начисляется 1 балл, с обоснованием 3 балла.

**Примечание:** Если сделать чертеж на клетчатой бумаге, то можно получить этот же ответ. Но так как ответ будет получен без строгого математического доказательства, то такой ответ оценивается в 2 балла.

**Г)** Неправильный результат измерения или приближенный ответ оценивается в 0 баллов. Верный ответ с обоснованием 3 балла.

Таким образом, полное верное решение задачи оценивается в 10 баллов.

**Задача 4.** В выражении  $10:9:8:7:6:5:4:3:2:1$  можно по-разному расставить скобки, определив тем самым порядок действий, и получить разные результаты. Какие наибольшее и наименьшее натуральные числа могут быть получены таким образом?

**Решение задачи 4.** Наименьшее число находится последовательностью действий:

$$10:9:(8:7(6:(5:4(3:2:1)))) = 7$$

Число 7 не сокращается и остается в числителе, поэтому наименьшее число меньше 7 быть не может.

Наибольшее число можно найти следующим образом:  $10:(9:8:7:6:5:4:3:2:1) = 44800$

В наибольшем числе, 9 всегда будет в знаменателе. Все остальные числа можно расположить в числителе.



**Ответ:** 7; 44800.

**Критерии оценки задачи 4.**

- За верный ответ 7; 44800 без расстановки скобок и пояснений начисляется по 1 баллу за каждое число.
- С записью выражения со скобками начисляется по 3 балла за каждое найденное число.
- С пояснениями начисляется по 5 баллов за каждое число.
- Верное полное решение задачи оценивается в 10 баллов.

**Задача 5.** Сколько различных треугольников с целочисленными сторонами имеют периметр 19?

**Решение задачи 5.** *Примечание:* повороты и зеркальные отражения новых треугольников не создают. Один из способов перебора: длина наибольшей стороны меньше половины меньше половины периметра, но не меньше одной трети периметра. Это могут быть значения 9, 8 или 7. Если самая длинная сторона равна 7, то сумма двух других равна 12. Возможные варианты: 7, 7, 5 или 7, 6, 6.

Аналогично получим варианты для 8: 8, 8, 3 или 8, 7, 4 или 8, 6, 5.

Варианты для 9: 9, 9, 1 или 9, 8, 2 или 9, 7, 3 или 9, 6, 4 или 9, 5, 5.

Другой способ перебора: от наикратчайшей стороны от 1 до  $\frac{19}{3}$  с

недостатком, равным числу шесть: 9, 9, 1; 9, 8, 2 и т.д.

**Ответ:** 10 различных треугольников.

**Критерии оценки задачи 5.**

- Верный ответ без пояснений оценивается в 1 балл.
- За любой правильный перебор начисляется по 1 баллу за каждый из них.
- Верное полное решение задачи оценивается в 10 баллов.

Теорема Виета находит широкое применение в решениях олимпиадных задач и задач повышенной сложности по алгебре [2]. Следующая задача наглядно показывает, что теорема применяется и при алгебраическом решении геометрической олимпиадной задачи

**Задача 6.** На параболе  $y = x^2$  выбраны четыре точки  $A, B, C, D$  с абсциссами  $x_1, x_2, x_3, x_4$  соответственно. Отрезки  $AC$  и  $BD$  имеют общую точку на оси ординат.

**А)** Для каких  $x_1, x_2, x_3, x_4$  это возможно?

**Б)** Найти  $x_4$ , если  $x_1, x_2, x_3$  известны и удовлетворяют этому условию.

**Решение задачи 6.**

**А)** Уравнение прямой  $AC$  имеет вид  $y = kx + d$ . Тогда координаты  $x_1, x_3$  точек  $A$  и  $C$  будут корнями уравнения  $x^2 = kx + d$ .

По теореме Виета получим  $x_1 \cdot x_3 = -d$  (\*)

Уравнение прямой  $BD$  имеет вид  $y = mx + d$ .

Тогда координаты  $x_2, x_4$  точек  $B$  и  $D$  будут корнями уравнения

$$x^2 = mx + d.$$

Здесь положительное число  $d$  равно ординате точки пересечения прямой  $BD$  с осью ординат  $Oy$ , такое же как у прямой  $AC$ .

По теореме Виета получим  $x_2 \cdot x_4 = -d$  (\*\*)

Тогда из (\*) и (\*\*) получим отрицательное число:

$$x_1 \cdot x_3 = x_2 \cdot x_4 = -d (***)$$

**Ответ:** числа  $x_1$  и  $x_3$  разного знака,  $x_2$  и  $x_4$  разного знака.

**Б)** Из равенства (\*\*\*) найдем  $x_4 = \frac{x_1 \cdot x_3}{x_2}$

**Ответ:**  $x_4 = \frac{x_1 \cdot x_3}{x_2}$

**Критерии оценки задачи 6.**

- Верный ответ: числа  $x_1$  и  $x_3$  разного знака,  $x_2$  и  $x_4$  разного знака, без обоснований, оценивается в 1 балл.
- Верный ответ  $x_4 = x_1 \cdot x_3 : x_2$  без обоснований оценивается в 1 балл.
- За верный вывод формулы  $x_4 = x_1 \cdot x_3 : x_2$ , если выполнена часть А, начисляется 9 баллов.
- Верное полное решение задачи оценивается в 10 баллов.

Республиканская олимпиада школьников 2018-2019 учебного года стартовала в октябре 2018 года. В III (областном) этапе олимпиады участвовали 2041 школьник республики, из них 171 учащийся общеобразовательных школ, гимназий, лицеев города Ош, 177 учащихся школ города Бишкек, 1693 ученика из школ областей республики.

В каждый регион республики было отправлено 165 обученных администраторов, в обязанности которых входила доставка олимпиадных заданий, администрирование и координирование проведения олимпиады по каждому предмету. В г. Ош работала комиссия в составе 60 человек, в их числе 9 представителей оргкомитета олимпиады, обеспечивающие объективность оценивания и судейства.

**Выводы**

Объективная однозначная оценка решений олимпиадных задач обеспечивается соответствием оценивающих факторов, признаков, по которым она производится, использованием адекватных измерителей. Критерии оценивания олимпиадных заданий различаются в зависимости от уровня и статуса олимпиады, возраста ее участников. Участие независимой организации в методическом руководстве, сопровождении олимпиады и разработке олимпиадных заданий способствует четкой организации, объективности и прозрачности проведения олимпиад. В областной олимпиаде 2019

года применялись новые критерии оценки решения олимпиадных заданий: введена 10-балльная оценка, предусмотрены другие возможные способы решения задач, определены баллы за каждый этап решения задач олимпиады.

При систематическом участии школьников в математических конкурсах и олимпиадах осуществляется их системная, непрерывная подготовка, которая при правильном распределении их физических, психических и умственных возможностей, приводит к положительным результатам в обучении и успеху на олимпиадах.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Агаханов Н.Х. Муниципальный этап XLII всероссийской олимпиады школьников по математике в Московской области / Агаханов Н.Х., Подлипский О.К. // Математика в школе. 2016. № 2. С. 14-26.
2. Агаханов Н.Х. Применение теоремы Виета для решения задач повышенной сложности / Агаханов Н.Х., Подлипский О.К., Щербатых С.В. // Математика в школе 2017. № 8. С. 41-47.
3. Методика. Проектная деятельность школьников [Электронный ресурс]. URL: [http://sch185s.mskobr.ru/files/INIE\\_DOC/metodika\\_proektnaya\\_deyatelnost\\_shkol\\_nikov.pdf](http://sch185s.mskobr.ru/files/INIE_DOC/metodika_proektnaya_deyatelnost_shkol_nikov.pdf)
4. Нагель О.А. О критериях оценки проектной деятельности учащихся / Нагель О.А. // Школа и производство. 2007. № 6. С. 12-20.
5. Положение о республиканской олимпиаде школьников. Приказ МОиН КР от 27.11.2018, № 1455/1 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.testing.kg/media/uploads/files/olimpiada/polozenie.pdf> (дата обращения: 10.04.2020)
6. Holton D.A. First step to mathematical olympiad problems. World scientific publishing / Holton D.A. 2009. 292 p.
7. Van Dooren W. Pre-service teachers' preferred strategies for solving arithmetic and algebra word problems / Van Dooren W., Verschaffel L., Onghena P. // Journal of mathematics teacher education. 2003. V. 6. № 1. P. 27-52.
8. Xu Jiagu Lecture notes on mathematical olympiad courses for senior section / Xu Jiagu. World scientific. 2012. 260 p.
9. Келдибекова А.О. Критерии оценивания олимпиадных заданий по математике / Келдибекова А.О. // Журнал педагогических исследований. 2019. Т. 4. № 4. С. 50-54.
10. Келдибекова А.О. О подходах к оценке решения задач математических олимпиад школьников / Келдибекова А.О. // Перспективы науки и образования. 2019. № 5 (41). С. 324-344. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.23>
11. Келдибекова А.О. Задачи заключительного этапа республиканской олимпиады 2019 г. по математике, методы и критерии оценки их решения / Келдибекова А.О. // Научные исследования и разработки. Социально-гуманитарные исследования и технологии. 2019. Т. 8. № 4. С. 54-59. DOI: <https://doi.org/10.12737/2587-912X-2019-54-59>

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Agahanov N.H. Municipal'nyj etap XLII vserossijskoj olimpiady shkol'nikov po matematike v Moskovskoj oblasti [Municipal stage of the XLII All-Russian school mathematics olympiad in the Moscow region] / Agahanov N.H., Podlipskij O.K. // Matematika v shkole. 2016. № 2. P. 14-26. [in Russian].
2. Agahanov N.H. Primenenie teoremy Vieta dlja reshenija zadach povyshennoj slozhnosti [Application of the Viet theorem for solving problems of higher complexity] / Agahanov N.H., Podlipskij O.K., Shherbatyh S.V. // Matematika v shkole. 2017. № 8. P. 41-47. [in Russian].
3. Metodika. Proektnaja dejatel'nost' shkol'nikov [Methodology. Project activity of schoolchildren]. [Available at]: [http://sch185s.mskobr.ru/files/INIE\\_DOC/metodika\\_proektnaya\\_deyatelnost\\_shkol\\_nikov.pdf](http://sch185s.mskobr.ru/files/INIE_DOC/metodika_proektnaya_deyatelnost_shkol_nikov.pdf) [in Russian].
4. Nagel' O.A. O kriterijah ocenki proektnoj dejatel'nosti uchashhihsja [On the criteria for assessing the project activities of students.]. / Nagel' O.A. Shkola i proizvodstvo. 2007. № 6. P. 12-20. [in Russian].
5. Polozhenie o respublikanskoj olimpiade shkol'nikov. Prikaz MOiN KR ot 27.11.2018, № 1455/1 [Regulations on the republican school olympiad. Order of the Ministry of education and science of the Kyrgyz Republic of 27.11.2018, No. 1455/1]. URL: <http://www.testing.kg/media/uploads/files/olimpiada/polozenie.pdf> (accessed: 10.04.2020) [in Russian].
6. Holton D.A. First step to mathematical Olympiad problems. World scientific publishing / Holton D.A. 2009. 292 p.
7. Van Dooren W. Pre-service teachers' preferred strategies for solving arithmetic and algebra word problems / Van Dooren W., Verschaffel L., Onghena P. // Journal of mathematics teacher education. 2003. T. 6. № 1. P. 27-52.
8. Xu Jiagu Lecture notes on mathematical Olympiad courses for senior section. World scientific. / Xu Jiagu 2012. 260 p.
9. Keldibekova A.O. Kriterii ocenivaniya olimpiadnyh zadaniy po matematike [Criteria for evaluating Olympiad assignments in mathematics] / Keldibekova A.O. // Journal of pedagogical studies. 2019. T. 4. № 4. Pp. 50-54. [in Russian].
10. Keldibekova A.O. O podhodah k ocenke reshenija zadach matematicheskix olimpiad shkol'nikov [On approaches to assessing the solution of problems in mathematical Olympiads for schoolchildren] / Keldibekova A.O. // Perspektivy nauki i obrazovania [Perspectives of Science and Education]. 2019. № 41(5). Pp. 324-344. DOI: <https://doi.org/10.32744/pse.2019.5.23> [in Russian].
11. Keldibekova A.O. Zadachi zakljuchitel'nogo jetapa respublikanskoj olimpiady 2019 g. po matematike, metody i kriterii ocenki ih reshenija [Tasks of the Final Stage of the 2019 Republican Olympiad in Mathematics, Methods and Criteria for Evaluating Their Solution] / Keldibekova A.O. // Scientific Research and Development. Socio-Humanitarian Research and Technology. 2019. № 4. Pp. 54-59. DOI: <https://doi.org/10.12737/2587-912X-2019-54-59> [in Russian].

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.106>РЕФЛЕКСИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ МАТЕМАТИКЕ КАК ПУТЬ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Научная статья

Кислякова М.А. \*

Тихоокеанский государственный университет, Хабаровск, Россия

\* Корреспондирующий автор (rabota2486[at]yandex.ru)

## Аннотация

В статье представлены психолого-педагогические трудности обучения математике, влияющих на успеваемость учащихся. Включение рефлексивного обучения в процесс математического образования видится автором как один из путей повышения уровня математического образования. Для реализации идей рефлексивного обучения математике в статье сформулированы педагогические условия.

**Ключевые слова:** рефлексивное обучение математике, методика обучения математике, рефлексивные стратегии, метакогнитивизм, метакогнитивное обучение, саморегуляция.

REFLEXIVE LEARNING OF MATHEMATICS AS WAY TO INCREASE EDUCATIONAL PROCESS  
EFFECTIVENESS

Research article

Kislyakova M.A. \*

Department of Mathematics and Information Technology, Pacific State University

\* Corresponding author (rabota2486[at]yandex.ru)

## Abstract

The paper presents the psychological and pedagogical difficulties of teaching mathematics, affecting student performance. The author considers the inclusion of reflective learning in the mathematical study process as one of the ways to increase the level of mathematical education. The paper formulates the pedagogical conditions to implement the ideas of reflexive teaching of mathematics.

**Keywords:** reflexive learning of mathematics, methods of teaching mathematics, reflexive strategies, metacognitivism, metacognitive learning, self-regulation.

В последнее время большое внимание уделяется проблемам математического образования. Уровень качества математического образования является важным показателем развития всей системы российского образования. Для повышения качества математического образования ведущие ученые нашей страны выделяют наиболее актуальные проблемы на всех ступенях математического образования [1], [2]. Среди наиболее значимых проблем на первый план ставится проблема неуспеваемости по математическим дисциплинам.

«Неуспеваемость – негативное явление педагогической деятельности, проявляющееся в наличии обучающихся, не освоивших программу учебного года и имеющих академическую задолженность» [3, С. 189]. Неуспеваемость – несоответствие учебных успехов учащегося требованиям учебной организации. Выделим эту проблему как ключевую, поскольку причины неуспеваемости охватывают целый комплекс социальных, психологических, педагогических и методических трудностей процесса обучения математике. Неуспеваемость по математическим дисциплинам характеризуется низкой мотивацией к изучению математике, низким уровнем отметок и низким уровнем итоговой аттестации.

Специалисты выделяют три группы факторов, влияющих на школьную неуспеваемость [4, С. 23]:

- нейropsychологические факторы (особенности морфогенеза, особенности функциогенеза);
- психологические факторы (уровень умственного развития, психологическая готовность к изучению предмета, индивидуально-психологические особенности учащегося);
- педагогические факторы (методическая система обучения в школе, эмоциональная среда в школе, личность учителя).

Анализ практики математического образования позволил конкретизировать психолого-педагогические **трудности, возникающие в процессе обучения** математике, которые способствуют появлению феномена «неуспеваемости» учащихся.

Психолого-педагогические трудности у учащихся связаны с:

- особенностями мотивационной сферы учащихся (неправильное негативное отношение к математике, отсутствие познавательного интереса);
- недостатками в развитии познавательной сферы в области математики (интеллектуальная пассивность, познавательные барьеры, плохое усвоение математического учебного материала, непонимание учебного материала);
- недостаточным включением рефлексивных стратегий в учебную математическую деятельность (неумение настраивать себя на работу, неумение оценивать собственные интеллектуальные ресурсы, незнание своих познавательных особенностей, неумение преодолевать математическую тревожность, проявляющуюся как апатия, неуверенность, скованность, беспомощность);
- несформированными общеучебными умениями и навыками (неумение работать с математической книгой, неумение задавать вопросы, неумение самостоятельно организовывать свою деятельность, недисциплинированность);

– наличием пробелов в знаниях и умениях учащихся (несформированность основных математических понятий и умений, отсутствие опыта решения разнообразных математических задач, сформированная привычка при решении задач действовать только по указаниям учителя).

Одним из путей преодоления психолого-педагогических трудностей является обращение к психолого-ориентированным концепциям обучения, одной из таких является теория рефлексивного обучения [5].

В нашем исследовании мы предположили, что связь между математической деятельностью учащихся и работой их рефлексивных процессов является взаимообусловленной. Возможно, как занятия математической деятельностью способствуют обогащению рефлексивного опыта (что показано в исследовании, проведенной Э.Г. Гельфман и М.А. Холодной), так и рефлексивное обучение будет способствовать преодолению трудностей, испытываемых учащимися при изучении математики.

Рефлексивное обучение заключается в обучении обучающихся применению рефлексивных стратегий в математической деятельности [6].

1. *Четкое разделение известного и неизвестного в решении математических задач.* Учитель учить учащегося проводить *тщательный анализ* математической ситуации, т.е. четко разделять всю информацию на ту, которой учащийся владеет и ту, которую необходимо получить для решения задачи.

2. *Вербализация процесса мышления при решении математических задач.* Эта стратегия позволяет отработать умение учащегося «говорить о своем мышлении», вербально обозначать его этапы, трудности, результаты и мыслительные стратегии.

3. *Планирование и саморегуляция мышления.* Рефлексивное обучение само по себе предполагает организацию, планирование и регуляцию обучающимися своего мышления в процессе обучения. Следует обучать учащихся планировать учебные мероприятия – их частоту, продолжительность, объем материала, для того, чтобы вовремя и успешно решать поставленные задачи.

4. *Формулирование стратегий мышления.* Этот метод включает три этапа: решение задачи с отслеживанием тех процессов, мыслей и чувств, которые сопровождают решение; обобщение, классификация полученной информации и первичная формулировка стратегий; окончательная формулировка и операционализация способов мышления.

5. *Самооценивание.* Самооценивание эффективности мышления, должно быть дифференцированным и опираться на выработанные заранее критерии оценки [6, С. 311].

Внедрение обучения рефлексивным стратегиям в математическое образование позволит учащимся:

- четко разделять известное и неизвестное в условии математических задач;
- вербализовать собственные познавательные трудности в процессе поиска решения математических задач;
- выбирать оптимальные пути решения математической задачи на основании собственных метакогнитивных знаний и опыта;
- преодолевать познавательные затруднения при решении математических задач на основании собственных метакогнитивных знаний с применением рефлексивных стратегий;
- оценивать эффективность собственного мышления, анализировать достигнутый результат при выполнении математических заданий.

Рефлексивное обучение математике, направленное на активизацию у учащихся имеющихся знаний, их обобщение и систематизацию, применение знакомых математических методов в незнакомых ситуациях, ликвидацию познавательных пробелов на основе рефлексивных стратегий, служит инструментом для преодоления психолого-педагогических трудностей обучения математике. Потому как рефлексивное обучение ориентирует учащегося осознанно, самостоятельно регулировать свою математическую деятельность с использованием рефлексивных стратегий, отводя учителю математики роль помощника и консультанта.

Необходимость разработки рефлексивного обучения математике обуславливается отсутствием концептуальных основ и методических рекомендаций в теории и практике математического образования.

Рефлексивное обучения математике будет способствовать решению проблемы неуспеваемости, если в образовательном процессе будут выполнены следующие условия.

*Условие первое.* Обучение учащихся математической деятельности осуществляется через развитие обобщенного умения решать задачи. Необходимо научить учащихся видеть то общее, что есть в математических задачах и методах их решения.

*Условие второе.* Преодоление познавательных затруднений учащихся при изучении математики осуществляется с помощью использования рефлексивных стратегий. Необходимо научить учащихся прибегать к помощи интуиции и собственного разума, а не ждать указаний педагога или советов товарища.

*Условие третье.* При обучении математике учащийся осуществляет управление собственными интеллектуальными ресурсами.

Учащийся концентрирует свое внимание на проблеме, наблюдает, что происходит с его пониманием, отслеживает когнитивные процессы, осознает свою математическую деятельность. Учащийся учится доверять своему разуму, опираясь на истинные теоретические положения в математике (определения понятий, правила, теоремы, алгоритмы).

*Условие четвертое.* В процессе рефлексивного обучения математике педагог оказывает педагогическую поддержку учащимся на всех этапах обучения.

Учитель является помощником, который помогает преодолеть затруднения, подтвердить правильность выбранного решения, подсказать пути дальнейшего продвижения мысли.

*Условие пятое.* Рефлексивное обучение математике предполагает соотнесение полученных результатов и методов их получения не только с принятыми нормами и эталонами, но и с личными достижениями учащегося. Требование минимальной оценочности со стороны педагога позволит учащемуся самому выбирать критерии оценки собственной деятельности и осознавать пути своего движения. Роль педагога как помощника, консультанта, означает так же отказ от категорических суждений и личностных оценок.

С целью проверки педагогических условий в практике математического образования был проведен педагогический эксперимент. Оценка влияния обучения рефлексивным стратегиям на повышение процесса успеваемости по математике исследовалась нами с использованием методики «Метакогнитивного включения в деятельность» (А.В. Карпов) и успеваемости по математическим дисциплинам.

В экспериментальной и контрольной группах установили отсутствие значимых различий в исходном уровне метакогнитивного включения в деятельность и математической подготовки. В экспериментальной группе проводилось обучение учащихся применять рефлексивные стратегии в математической деятельности, в контрольной – обучение математике велось традиционными методами.

Достоверность и обоснованность исследования обеспечивалась применением методов математической статистики (критерий Фишера, t-критерий Стьюдента, коэффициент корреляции Пирсона).

Определение корреляционной связи между метакогнитивной включенностью в деятельность и успеваемостью было проведено с использованием коэффициента корреляции Пирсона. Полученное значение коэффициента корреляции ( $r=0,88$ ) свидетельствует о том, что связь между рефлексивными процессами и успеваемостью по математическим дисциплинам статистически значима на 1% уровне и положительна.

Различия в экспериментальной и контрольной группах подтвердились ( $t=6,61$ ,  $p<0,05$ ), успеваемость в экспериментальной группе выше, чем в контрольной.

Результаты эксперимента показали, что чем больше включены рефлексивные стратегии в математическую деятельность, тем выше уровень успеваемости учащихся по математическим дисциплинам.

Все вышесказанное свидетельствует о том, что рефлексивное обучение способствует преодолению психолого-педагогических трудностей и повышению эффективности математического образования.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Седова Е. А. Содержание учебного предмета «Математика» в единстве компонентов культуры и структуры личности / Седова Е. А. // Отечественная и зарубежная педагогика. 2018. Т.2. № 1(47). С. 143–168.
2. Снегурова В.И. Особенности отбора и реализации содержания школьного курса математики / Снегурова В.И., Подходова Н.С., Орлов В.В. // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. 2018. № 190. С. 175–182.
3. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / Вишнякова С.М. М.: НМЦ СПО, 1999. 538 с.
4. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика / Локалова Н.П. СПб.: Питер, 2009. 368 с.
5. Кислякова М.А. Рефлексивное обучение математике: уровень научной проработки, внедрение в практику образования: материалы конференции «Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе» (г. Москва, 22-25 апреля 2019) / Кислякова М.А. / под ред. Л.Л. Борисовой, Д.И. Павлова. М.: МПГУ, 2019. 829 с. С. 314–322.
6. Карпов А.В. Психология метакогнитивных процессов личности. / Карпов А.В., Скитяева И.М. М.: Изд-во Института психологии РАН, 2005. 352 с.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Sedova E. A. Soderzhanie uchebnogo predmeta «Matematika» v edinstve komponentov kul'tury i struktury lichnosti [The content of the subject "Mathematics" in the unity of the components of culture and personality structure] / Sedova E. A. // Otechestvennaya i zarubezhnaya pedagogika. 2018. T.2. № 1(47). P. 143–168. [in Russian]
2. Snegurova V.I. Osobennosti otbora i realizacii soderzhaniya shkol'nogo kursa matematiki [Features of selecting and implementing the content of a school mathematics course] / Snegurova V.I., Podxodova N.S., Orlov V.V. // Izvestiya RGPU im. A.I. Gercena. 2018. № 190. P. 175–182. [in Russian]
3. Vishnyakova S.M. Professional'noe obrazovanie: Slovar'. Klyuchevye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksika [Professional education: Dictionary. Key concepts, terms, current vocabulary]. / Vishnyakova S.M. M.: NMCz SPO, 1999. 538 p. [in Russian]
4. Lokalova N.P. Shkol'naya neuspёvayemost': prichiny, psixokorreksiya, psixoprofilaktika [School failure: causes, psychocorrection, psychoprophylaxis]. / Lokalova N.P. SPb.: Piter, 2009. 368 p. [in Russian]
5. Kislyakova M.A. Refleksivnoe obuchenie matematike: uroven' nauchnoj prarabotki, vnedrenie v praktiku obrazovaniya [Reflexive teaching of mathematics: the level of scientific research, implementation in the practice of education]: materialy konferencii «Aktual'ny'e problemy metodiki obucheniya informatike i matematike v sovremennoj shkole» (g. Moskva, 22-25 aprelya 2019) / Kislyakova M.A. / pod red. L.L. Borisovoj, D.I. Pavlova. M.: MPG U, 2019. 829 p. P. 314–322. [in Russian]
6. Karpov A.V. Psixologiya metakognitivny'x processov lichnosti [The psychology of metacognitive processes of the personality]. / Karpov A.V., Skityaeva I.M. M.: Izd-vo Instituta psixologii RAN, 2005. 352 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.107>**К ВОПРОСУ О МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ РЕЧИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА (НА ПРИМЕРЕ КРУПНОГО ПРОМЫШЛЕННОГО РЕГИОНА)**

Научная статья

**Анохина А.С.<sup>1</sup>, Образцова К.М.<sup>2,\*</sup>**<sup>1,2</sup> Новокузнецкий институт (филиал) ФГБОУ ВО "Кемеровский государственный университет", Новокузнецк, Россия

\* Корреспондирующий автор (kseniya\_obrazcova[at]mail.ru)

**Аннотация**

Представленное в данной статье исследование призвано систематизировать методы обучения речи детей с нарушением слуха, применяемые в крупном промышленном регионе. Основное содержание исследования составляет анализ модели сурдологической помощи детям с патологией слуха, которая включает в себя медицинскую и педагогическую составляющие. На основе анализа положительных и отрицательных сторон этой модели, сложившейся в Кузбассе, могут быть приняты меры по ее улучшению. Важнейшим фактором теоретической значимости и практической ценности исследования можно считать возможные проекции его результатов на другие крупные промышленные регионы.

**Ключевые слова:** дети с нарушением слуха, методы обучения речи, сурдологическая помощь.

**ON METHODS OF TEACHING SPEECH TO CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENT (FOR EXAMPLE, A LARGE INDUSTRIAL REGION)**

Research article

**Anokhina A.S.<sup>1</sup>, Obratsova, K.M.<sup>2,\*</sup>**<sup>1,2</sup> Novokuznetsk Institute (branch) Kemerovo state University, Novokuznetsk, Russia

\* Corresponding author (kseniya\_obrazcova[at]mail.ru)

**Abstract**

The research presented in this article is intended to systematize the methods of teaching speech to children with hearing disorders used in a large industrial region. The main content of the study is an analysis of the model of surdological care for children with hearing disorders, which includes medical and pedagogical components. Based on the analysis of the positive and negative aspects of this model that has developed in Kuzbass, measures can be taken to improve it. The most important factor in the theoretical significance and practical value of the study can be considered possible projections of its results to other large industrial regions.

**Keywords:** children with hearing impairment, speech training methods, surdological care.

**Введение**

На современном этапе обучение речи детей с нарушением слуха является одной из ведущих проблем сурдопедагогики. Это обусловлено тем, что речь возникает и развивается на основе слуховой системы [6]. В связи с этим слух имеет настолько важное значение для развития речи, что при его нарушении у детей отмечается глубокое ее недоразвитие (нарушение всех уровней языковой системы) или даже отсутствие.

Опираясь на труды отечественных психологов (например, А.А. Леонтьева и С.Л. Рубинштейна [4], [9]), можно сделать вывод о том, что речь занимает ведущее место в системе высших психических функций, т.к. все психические процессы развиваются с прямым участием речи. Также стоит отметить, что в исследованиях отечественных сурдопедагогов (Л.П. Носкова, Н.Д. Шматко и Ф.Ф. Рау [6], [7], [8]) речь выступает в качестве главного средства коммуникации, посредством которого происходит закрепление социального опыта и социализация личности.

В контексте этих научных представлений для успешного обучения, воспитания и развития детей с патологией слуха необходимы специальные педагогические методы, предусматривающие развитие речи, успешность которых напрямую зависит от своевременности квалифицированной помощи специалистов медицинского и психолого-педагогического профиля.

На современном этапе медицинская помощь детям с тяжелыми нарушениями слуха осуществляется посредством диагностики и слухопротезирования. В свою очередь педагогическая помощь – посредством целенаправленной коррекционной работы, направленной на обучение речи детей со слуховой депривацией. В сурдопедагогике, как ни в какой другой отрасли специальной педагогики, существует большое разнообразие методов формирования словесных способов коммуникации. В своем исследовании мы будем придерживаться классификации И.В. Королевой [3], в которой методы обучения речи детей с нарушением слуха подразделяются на традиционные и современные.

*Традиционные методы* в обучении речи базируются на сохранных анализаторах, и при этом проводится целенаправленная коррекционная работа по ее развитию с помощью специальных приемов. Среди традиционных методов выделяют устные и жестовые.

В устных методах целью является обучение детей устной речи в качестве первого овладеваемого ими языка. Различают «чистый» устный метод, верботональный метод и метод Э.И. Леонгард.

В коррекционных образовательных учреждениях для детей с нарушением слуха в нашей стране официальным является «чистый» устный метод. В нем особое внимание уделяется формированию звукопроизношения как основы для развития устной речи. Для этих целей используются глобальное чтение, дактильная азбука, чтение с губ и опора на сохранные анализаторы; стоит подчеркнуть, что жестовая речь полностью исключается.

Жестовые методы используют жестовый язык в качестве первого, который осваивает ребенок со слуховой патологией. Данный метод включает в себя жестовый, билингвальный методы и метод тотальной коммуникации.

К *современным* относят метод слухоречевой реабилитации, разработанный И.В. Королевой [3]. Данный метод базируется на развитии речи у детей с патологией слуха посредством слухового восприятия, как при естественном развитии у нормально слышащих детей. Становление данного метода связано с совершенствованием звукоусиливающей аппаратуры и кохлеарной имплантацией, которые получили максимальное развитие в последние годы.

В Кузбассе проблема детской тугоухости и глухоты является одной из актуальных медицинских, социальных и педагогических проблем, т.к. по данным министерства здравоохранения Кузбасса [5], начиная с 2009 год, ежегодно у 40% из числа обследованных детей до года выявляются нарушения слуховой функции различной степени выраженности: от легкой до тяжелой.

Слухоречевая реабилитация в Кемеровской области начинается с двухэтапного аудиологического скрининга новорожденных [5], который позволяет дать объективную оценку слуховой функции с первых дней жизни ребенка, что особенно важно, т.к. несвоевременное обнаружение нарушения и отсутствие профилактических мероприятий могут стать причиной получения инвалидности ребенком.

При подозрении на патологию слуха детей направляют на обследование в сурдологический центр. На территории Кемеровской области насчитывается 6 таких центров [5], основным направлением деятельности которых является оказание специализированной консультативно-диагностической, лечебной и реабилитационной помощи с использованием современных высокотехнологичных методик.

Высококачественное медицинское оборудование позволяет диагностировать патологию слуха на ранних этапах и своевременно начать реабилитационные мероприятия: назначение лечения, слухопротезирование или кохлеарная имплантация, а также разработка программы индивидуальной реабилитации.

Современное медицинское оборудование по оказанию сурдологической помощи создает благоприятные условия для полноценного речевого и интеллектуального развития детей с глухотой и тугоухостью.

В Кузбассе необходимая педагогическая помощь по обучению речи детей со слуховой депривацией оказывается как в сурдологических центрах, так и в специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для детей с патологией слуха, которых на весь регион четыре [2]. Также, дети, развитие которых приближено к нормально слышащим сверстникам, обучаются в общеобразовательных массовых школах и детских садах.

В выше указанных образовательных организациях обучение речи детей со слуховой депривацией заключается в формировании произносительной стороны речи, а также в развитии слухового восприятия. Так, по мнению отечественных сурдопедагогов Ф.Ф. Рау и Н.Ф. Слезиной [8], для повышения эффективности обучения речи детей, сначала ведется работа по развитию остаточного слуха с целью накопления слухового опыта, на основе которого формируется и развивается языковая система и устная речь.

Для успешного обучения и развития речи детей со слуховой патологией следует обеспечить систематическое использование индивидуальной звукоусиливающей аппаратуры, коррекционно-развивающую работу с сурдопедагогом и логопедом, а также организацию специальной слухоречевой среды.

К реабилитационным мероприятиям по обучению речи детей со слуховой патологией относится также консультативно-просветительская работа с педагогами и родителями как один из важнейших элементов, поскольку большую часть времени дети проводят в кругу семьи.

В образовательных учреждениях Кемеровской области при обучении речи детей с нарушением слуха преимущественно используются устные традиционные методы. Следовательно, в обучении речи детей рассматриваемой категории внимание акцентируется на формировании произносительной стороны устной речи, основываясь на компенсаторном использовании сохранных органов чувств. Такое обучение происходит в условиях специально организованных коррекционно-развивающих занятий.

Однако, несмотря на проводимые реабилитационные мероприятия, они могут оказаться неэффективными в силу того, что специальные (коррекционные) образовательные учреждения для детей с глухотой и тугоухостью интернатного типа. Следовательно, пребывая в этом учреждении, дети в своем большинстве при общении друг с другом используют жестовую речь. Стоит также отметить, что средний персонал в общении с детьми также отдает предпочтение жестовой речи. В итоге дети со слуховым нарушением имеют возможность пользоваться устной речью только на специально организованных занятиях.

### **Заключение**

Таким образом, в настоящее время в Кузбассе создана и реализована модель оказания сурдологической помощи детям. В связи с оказанием высокотехнологической медицинской помощи детям со слуховыми патологиями появляется новая модель коррекционно-развивающей работы с данной категорией детей. Так, обучение речи базируется на слуховом восприятии и происходит совместно с развитием остаточного слуха, что позволяет ребенку с нарушением слухового анализатора приблизиться к детям с нормальным речевым развитием. Но несмотря на успехи данной модели, обучение речи данной категории детей все еще строится на традиционном «чистом» устном методе, что ограничивает спонтанное освоение речи и снижает понимание устной речи вне ситуации специально организованного занятия. В связи с этим возникает необходимость включения в реабилитационные мероприятия по обучению речи детей с нарушением слуха консультативно-просветительского комплекса по созданию слухоречевой среды, направленной на повышение эффективности коррекционно-развивающей работы.

### **Конфликт интересов**

Не указан.

### **Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии / Л.С. Выготский. – СПб: Издательство «Лань», 2003. – 656 с.
2. Коллегия администрации Кемеровской области постановление от 27 мая 2016 года N 196 Об утверждении комплексной программы "Доступная среда в Кемеровской области" на 2016 – 2020 годы (с изменениями на 30 января 2019 года) [Электронный ресурс] URL: <http://docs.cntd.ru/document/439068091> (дата обращения: 15.04.2020)
3. Королева И.В. Реабилитация глухих детей и взрослых после кохлеарной и стволового имплантации / И.В. Королева – СПб: Издательство «КАРО», 2016. – 872 с.
4. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 214 с.
5. Слышать будущее... и готовиться к нему [Электронный ресурс] // официальный сайт «Министерство здравоохранения Кузбасса». – 06.03.2018. – URL: <https://kuzdrav.ru/activity/news/5149/> (дата обращения: 09.04.2020)
6. Носкова Л.П. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.П. Носкова, Л.А. Головниц. — М.: Гуманитар, изд. центр ВЛАДОС, 2004. — 344 с.
7. Пельмская Т.В. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: Пособие для учителя дефектолога. / Пельмская Т.В., Н.Д. Шматко — М.: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2003. — 224с
8. Рау Ф.Ф. Методика обучения произношению в школе глухих [Электронный ресурс] / Рау Ф.Ф., Н.Ф. Слезина : Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1981. — 191 с. – URL: [http://pedlib.ru/Books/3/0108/index.shtml?from\\_page=4](http://pedlib.ru/Books/3/0108/index.shtml?from_page=4) (Дата обращения: 13.04.2020)
9. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб: Издательство «Питер», 2000. – 712 с.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Vygotsky L. S. Osnovy defektologii [Fundamentals of defectology] / L. S. Vygotsky. – Saint Petersburg: LAN publishing House, 2003. – 656 p. [in Russian]
2. Kollegy administration Kemerovskoj oblasti ot 27 may 2016 N 196 ob utvergdenii kompleksnij program «Dostypnay sreda v Kemerovskoj oblasti» [Board of administration of the Kemerovo region resolution of may 27, 2016 N 196 on approval of the integrated program "Accessible environment in the Kemerovo region"] for 2016-2020 (with changes on January 30, 2019) [Electronic resource] URL: <http://docs.cntd.ru/document/439068091> (accessed: 15.04.2020) [Electronic resource]; <http://docs.cntd.ru/document/439068091> (accessed: 15.04.2020) [in Russian]
3. Koroleva I. V. Reabilitatsia gluhikh detej i vzroslykh posle cohklearnoj i stvolovoj implatatsia [Rehabilitation of deaf children and adults after cochlear and brainstem implantation] / I. V. Koroleva-SPb: KARO Publishing house, 2016. - 872 p. [in Russian]
4. Leontiev A. A. Yzykh, rech', recheviya deyatelnost' [language, speech, speech activity] / A. A. Leontiev. - M.: Enlightenment, 1969. – 214 p. [in Russian]
5. Slyshat' budushhee... I gotovit'siya k nemy [Hear the future... and prepare for it] [Electronic resource] // official site "Ministry of health of Kuzbass". – 06.03.2018. – URL: <https://kuzdrav.ru/activity/news/5149/> (accessed: 09.04.2020) [in Russian]
6. Noskova L. P. Metodica razvitia rechi doshkol'nikov s narusheniem slukha [Methods of speech development of preschool children with hearing disorders]: studies'. student's guide. no. studies'. institutions / L. p. Noskova, L. A. Golovchits. – M.: Humanitar, ED. center VLADOS, 2004. – 344 p. [in Russian]
7. Pelymskaya T. V., Shmatko N. D. Formirovanie ustnoj rechi doshkol'nikov s narusheniem slukha [Formation of oral speech of preschool children with impaired hearing]: a Guide for teachers of defectologists. - M.: Humanit. ed. VLADOS center, 2003. — 224 p. [in Russian]
8. Rau F. F. Metodika obucheniya proiznosheniya v shkole glukhikh [Methods of teaching pronunciation in the school of the deaf] [Electronic resource]:/ Rau F. F., Slezina N. F. Manual for teachers. - Moscow: Prosveschenie, 1981. -191 p. – URL: [http://pedlib.ru/Books/3/0108/index.shtml?from\\_page=4](http://pedlib.ru/Books/3/0108/index.shtml?from_page=4) (date accessed: 13.04.2020) [in Russian]
9. Rubinstein S. L. Osnovy obshhej psikhologii [Fundamentals of General psychology] / Rubinstein S. L. – Saint Petersburg: Peter Publishing house, 2000. - 712 p. [in Russian]



DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.108>

## ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ В УСЛОВИЯХ ВОЕННОГО ВУЗА

Научная статья

Селезнева Н.Е.<sup>1,\*</sup>, Редькина Л.И.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-8006-1799,

<sup>1</sup> Черноморское высшее военно-морское училище имени П.С. Нахимова, Севастополь, Россия;

<sup>2</sup> Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) КФУ им. В.И. Вернадского в г. Ялта, Ялта, Россия

\* Корреспондирующий автор (natashaseleznyova[at]yahoo.co.uk)

### Аннотация

Целью статьи является анализ существующих в современных научных исследованиях подходов к определению сути и содержания иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности (ИПКК), выделение особенностей формирования ИПКК в высшем военном образовательном заведении и обосновании возможности актуализации опыта военно-учебных заведений Крыма и анализ результатов экспериментальной апробации авторского учебно-методического комплекса дисциплины «Иностранный язык», направленного на усиление профессиональной направленности обучения и самостоятельной работы обучающихся, для повышения качества иноязычного образования военных специалистов.

**Ключевые слова:** иноязычная профессиональная коммуникативная компетентность, военный вуз.

## FORMATION OF FOREIGN LANGUAGE PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE IN A MILITARY HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENT

Research article

Seleznyova N.Ye.<sup>1,\*</sup>, Redkina L.I.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-8006-1799,

<sup>1</sup> Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov, Sevastopol, Russia;

<sup>2</sup> Humanitarian Pedagogical Academy (affiliate) CFU named after V.I. Vernadsky, Yalta, Russia

\* Corresponding author (natashaseleznyova[at]yahoo.co.uk)

### Abstract

The purpose of the article is to analyze the existing approaches in modern scientific research to determine the essence and content of foreign language professional communicative competence (FLPCC), highlight the criteria and indicators of estimating the FLPCC formation level in higher military educational institutions and substantiate the possibility of updating the experience of military educational institutions in the Crimea, and analyze the results of experimental testing of the author's educational and methodological complex (EMC) of the discipline Foreign Language, aimed at facilitating the professional orientation of training and student self-study to improve the quality of foreign language education of military specialists.

**Keywords:** foreign language professional communicative competence, military higher educational establishment.

### Introduction

Currently, the military educational institutions of Crimea have a system of foreign language education, which is well provided with a legal framework, qualified personnel, material, technical and methodological supplies, but in the light of the modernization of Russian education, all its components need to be updated and improved, especially at the level of higher military educational establishments [10, P.142]. Among the most urgent tasks challenging the heads and teaching staff of military educational institutions are strengthening the professional orientation of training and foreign language education, encouraging the motivation of the cadets and trainees for learning a foreign language both in class and during self-study; the use of innovative tools, techniques and methods of training; achieving compliance of academic programs, syllabus and methodological materials with the requirements of education modernization and international standards for academic results. The implementation of positive experience of military educational institutions in Crimea at the end of the XX – beginning of the XXI century, including the introduction of updated educational methodological complexes of the discipline Foreign Language, aimed at improving the effectiveness of military specialists' foreign language training, can contribute to the solution of these tasks.

### Methods

During the pedagogical experiment the application of the author's educational and methodical complex for the discipline "Foreign Language" (specialty 26.05.03 "Construction, repair and search and rescue support of surface ships and submarines"), developed in the context of modernization of foreign-language education in order to improve the effectiveness of foreign-language training of military specialists, was tested on the basis of the Black Sea Higher Naval School named after P. S. Nakhimov (BSHNS) (Sevastopol). The methodological complex included:

- the syllabus and thematic plan of the Foreign Language course for the specialty 26.05.03 "Construction, repair and search and rescue support of surface ships and submarines", developed in the 2014-2015 academic year, revised in 2015-2017, in order to improve the professional orientation of foreign language education of cadets and meet the modern requirements of modernization of foreign language education of military specialists;
- printed textbook "English for divers", published in 2017, intended for training 3-4 year cadets of military specialties "Special Purpose Underwater Work" and "Operation and Repair of Diving and Deep-Diving Vehicles" which encompasses narrowly specialized topics specified in the syllabus and thematic plan;
- electronic course-book "English for divers. Introduction" for 3-4 courses of the above mentioned specialty, released in

2019, created to facilitate the motivation and intensification of independent individual educational and cognitive activities of cadets in the professional sphere using a foreign (English) language; development of self-education skills and communicative reflection. The course-book was created with the SUNRAV program. It consists of 4 relevant to the curriculum modules and includes texts, speech and language exercises with the possibility of computer verification, videos, glossary, list of abbreviations, and additional specialized reading materials.

The pedagogical experiment was preceded by a theoretical study of the problems of determining the essence and content of the concept of foreign-language professional communicative competence and methods to assess and improve the effectiveness of its formation, which was widely covered in the dissertation works of such researchers as R.N. Abitov [2], A.M. Andrienko [3], O.A. Senichkina [11], A.V. Obskov [7], E.O. Petrova [8], L.T. Rudometova [9], O.V. Flerov [12], and others. The issues of the efficiency of implementing multimedia, computer-assisted learning, Internet resources and information technology to improve the process of forming foreign-language professional communicative competence have been under discussion of S.S. Mironceva [6], Kh.S. Abdulaieva [1], V.I. Volchkova [4], etc. which have also been considered during the research. As stated in the article by V.I. Volchkova, the use of information technology elements in classes helps to form the ability of students to work with various information, critical attitude towards it, develops logical thinking, provides information and emotional saturation of lessons, promotes interest of students to the subject, and activates their creative potential with the surrounding life [4].

## Results

Based on the study and generalization of research in the field of the content of foreign language professional communicative competence, the main components of FLPCC were identified: linguistic (the ability to apply and analyze the acquired knowledge of language and speech; to build grammatically, syntactically and stylistically correct oral and written speech in a foreign language), regulatory (the ability to independently carry out educational, cognitive and professional activities by means of a foreign language), intercultural (the ability to understand the socio-cultural characteristics of another nation through the study of its language) and communicative (the ability to carry out domestic and professional communication in 4 types of speech activity: speaking, listening, reading and writing) competence.

The pedagogical experiment included stating, forming and control stages. At the stating stage was carried out the initial diagnostics of the foreign language professional communicative competence formation level as a key performance indicator of achieving the goals of foreign language education was performed among the students of 3<sup>rd</sup> -4<sup>th</sup> courses of study of the faculty of coastal missile and artillery troops and special training (4 groups, 14 persons each). The experimental and control groups (2 groups of 28 cadets) were formed.

Based on the main components of the FLPCC, the main criteria, indicators and methods for assessing the levels of formation of the FLPCC were determined:

- performance-speech criterion (reflecting performance in professional communication knowledge and skills obtained in the training course); its indicators: the expansion of active vocabulary, fluency development, reducing the number of grammatical errors, an increase in linguistic and sociocultural knowledge in the field of professional activities; the assessment method is a comprehensive test used for mid-term assessment of cadets at the end of the academic year and developed on the basis of the STANAG test, used since the 1970s by NATO member countries and partners, reissued in 2010 to determine the level of foreign language proficiency of military specialists;

- motivation-activity criterion (evaluating the desire of students to independently improve the level of their foreign language training and FLPCC); indicators: awareness of the practical significance of mastering the foreign language and its improvement for a modern military specialist, increasing speech activity, intensification of the use of authentic foreign language materials in everyday, educational, research activities; evaluation method – a questionnaire on the methodology of diagnostics of the orientation of educational motivation developed by T.D. Dubovitskaya [5], which includes 20 statements and answer options (+, -) and the implementation of individual projects in the foreign language training.

Table 1 – Results of assessing the FLPCC formation levels at the stating stage of the experiment, (in %)

criteria/ levels	experimental group			control group		
	high	medium	low	high	medium	low
performance -speech	14,28	39,27	57,12	10,71	35,71	53,55
motivation-activity	7,14	32,13	60,69	7,14	35,71	57,12

At the forming stage, the author's EMC was implemented, which included a syllabus, a thematic plan, and a printed and electronic course-book "English for divers" developed for them, corresponding to the specifics of cadets' professional education for 3 and 4 courses of training.

At the control level the final assessment of students' FLPCC formation level (high, medium, low) was carried out via standard interim test on the performance-speech criterion, and by means of observation of speaking activity in the classroom, personal interest in self-study, participation in individual projects and research work with the use of a foreign language on the motivation-activity criterion.

Table 2 – Dynamics of performance-speech criteria indicators, (in %)

levels	experimental group		control group	
	stating stage	control stage	stating stage	control stage
high	14,28	24,99	10,71	14,28
medium	39,27	60,69	35,71	39,27
low	57,12	14,28	53,55	46,41

Table 3 – Dynamics of motivation-activity criteria indicators, (in %)

levels	experimental group		control group	
	stating stage	control stage	stating stage	control stage
high	7,14	24,99	7,14	10,71
medium	32,13	42,84	35,71	28,56
low	60,69	32,13	57,12	64,26

The data presented in tables 2 and 3 show that the teaching materials and methods used in the experimental group significantly increased the differences in the dynamics of increasing the level of FLPC. Thus, the indicator of a high level of performance-speech criterion in the experimental group increased by 10.71%, and in the control group only by 3.57%; the average level – by 21.42% in the experimental group and by 3.56 % in the control group.

As for the motivation-activity criterion, the percentage of high-level cadets in the experimental group increased by almost 18%, and in the control group – by 3%. The number of mid-level cadets increased by almost 10% in the experimental group and decreased by 7% in the control group. At the same time, interest in the study of cadets in the experimental group with a low level of motivation increased significantly (by 28.56%), and in the control group it decreased by 7.14%.

### Discussion

The analysis of the results of cross-sections in the experimental and control groups (table 2, 3) allowed us to summarize that the experimental group saw a constant increase in the number of cadets with high and average indicators of formation of FLPC according to performance-speech and motivation-activity criteria to a much greater extent than in the control group.

The results of the current control, intermediate tests and work in the classroom showed significant improvements in the implementation of foreign language communication, expanding the active vocabulary, linguistic and socio-cultural knowledge in the field of professional activity of the majority of cadets in the experimental group, along with increased speech activity, interest in learning and using a foreign language not only in the classroom, but also in self-study, in the process of preparing presentations for the meetings of the scientific society of cadets, participating in international competitions “Depth”, held in Sevastopol in 2018-2019.

### Conclusion

Thus, the results of the pedagogical experiment prove the effectiveness of implementation in the learning process of proven teaching materials because it shows a significant increase in the level of formation of foreign language professional communicative competence of students, which confirms the importance of modernization of all components of foreign language education and updating the Sevastopol Black Sea Higher Naval School named after P.S. Nakhimov experience in the sphere of improvement of content, methods and means of foreign language education to improve the quality of foreign language training of military specialists.

### Конфликт интересов

Не указан.

### Conflict of Interest

None declared.

### Список литературы / References

1. Абдулаева, Х.С. Формирование коммуникативной компетентности будущих бакалавров с использованием средств мультимедиа (профиль подготовки «Иностранный язык»): автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Х.С. Абдулаева. – Махачкала, 2018. – 23 с.
2. Абитов, Р.Н. Дидактико-методический комплекс интенсификации иноязычной подготовки студентов в техническом вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Р.Н. Абитов. – Казань, 2019. – 23 с.
3. Андриенко, А.М. Развитие иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технического вуза (на основе кредитно-модульной технологии обучения): автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А.М. Андриенко. – Ростов-на-Дону, 2007. – 26 с.
4. Волчкова, В.И. Использование современных информационных технологий в обучении иностранным языкам / В.И. Волчкова // Наука и спорт: современные тенденции. – № 2. – Том 19. – 2018 г. – с.69-73.
5. Дубовицкая, Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – №2. – С.42–46.
6. Миронцева, С.С. Формирование иноязычной профессионально ориентированной компетенции будущих менеджеров с использованием электронных образовательных ресурсов: дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / С.С. Миронцева. – Ялта, 2019. – 211 с.
7. Обсков, А.В. Педагогические условия и формы реализации интерактивного обучения иностранному языку студентов технического вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / А.В. Обсков. – Томск, 2017. – 23 с.
8. Петрова, Е.О. Формирование готовности студентов к профессионально ориентированному иноязычному общению в образовательной среде вуза: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Е.О. Петрова. – Красноярск, 2017. – 25 с.
9. Рудометова, Л.Т. Формирование иноязычной компетентности будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки в неязыковом вузе: автореферат дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Л.Т. Рудометова. – Кемерово, 2014. – 23 с.
10. Селезнева, Н.Е. Современное состояние иноязычного образования в ЧВВМУ имени П.С. Нахимова / Н.Е. Селезнева // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (81). – 2020. – С. 140-142.
11. Сеничкина, О.А. Методы оценивания сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов-психологов (на материале английского языка): дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / О.А. Сеничкина. – Санкт-Петербург, 2015. – 229 с.

12. Флеров, О.В. повышение эффективности обучения студентов иностранному языку на основе коммуникативной методики: дис.... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / О.В. Флеров. – Москва, 2013. – 243 с.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Abdulaeva, H.S. Formirovanie kommunikativnoj kompetentnosti budushhih bakalavrov s ispol'zovaniem sredstv mul'timedia (profil' podgotovki «Inostrannyj jazyk») [Formation of Communicative Competence of Future Bachelors Using Mass Media (Specialty "Foreign Language")] : abstract of dis. ... of PhD in Pedagogics : 13.00.08 / H.S. Abdulaeva. – Mahachkala, 2018. – 23 p. [in Russian]

2. Abitov, R.N. Didaktiko-metodicheskij kompleks intensivatsii inozazychnoj podgotovki studentov v tehničeskome vuze [Didactic and Methodological Complex of Intensification of Foreign Language Training of Students in a Technical University] / R.N. Abitov : abstract of diss of PhD in Pedagogics : 13.00.08 /. – Kazan', 2019. – 23 p. [in Russian]

3. Andrienko, A.M. Razvitie inozazychnoj professional'noj kommunikativnoj kompetentnosti studentov tehničeskogo vuza (na osnove kreditno-modul'noj tehnologii obuchenija) [Development of Foreign-Language Professional Communicative Competence of Technical University Students (Based on Credit-Modular Technology of Training)] : abstract of diss. ... of PhD in Pedagogics : 13.00.08 / A.M. Andrienko. – Rostov-na-Donu, 2007. – 26 p. [in Russian]

4. Volchkova, V.I. Ispol'zovanie sovremennyh informacionnyh tehnologii v obuchenii inostrannym jazykam [Use of Modern Information Technologies in Teaching Foreign Languages] / V.I. Volchkova // Nauka i sport: sovremennye tendencii [Science and Sport: Current Trends]. – № 2. – Volume 19. – 2018 – P.69-73. [in Russian]

5. Dubovickaja, T.D. Metodika diagnostiki napravlenosti uchebnoj motivacii [Methods for Diagnosing the Orientation of Educational Motivation] / T.D. Dubovickaja // Psihologicheskaja nauka i obrazovanie [Psychological Science and Education]. – 2002. – №2. – P.42–46. [in Russian]

6. Mironceva, S.S. Formirovanie inozazychnoj professional'no orientirovannoj kompetencii budushhih menedzherov s ispol'zovaniem jelektronnyh obrazovatel'nyh resursov [Formation of Foreign Language Professionally Oriented Competence of Future Managers Using Electronic Educational Resources]: diss. ... of PhD in Pedagogics : 13.00.08 / S.S. Mironceva. – Jalta, 2019. – 211 p. [in Russian]

7. Obskov, A.V. Pedagogicheskie uslovija i formy realizacii interaktivnogo obuchenija inostrannomu jazyku studentov tehničeskogo vuza [Pedagogical Conditions and Forms of realization of Interactive Foreign Language Learning of Students of Technical Universities]: abstract of diss. ... of PhD in Pedagogics : 13.00.08 / A.V. Obskov. – Tomsk, 2017. – 23 p. [in Russian]

8. Petrova, E.O. Formirovanie gotovnosti studentov k professional'no orientirovannomu inozazychnomu obshheniju v obrazovatel'noj srede vuza [Formation of Students' Readiness for Professionally Oriented Foreign Language Communication in the Educational Environment of the University]: abstract of diss. ... of PhD in Pedagogics : 13.00.08 / E.O. Petrova. – Krasnojarsk, 2017. – 25 p. [in Russian]

9. Rudometova, L.T. Formirovanie inozazychnoj kompetentnosti budushhih specialistov v processe professional'noj podgotovki v nejazykovom vuze [Formation of Foreign Language Competence of Future Specialists in the Process of Professional Training in a Non-Linguistic University] : abstract of diss. ... of PhD in Pedagogics : 13.00.08 / L.T. Rudometova. – Kemerovo, 2014. – 23 p. [in Russian]

10. Seleznyova, N.Ye. Sovremennoe sostojanie inozazychnogo obrazovanija v ChVVMU imeni P.S. Nakhimova [The Modern State of Foreign Language Education in BSHNS named after P. S. Nakhimov] / N.Ye. Seleznyova, // Mir nauki, kul'tury, obrazovanija [World of Science, Culture, Education]. – № 2 (81). – 2020. – P. 140-142. [in Russian]

11. Senichkina, O.A. Metody ocenivaniya sformirovannosti inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov-psihologov (na materiale anglijskogo jazyka) [Methods of evaluating the formation of foreign language communicative competence of psychology students (based on the English language)] : diss. ... of PhD in Pedagogics : 13.00.02 / O.A. Senichkina. – Sankt-Peterburg, 2015. – 229 p. [in Russian]

12. Flerov, O.V. Povyshenie jeffektivnosti obuchenija studentov inostrannomu jazyku na osnove kommunikativnoj metodiki [Improving the Effectiveness of Teaching Students a Foreign Language on the Basis of Communicative Methods] : diss. ... of PhD in Pedagogics : 13.00.08 / O.V. Flerov. – Moskva, 2013. – 243 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.109>

## АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ЗДОРОВЬЯ СОВРЕМЕННЫХ ШКОЛЬНИКОВ

Научная статья

Сизова Н.Н.<sup>1,\*</sup>, Исмагилова Ю.Д.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-6310-3723,

<sup>1</sup> Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа №45 г. Владивостока», Владивосток, Россия;

<sup>2</sup> Владивостокский филиал Российской таможенной академии, Владивосток, Россия

\* Корреспондирующий автор (nadya\_sambo[at]bk.ru)

### Аннотация

В работе представлена характеристика здоровья школьников общеобразовательного учреждения «Средняя общеобразовательная школа №45 г. Владивостока». На основании результатов социологического исследования, данных медицинских осмотров и тестирования физической подготовленности было изучено состояние здоровья учеников. Полученные данные показали, что большое количество школьников имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья. Зафиксированные в ходе исследования результаты позволяют нам сделать рекомендации по улучшению обстановки со здоровьем подрастающего поколения.

**Ключевые слова:** школьники, здоровье, самооценка, физическая подготовленность, исследование.

## HEALTH ANALYSIS OF MODERN SCHOOLCHILDREN

Research article

Sizova N.N.<sup>1,\*</sup>, Ismagilova Yu.D.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-6310-3723;

<sup>1</sup> Municipal budgetary educational institution, Secondary school No. 45 of Vladivostok, Vladivostok, Russia

<sup>2</sup> Vladivostok Branch of the Russian Customs Academy, Vladivostok, Russia

\* Corresponding author (nadya\_sambo[at]bk.ru)

### Abstract

The paper presents the health characteristics of schoolchildren in secondary school No. 45 in Vladivostok. Based on the results of a sociological study, data from medical examinations, and testing of physical fitness, the health status of students were studied. The obtained data showed that a large number of students have functional deviations in their health status. The results recorded during the study allow us to make recommendations for improving the health situation of the younger generation.

**Keywords:** schoolchildren, health, self-esteem, physical fitness, research.

### Введение

Наиболее важным компонентом характеризующим здоровье человека является физическая составляющая, которая отражает жизнеспособность всех физиологических систем человека. Образ жизни, наследственные и другие негативные факторы зачастую являются причинами возникновения патологических заболеваний населения уже на ранней стадии развития. Вопросы укрепления и сохранения здоровья детей и подростков на протяжении многих лет являются предметом пристального внимания ученых. Школьники представляют собой специфическую социальную группу, которую объединяет один возраст, особые условия жизни, манера поведения, нормы культуры и жизненные ценности. Подрастающая молодежь подвержена воздействию огромного числа потенциально опасных факторов, которые могут оказывать негативное влияние на состояние здоровья детей и приводят к длительному напряжению приспособительных физиологических механизмов. Здоровье является основным условием для удачной самореализации потенциала молодых людей в учебе и последующей взрослой жизни.

Особенности современного учебного процесса в школе и свойства молодого организма оказывают предельно допустимые психические, моральные и физические нагрузки на все функциональные системы организма.

Анализ научной литературы, затрагивающий вопросы здоровья учеников, свидетельствует, что за период обучения в школе здоровье детей не только не улучшается, а зачастую ухудшается [7], [9], [10].

По сведениям Министерств образования и здравоохранения численность потенциально здоровых выпускников школ РФ колеблется от 10 до 15 %. Специалисты отмечают, что более 50% школьников, окончивших школу, уже имеют по 2–3 хронических заболевания. Каждый третий выпускник имеет медицинские противопоказания для службы в армии и всего лишь 15% выпускников можно считать практически здоровыми людьми [1], [4].

Регулярный контроль состояния здоровья, физического развития и уровня физической подготовленности обучающихся, установил ежегодное увеличение количества школьников со слабым иммунитетом и ухудшающимся здоровьем. Ежегодно при разделении школьников по группам здоровья для занятий физической культурой четверть учеников относится к специальной медицинской группе. Продолжает увеличиваться доля детей с аномалиями в осанке, болезнями верхних дыхательных путей аллергического характера. Вызывает тревогу тот факт, что у многих выпускников школ обнаружены заболевания, приводящие к хронизации состояния [6], [8], [9].

Здоровье является основным условием для удачной самореализации потенциала молодых людей в учебе и последующей взрослой жизни. По мнению некоторых ученых, наблюдается ежегодное ухудшение состояния здоровья детского населения и тенденции к улучшению за последние годы не наблюдается [2], [3], [5]. Однако в доступной литературе, нам не удалось обнаружить данные, исследуемые состояние здоровья школьников средней

общеобразовательной школы №45 г. Владивостока. Наличием данного факта и была обусловлена актуальность нашего исследования.

Целью исследования явился анализ состояния здоровья школьников средней общеобразовательной школы №45 г. Владивостока.

### Основные результаты

Чаще всего под здоровьем понимают совокупность разнообразных критериев определяющих жизнеспособность организма человека. На сегодняшний момент достаточно часто при анализе состояния здоровья людей используют материалы социологических исследований. Как правило, это субъективные данные отношения респондентов к здоровью и факторов воздействующих на него.

В рамках нашего исследования мы рассмотрели несколько категорий отражающих состояние здоровья учеников: оценку и самооценку здоровья; отношение школьников к здоровью и способы сохранения здоровья.

Социологическое исследование, составившее эмпирическую базу работы, проводилось в сентябре – декабре 2019 г. на базе средней общеобразовательной школы №45 г. Владивостока. В обследовании приняло участие 62 человека из числа учеников 9-х классов.

Такой субъективный показатель, как самооценка здоровья является одним из основных критериев в социологических исследованиях касаемых темы здоровья.

Исследование самооценки здоровья обучающихся нашей школы показал, что значительная часть интервьюированных признают уровень своего здоровья как хороший и отличный, но определенное опасение вызывает тот факт, что определенная часть респондентов оценивают состояние своего здоровья как «удовлетворительное» и что еще хуже, как «очень плохое» (рис.1).

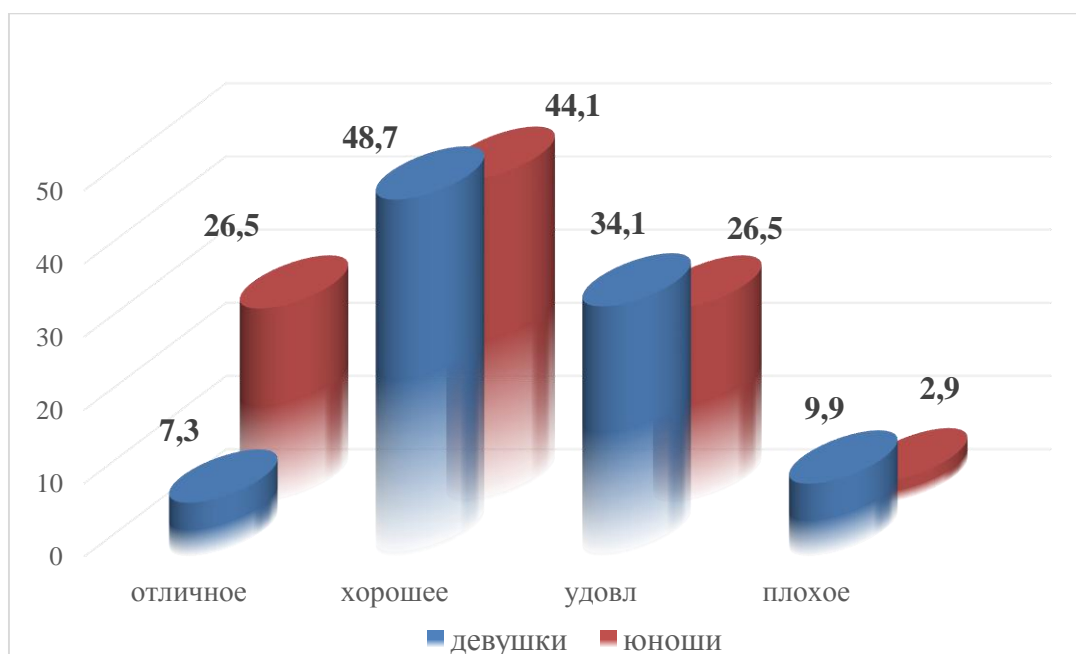


Рис. 1 – Самооценка состояния здоровья школьниками средней общеобразовательной школы №45 г. Владивостока, (%)

Оценка собственного здоровья школьниками выявила, что по большому счету ученики, скорее всего не думают о своем здоровье, чем в действительности располагают им. Данный факт подтверждается тем обстоятельством, что, по данным медицинских осмотров всего лишь 18,5% обследованных учеников нашей школы были признаны здоровыми (рис.2).

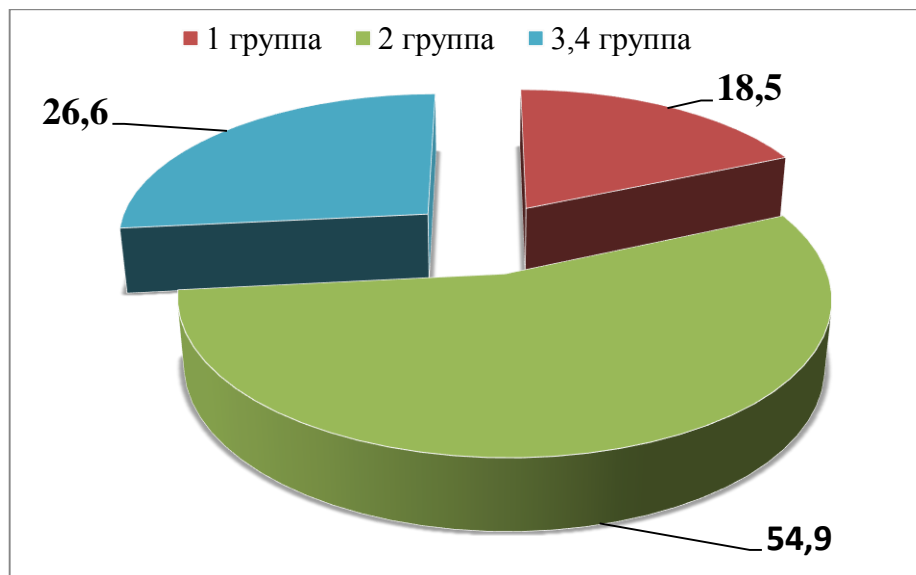


Рис. 2 – Распределение школьников средней общеобразовательной школы №45 г. Владивостока по группам здоровья в 2020-2021уч.году, (%)

У половины учеников - зафиксированы функциональные отклонения – это II группа здоровья, а значительная часть обучающихся имеют хронические заболевания и по состоянию здоровья отнесены к III и IV группам здоровья.

Одной из ключевых составляющих здоровья человека является физическое здоровье, которое характеризуется функционированием всех органов и систем человеческого организма. А основным критерием физического здоровья является физическая подготовленность.

В результате анализа результатов контрольных испытаний мы выявили, что лишь небольшая часть учащихся нашей школы имеет высокий уровень физической подготовленности, и стоит отметить, что чем старше класс, тем больше наблюдается учеников, обладающих низким уровнем физической подготовленности (табл.1).

Таблица 1 – Уровень физической подготовленности школьников

			Бег 100 м., с.	Бег 30 м., с.	Бег 60 м., с.	Бег 1000 м., мин.	Прыжок в длину с места, см	Сила	Итого
11 класс	НС	n	15	7	14	12	13	10	71
		%	<b>52</b>	<b>25</b>	<b>47</b>	<b>44</b>	<b>50</b>	<b>33</b>	<b>42</b>
	С	n	8	12	7	4	6	8	45
		%	<b>27</b>	<b>43</b>	<b>23</b>	<b>15</b>	<b>23</b>	<b>27</b>	<b>25</b>
	ВС	n	6	9	9	11	7	12	54
		%	<b>21</b>	<b>32</b>	<b>30</b>	<b>41</b>	<b>27</b>	<b>40</b>	<b>33</b>
10 класс	НС	n	13	6	12	12	11	11	65
		%	<b>48</b>	<b>22</b>	<b>42</b>	<b>44</b>	<b>42</b>	<b>42</b>	<b>40</b>
	С	n	7	9	5	1	8	6	36
		%	<b>26</b>	<b>33</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>31</b>	<b>23</b>	<b>22</b>
	ВС	n	7	12	12	14	7	9	61
		%	<b>26</b>	<b>45</b>	<b>41</b>	<b>48</b>	<b>27</b>	<b>35</b>	<b>38</b>
9 класс	НС	n	20	23	23	27	22	32	147
		%	<b>21</b>	<b>28</b>	<b>29</b>	<b>36</b>	<b>50</b>	<b>56</b>	<b>32</b>
	С	n	16	16	19	18	14	17	100
		%	<b>28</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>27</b>	<b>25</b>	<b>20</b>	<b>24</b>
	ВС	n	41	43	36	36	12	31	199
		%	<b>51</b>	<b>47</b>	<b>47</b>	<b>37</b>	<b>25</b>	<b>24</b>	<b>44</b>

Примечание: \* НС – ниже среднего уровня подготовленности, С – средний уровень подготовленности, ВС – выше среднего уровня подготовленности

Серьезность наличия данного факта обусловлена тем, что школьники с низким уровнем физической подготовленности в большей степени, чем лица с высоким уровнем указанного показателя, подвержены риску возникновения нарушений здоровья.

На здоровье отдельно взятой личности, так же как и на здоровье группы людей оказывает влияние целый ряд факторов. По отношению к задачам нашего исследования детям предлагалось указать из шести представленных вариантов два обстоятельства, которые, по их мнению, имеют наибольшее влияние на здоровье. Респонденты-юноши считают, что определяющими являются «природная среда» и «наличие вредных привычек». У девушек ведущие позиции заняли «наличие вредных привычек» и «усилия самого человека» (рис.8).

Реже других факторов ученики называют «качество медицинского обслуживания»: юноши – 14,7 %, девушки – 18,3 %. Скорее всего, данный факт связан с юным возрастом респондентов, когда поправить возникающие проблемы со здоровьем возможно без серьезного вмешательства врачей. Таким образом, ведущие места по влиянию на здоровье школьники отдали внешним обстоятельствам, что может указывать о собственной безответственности за свое личное здоровье или о том, что наличие вредных привычек и состоянию природной среды на данный момент времени в школе уделяют особое внимание на классных часах и в беседах с учениками.

Нами было определено, что забота о здоровье учеников, в обеих гендерных группах, основывается на желании быть физически сильным, не отставать от одноклассников. На 2-м месте – ухудшение здоровья, и на 3-м, влияние данных медицинской информации.

Отрадно отметить, что значительная часть учеников считает необходимым вести здоровый образ жизни. И в меньшей степени респонденты согласились с утверждением, что таким образом жить неинтересно, изнурительно и неразумно, и они не видят смысла в отказе от жизненных удовольствий (рис.3).

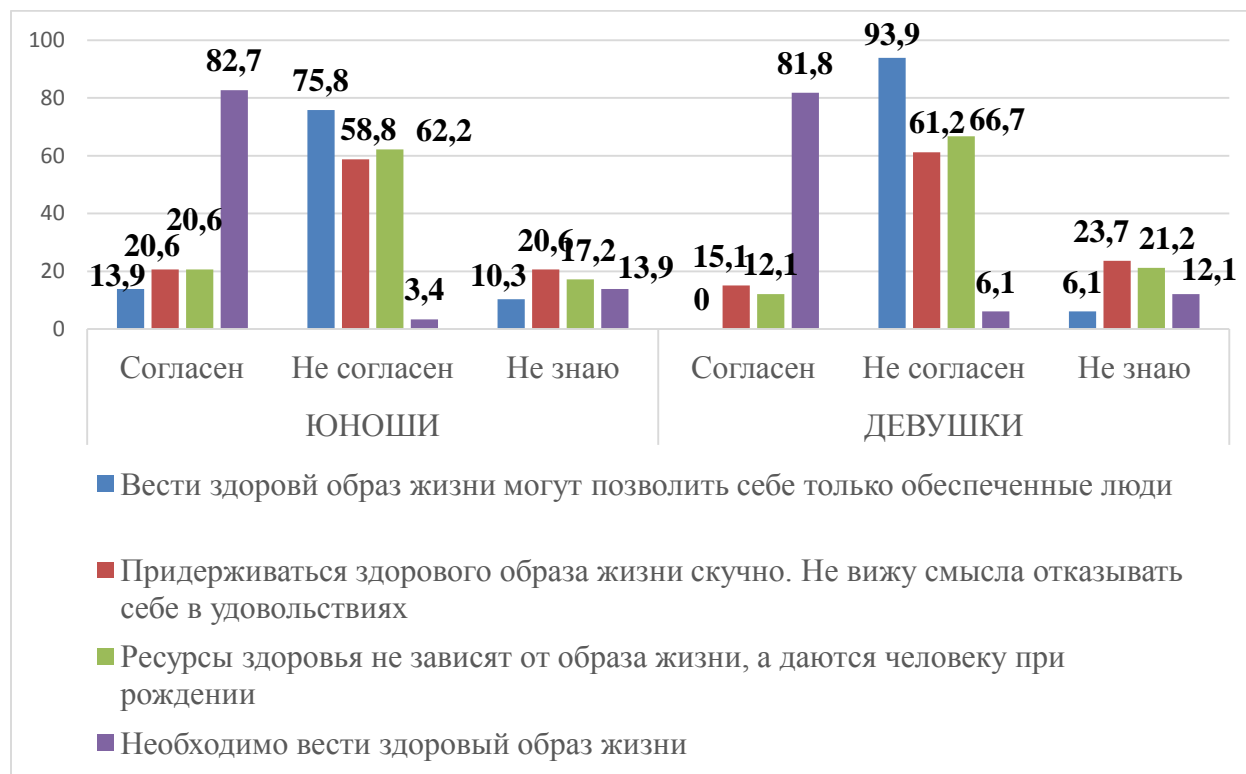


Рис. 3 – Результаты суждений о возможности управления ресурсами здоровья школьниками средней общеобразовательной школы №45 г. Владивостока, %

Огромная ценность здоровья в системе жизненных ценностей и установка на внимание к нему стимулируют человека обогащать эти знания и систематически их практиковать.

Результаты анкетирования выявили, что основным элементом здорового образа жизни среди наших школьников являются занятия спортом и отказ от вредных привычек.

Следует сказать, что по данным официальной статистики почти половина населения развитых стран регулярно занимается физическими упражнениями и всего лишь 12% жителей России. Данные проведенного анкетирования с учениками средней общеобразовательной школы №45 г. Владивостока показали, что 27,6% опрошенных юношей и 24% девушек систематически занимаются физическими упражнениями. Из них большинство юношей уделяют на это от 3-4 раза в неделю, а основная масса девушек отводит на это 1-2 раза в неделю.

#### Закключение

На основании полученных данных можно констатировать, что большинство учеников старших классов имеют, средний и ниже среднего, уровень физической подготовленности и данный факт имеет тенденцию к ухудшению по мере взросления молодых людей. Несмотря на высокую самооценку собственного здоровья, большое количество школьников, по итогам медицинских комиссий, имеют функциональные отклонения в состоянии здоровья.

Все вышеизложенное позволяет нам сделать заключение о наличии у наших школьников достаточно посредственного физического здоровья.

Результаты, полученные в ходе исследования, позволяют нам сделать рекомендации по улучшению состояния здоровья подрастающего поколения.

Необходимо проведение систематического мониторинга состояния здоровья учащихся. Который должен включать в себя не только данные физической подготовленности, но и оценку физического развития с помощью антропометрических измерений и индексов, наиболее доступных в условиях школы (индекс массы тела, жизненный индекс, коэффициент пропорциональности, силовой индекс). Необходимо также проводить контроль функциональной подготовленности, хотя бы фиксируя пробу гнечи, штанге, частоту сердечных сокращений, артериальное давление и жизненную емкость легких). Помимо прочего, нужно контролировать психоэмоциональное состояние школьников при помощи анкетирования и психологических тестов.



Требуется создавать базы данных учеников, где фиксируются все исследуемые показатели и которая будет доступна для всех работников образовательного учреждения. Исходя уже из полученных данных, необходимо вносить коррективы в содержание тематических планов.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Айзман Р.И. Современные представления о здоровье и критерии её оценки / Р.И. Айзман // Сибирский педагогический журнал. – 2012. – № 9. – С. 85-91.
2. Журавлева, И.В. Здоровье подростков: социологический анализ / И.В. Журавлева – М.: Издательство института социологии РАН, 2002. – 240 с.
3. Киселева И.В. Здоровье молодого поколения. Гендерные установки на здоровый образ жизни у студенческой молодежи / И.В. Киселева // Здоровье как ресурс. – Нижний Новгород, 2010. – С. 506.
4. Крукович, Е.В. Состояние здоровья детей и определяющие его факторы: монография / Е. В. Крукович, Л.В. Транковская – Владивосток: Медицина ДВ, 2018. 216 с.
5. Лучанинова, В.Н. Здоровье детей и подростков из различных социальных групп /В.Н. Лучанинова, В.Н. Рассказова, Е.Б. Кривелевич. –Владивосток: Дальнаука, 2006. – 250 с.
6. Лучанинова, В.Н. Региональные факторы и здоровье детей и подростков Приморского края / В.Н. Лучанинова и др.: под ред. проф. В.Н. Лучаниновой. – Владивосток: Медицина ДВ, 2012. – 300 с.
7. Положение детей в Приморском крае: комплексный доклад / РОССТАТ, Террит. орган Федер. службы гос. статистики по Примор. краю: редкол.: В.Ф.Шаповалов (пред.) [и др.]. – офиц. изд. – Владивосток : Приморскстат, 2011. – 54 с.
8. Семенкова Т.Н. Состояние здоровья учащейся молодежи / Т.Н. Семенкова // Вестник КемГУ. 2011. №2. С.90-97
9. Сухарев А.Г. Состояние здоровья детского населения в напряженных экологических и социальных условиях / А.Г. Сухарев, С.А. Михайлова// Гигиена и санитария. 2004. – №1. – С. 47-51.
10. Шабунуова, А.А. Здоровье населения в России: состояние и динамика: монография / А.А. Шабунуова. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2010. – 408 с.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Aizman R.I. Sovremennyye predstavleniya o zdorov'e i kriterii eyo ocenki [Modern ideas about health and the criteria for its evaluation] / R.I. Aizman// Sibirskij pedagogicheskij zhurnal [Siberian pedagogical journal] – 2012. – № 9. – P. 85-91. [in Russian]
2. Zhuravleva, I.V. Zdorov'e podrostkov: sociologicheskij analiz [Adolescent Health: A Sociological Analysis] I.V. Zhuravleva – M.: Izdatel'stvo instituta sociologii RAN, 2002. – 240 p. [in Russian]
3. Kiseleva I.V. Zdorov'e molodogo pokoleniya. Gendernye ustanovki na zdorovyy obraz zhizni u studencheskoj molodezhi [The health of the young generation. Gender attitudes towards a healthy lifestyle among students] / I.V. Kiseleva // Zdorov'e kak resurs. – Nizhnij Novgorod, 2010. – P.506. [in Russian]
4. Krukovich, E.V. Sostojanie zdorov'ja detej i opredelajushhie ego faktory: monografiya [Children's health status and determining factors: monograph] E. V. Krukovich, L.V. Trankovskaja – Vladivostok: Medicina DV, 2018. 216 p. [in Russian]
5. Luchaninova, V.N. Zdorov'e detej i podrostkov iz razlichnyh social'nyh grupp / [The health of children and adolescents from various social groups] / V.N. Luchaninova, V.N. Rasskazova, E.B. Krivelevich. –Vladivostok: Dal'nauka, 2006. – 250 p. [in Russian]
6. Luchaninova, V.N. Regional'nye faktory i zdorov'e detej i podrostkov Primorskogo kraja [Regional factors and the health of children and adolescents in the Primorsky Territory]/ V.N. Luchaninova i dr.: pod red. prof. V.N. Luchaninovej. – Vladivostok: Medicina DV, 2012. – 300 p. [in Russian]
7. Polozhenie detej v Primorskom krae: kompleksnyj doklad [The situation of children in Primorsky Krai: a comprehensive report] ROSSTAT, Territ. organ Feder. sluzhby gos. statistiki po Primor. kraju: redkol.: V.F.Shapovalov (pred.) [i dr.]. – ofic. izd. – Vladivostok : Primorskstat, 2011. - 54 p. [in Russian]
8. Semenkova T.N. Sostoyanie zdorov'ya uchashchejsya molodezhi [The state of health of students] / T.N. Semenkova // Vestnik KemGU [Bulletin of KemsU] – 2011. – № 2.– P. 90-97. [in Russian]
9. Suharev A.G. Sostojanie zdorov'ja detskogo naseleniya v naprjazhennyh jekologicheskikh i social'nyh uslovijah [The health status of children in tense environmental and social conditions] A.G. Suharev, S.A. Mihajlova// Gigiena i sanitarija. 2004. - №1. - P. 47–51. [in Russian]
10. Shabunova A. A. Zdorove naseleniya v Rossii: sostoyanie i dinamika: monografiya [Health of the population in Russia: condition and dynamics: the monograph] /A. A. Shabunova – Vologda: ISEDТ RAS. 2010. – 408 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.110>**ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ АМБИВАЛЕНТНОСТИ В МЕТОДИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ФИЗИКИ В ШКОЛЕ**

Научная статья

**Терновская В.В.<sup>1,\*</sup>, Искандеров Н.Ф.<sup>2</sup>, Конюченко О.Н.<sup>3</sup>**<sup>1,2</sup> ФБГОУ ВО «Оренбургский Государственный Педагогический Университет», Оренбург, Россия;<sup>3</sup> Оренбургский филиал ФБГОУ ВО «Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова», Оренбург, Россия

\* Корреспондирующий автор (ternovskaya\_v[at]mail.ru)

**Аннотация**

Материал статьи посвящен рассмотрению проявления амбивалентных свойств физических объектов, явлений и процессов, возникающих при изучении школьного курса физики. Анализируются виды амбивалентностей, существующие в различных видах научной и практической деятельности. Показывается, что при обучении школьному курсу физики, учитель должен знать, в каких случаях в изучаемом материале проявляются амбивалентности, и на этой основе объединять или отграничивать группы понятий. Амбивалентные понятия школьного курса физики разделяются на две группы: общеметодические и частнометодические. Знание и понимание учителем проявления амбивалентностей позволяет расширить и углубить качество знаний учащихся.

**Ключевые слова:** амбивалентность, методика обучения физики, формирование физических понятий, общеметодические и частнометодические приемы.

**FEATURES OF AMBIVALENCE MANIFESTATION IN PHYSICS TEACHING METHOD AT SCHOOL**

Research article

**Ternovskaya V.V.<sup>1,\*</sup>, Iskanderov N.F.<sup>2</sup>, Konyuchenko O.N.<sup>3</sup>**<sup>1,2</sup> FSBEI of HE, Orenburg State Pedagogical University, Orenburg, Russia;<sup>3</sup> Orenburg branch of FSBEI HE, Plekhanov Russian University of Economics, Orenburg, Russia

\* Corresponding author (ternovskaya\_v[at]mail.ru)

**Abstract**

The paper considers the manifestations of the ambivalent properties of physical objects, phenomena and processes that arise when studying a school course of physics. The authors analyze the types of ambivalences existing in various types of scientific and practical activities. It is shown that when teaching physics at school, a teacher must know in which cases ambivalences are manifested in the material being studied, and based on that knowledge, combine or delimit groups of concepts. The ambivalent concepts of a school course in physics are divided into two groups: general and particular. The knowledge and understanding of the manifestations of ambivalence by a teacher allows us to expand and deepen the quality of students' knowledge.

**Keywords:** ambivalence, methods of teaching physics, the formation of physical concepts, general and particular methods.

Одновременное противоположное чувство к некоему предмету, ситуации называется амбивалентностью. Понятие амбивалентности ввел в науку в XX веке Ю. Блейлер для обрисовки сосуществования противоречивых импульсов и чувств к одному и тому же объекту.

Ю. Блейлер рассмотрел и выделил три вида амбивалентности:

1. Волевая амбивалентность: одновременное желание сделать что-то и не делать ничего.

2. Интеллектуальная амбивалентность: одновременное возникновение и сосуществование мыслей противоположного характера: высказывание того, что противоречит субъекту.

3. Аффективная амбивалентность: одновременное проявление любви и ненависти одного и того же человека [2].

После Ю. Блейлера понятие амбивалентности рассматривал З. Фрейд. Он считал, что амбивалентность выступает в виде противоречивости чувств (любовь и ненависть, симпатия и антипатия), при этом, они направлены к одному объекту. Согласно психоаналитическому пониманию, амбивалентность является одной из форм проявления противоречивой природы человека, которая обуславливает амбивалентное отношение не только к другим, но и к самому себе [11].

Р. К. Мертон в своих работах представил социологическое истолкование амбивалентности. Считая источником психической амбивалентности социальную амбивалентность, Мертон выделил ряд её социальных типов:

1. Амбивалентность, связанная с функцией личности (экспрессивной и инструментальной);

2. Амбивалентность, определенная конфликтом между статусами (конфликт мужчины и женщины в семье и в обществе);

3. Амбивалентность, определенная конфликтом между отдельными социальными ролями;

4. Амбивалентность, определенная существованием в обществе противоположных ценностей культуры;

5. Амбивалентность, определенная конфликтом между предписываемыми культурой стремлениями и предоставляемыми социальной системой средствами для их осуществления;

6. Амбивалентность, определенная существованием определённого круга людей, живущих одновременно в нескольких обществах (иммигранты) и ориентированных на различные культурные ценности [6].

Амбивалентность, являясь психиатрическим понятием, вошла и в методику обучения. Так, реализация амбивалентного подхода важна на всех этапах воспитательного процесса: целеполагание, содержание, планирование,

организация, и т.д., так как здесь существуют формат управления развитием личности и стихийные процессы воспитания [7].

Развитие познавательной деятельности школьников напрямую зависит от выбора метода обучения [4]. Выделим те, которым присуща амбивалентность:

1. Метод гипотезы – форма теоретического познания, содержащая предположение, сформулированное на основе ряда фактов, истинное значение которого неопределенно и нуждается в доказательстве. Гипотетическое знание носит вероятный, а не достоверный характер и требует проверки, обоснования. При выдвижении гипотезы дети учатся мыслить, систематизировать материал, убирать лишнее.

2. Часто опираясь на уже имеющиеся знания, нам необходимо делать заключения о неизвестном. Переходя от известного к неизвестному, мы можем либо использовать знания об отдельных фактах, подходя при этом к открытию общих принципов, либо, наоборот, опираясь на общие принципы, делать заключения о частных явлениях. Подобный переход осуществляется с помощью таких логических операций, как индукция и дедукция.

3. Метод аналогии – приём познания, при котором на основе сходства и различия объектов по некоторым признакам, делают вывод об их сходстве в одних случаях, и различиях в других случаях. При изучении электрического тока используется аналогия движение электрических зарядов и потока жидкости.

Тепловые явления нельзя рассматривать с механической точки зрения. Каждая молекула движется по законам механики, а число молекул соединенных между собой подчиняется другим законам. Главным отличием механических и тепловых процессов состоит в том, что первые протекают как в прямом, так и в обратном направлении, а вторые только в одном направлении. Маятник может вернуться в исходное положение без внешней помощи. Тепло в стержне будет распространяться так, что холодные части будут нагреваться, а теплые остывать. Во втором случае обратный процесс отсутствует, так как стержень сам не сможет прийти в исходное состояние. Таким образом, между механическими и тепловыми процессами появляется качественное отличие. Механический процесс способен переходить в тепловой, а тепловой процесс в механический [8].

В методике преподавания физики в школе можно выделить два основных направления проявления амбивалентности: общеметодическое и частнометодическое. Под общеметодическим направлением возникновения амбивалентностной ситуации будем понимать такие ситуации, которые возникают при формировании: научного мировоззрения учащихся, политехнического обучения, развития интереса к предмету, формирование межпредметных связей, формирование физических понятий, форме обучения при изучении предмета, соотношения теоретического и экспериментального путей познания в науке, использование задач в обучении, способов организации самостоятельной работы учащихся, методов контроля учебных достижений [9].

Под частнометодическим направлением проявления амбивалентности будем понимать проявление амбивалентностей при формировании конкретных предметных знаний на разных этапах изучения как конкретного материала, так и возникновения амбивалентности при переходе от изучения начальных понятий к группе понятий. А также проявление амбивалентности при обобщении и систематизации предметных знаний. Основным источником проявления амбивалентностного предметного знания в обучении можно считать необходимость адаптации научного знания, накопленного наукой за годы его возникновения и развития, появления понятийного аппарата, математического описания процессов и требовании дидактики к доступности простоте представления сложного. Так, математический язык современной науки опирается на теории дифференциального исчисления, множества, топологию, а в школьной физике преобладает арифметика, алгебра, геометрия и только в последнем классе появляются элементы интегрального и дифференциального исчисления.

К проявлению амбивалентности можно отнести особенности построения изучения учебного материала [5], [10]. При линейном построении учебного материала он был бы внешне лишен противоречивости, хотя при этом амбивалентность проявлялась бы в расположении частей материала. При ступенчатой и концентрической структуре курса школьной физики амбивалентность возникает при необходимости разделения предметного знания на основе доступности и важности этого материала в данном промежутке времени, появление новых математических знаний позволяет расширить и углубить изучение материала.

При формировании научного мировоззрения амбивалентность проявляется в том, что школьный учебник не успевает включать в себя материал самой современной физики. В процессе изучения материала мы опираемся на некоторые знания доисторического периода, древности, средневековья, и последних трех столетий. То, что узнает современная наука, дойдет до школьного уровня еще не скоро. Тем не менее, важно показывать материальность нашего мира и обращать внимание на структурные формы материи, вещество и поле, их сходство и различия. Понятие о «движении материи» должно переходить от реального механического движения, показа изменения агрегатных состояний вещества, передачи энергии в этих процессах, взаимное превращение частиц вещества. Переход количества в качество можно продемонстрировать в любой части курса физики. Так, в механике можно показать переход трения покоя в трение скольжения, относительность движения амбивалентно, поскольку в разных системах отсчета одно и то же тело может и в покое и в движении.

Политехнический материал школьной физики также проявляет амбивалентные свойства. При изучении материала последовательность его изучения может быть построена двояко: от явления к физическому знанию и применению его на практике, или, наоборот, от конкретного прибора, объекта к выявлению физической основы в его конструкции. Измерительные умения как часть политехнических знаний выносятся в ЕГЭ в заданиях на запись измерений с погрешностью. При этом у учащихся формируются знания о повышении точности измерения и одновременно того, что невозможно абсолютно точно измерить ни одну физическую величину.

Воспитательный компонент учебного предмета физики в школе имеет важное значение в становлении личности ученика, при этом в развитии творческих способностей учащихся играют инициатива и настойчивость. Этому могут способствовать элементы исследования, как на уроках, так и при выполнении домашних заданий, особенно успешно это происходит при выполнении учащимися экспериментальных задач при изучении явлений и процессов [3].

Амбивалентность особенно проявляется при использовании межпредметных связей в изучении предмета, поскольку связь может быть уставлена как от физики к предмету, так и от предмета к физике. При этом важно от учителей предметников добиваться единого формирования и трактовки общих понятий, изучаемых на этих предметах. Поскольку в обычном классе большая часть учащихся относят себя к гуманитариям и тем самым отстраняются заранее от изучения физики, учителю необходимо включать в знания по физике примеры из литературы, истории, иностранного языка. Этому способствует изложение материала физики с учетом исторической ситуации в этот момент, использование ярких исторических фактов, решение задач с историческим содержанием.

Одним из важных элементов методики обучения физики служит использование планов обобщенного характера. Они снимают напряженность учащихся в построении ответов по предмету, поскольку позволяют привести разрозненные знания учащихся в систему имеющую свойства широкого переноса обобщенных знаний, приобретенных на одном предмете в школе на изучение других предметов [1].

Разнообразие форм организации учебного процесса амбивалентно единой прочной классической структуре урока. Это создает возможность проявления учащимися своих лучших сторон при изучении материала.

В каждом разделе физики присутствует амбивалентность, но она выражена не в явном, а в завуалированном виде. Так в механике об амбивалентности можно судить, рассматривая понятие траектория – линия, вдоль которой движется тело, она может быть круговой, прямой, лучом, отрезком и т.д.

Формулировка понятия «механическое движение», не является амбивалентным, но их примеры четко показывают противоположность в зависимости от выбора системы отсчета. Так в одном примере, взяв за начало отсчета покоящуюся машину, будем рассматривать все движения относительно данного тела, но если взять за начало отсчета более масштабное тело, к примеру, Землю, то некоторые неподвижные тела из предыдущей системы отсчета окажутся подвижными.

О проявлении амбивалентности также можно сказать при рассмотрении равнозамедленного и равноускоренного движения: в первом случае движение происходит с отрицательным ускорением, т.е. тело за равные промежутки времени сбрасывает одну скорость; во втором случае движение имеет ускорение постоянное по модулю и направлению, т.е. тело за равные промежутки набирает одинаковую скорость. Здесь также можно сказать о равномерном и неравномерном движении: равномерное движение – движение, при котором тело за равные промежутки времени проходит равное расстояние; неравномерное движение – движение, при котором тело за разные промежутки времени проходит разные расстояния.

Рассматривая силу трения, нетрудно заметить, что при ее отсутствии движение было бы невозможным. Так при вращении колес, велосипед движется вперед, а сила трения направлена противоположно направлению движения. Говоря о кинетической и потенциальной энергии, замечаем их равенство, и противоположность по времени воздействия.

В молекулярно кинетической теории, рассматриваемые три агрегатных состояния вещества: пар, вода, лед являются амбивалентными по отношению друг к другу. В зависимости от температуры, эти состояния переходят друг в друга. Так при температуре 100°C – кипение – вода обращается в пар, а при температуре в 0°C вода обращается в лед.

Амбивалентными являются обратимые и необратимые процессы. Обратимые процессы могут быть проведены в прямом и обратном направлении без каких-либо изменений в окружающей среде, необратимые процессы направлены только в одну сторону. Так примером обратимого процесса является расширение газа при трении, незатухающие колебания в вакууме; примером необратимого процесса служит диффузия (распылили духи, они разлетелись по комнате, собраться снова в одном месте не удастся), теплопроводность (чай в бокале передает свое тепло наружу, тем самым остывает, забрать тепло обратно не получится) и т.д.

Сообщающим сосудам также свойственна амбивалентность. Так при рассмотрении двух чайников с разным расположением носиков, но одинаковых форм и объемов, больше жидкости удастся налить в тот, у которого носик будет расположен выше. При демонстрации сообщающего сосуда в виде 3-4 трубок различной формы, заполненными одинаковым количеством воды, дети будут затрудняться с ответом на вопрос «в какой трубке больше воды, если форма разная?». Обучающиеся лично убеждаются, что жидкость устанавливается на одной уровне, а форма никакой роли не играет.

В термодинамике амбивалентными по отношению друг к другу являются такие процессы как нагревание и охлаждение (изменение температуры тела), плавление (переход из твердого состояния в жидкое) и кристаллизация (переход из жидкого состояния в твердое), парообразование (переход из жидкого состояния в пар) и конденсация (переход из пара в жидкость).

В электричестве с понятием амбивалентность связаны электрические заряды. Так два положительных или два отрицательных заряда (одноименные) отталкиваются, а противоположные заряды притягиваются.

Амбивалентность выявляется и при изучении таких веществ как проводники и диэлектрики. Диэлектрики не проводят электрический ток, частицы в них могут смещаться лишь на малые расстояния. Проводники же проводят электрический ток, частицы могут перемещаться по всему веществу.

При сборке электрических цепей появляются два вида соединений: последовательное (лампочки на гирлянде) и параллельное (в один удлинитель подключают 3-4 прибора).

Нами показано, что в процессе изучения физики в школе и формировании групп понятий и их классификации, возникает амбивалентность, которая может приводить к неправильным пониманиям связей, близких между собой понятий. Выявленные виды амбивалентностей позволят учителю лучше построить преподавание учебного предмета, а ученикам глубже разбираться в изучаемом материале, что положительно скажется на их успеваемости.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

**Список литературы / References**

1. Берулава Г.А. Стиль индивидуальности: теория и практика: Учебное пособие / Берулава Г.А.. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 236с.
2. Блейлер Е. Аффективность, внушение, паранойя / Блейлер Е.. – М. : Центр психол. культуры, 2001. – 206 с.
3. Брушлинский А.В. Субъект: мышление, учение, воображение: Избранные психологические труды / в 2-е изд. испр. – М. : Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 408 с.
4. Искандеров Н.Ф. Проявление амбивалентных свойств в изучаемом материале по школьной физике / Искандеров Н.Ф., Конюченко О.Н., // Международный научно-исследовательский журнал. 2020. №3(93). С. 30-33.
5. Методика преподавания физики в 7-8 классах средней школы: пособие для учителя / А.В. Усова [и др.]; под ред. А.В.Усовой. – 4-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1990. –319 с.
6. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Мертон Р – М. : АСТ Москва : ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 873 с.
7. Новикова Л.И. Амбивалентный подход в воспитании / Новикова Л.И. // Современные гуманитарные подходы в теории и практике воспитания: сб. науч. ст. – 2001. Пермь, С. 24-25.
8. Спасский Б.И. Физика в ее развитии: Пособие для учащихся / Спасский Б.И.. – М.: Просвещение, 1979. –208с.
9. Теория и методика обучения физике в школе: Общие вопросы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С.Е. Каменецкий, Н.С. Пурышева, Н.Е. Важеевская и др.; Под ред С.Е. Каменецкого, Н.С.Пурышевой. – М. : Издательский центр «Академия», 2000. – 368 с.
10. Усова А.В. Практикум по решению физических задач: Учеб. пособие для студентов физ. – мат. Фак / Усова А.В., Тулькибаева Н.Н.. – М.: Просвещение, 1992. – 208с.
11. Фрейд З. Страх // Остроумие и его отношение к бессознательному; Страх; Тотем и табу: Сборник./ Фрейд З. – Мн. : Попурри, 1998. С. 241-321.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Berulava G.A. Stil' individual'nosti: teorija i praktika [Personality Style: theory and practice]: Uchebnoe posobie./ Berulava G.A. – М. : Pedagogicheskoe obshestvo Rossii, 2001. – 236p. [in Russian]
2. Blejler E. Affektivnost', vnushenie, paranojja [Affectivity, suggestion, paranoia]/ Blejler E.. – М. : Centr psihol. kul'tury, 2001. – 206p. [in Russian]
3. Brushlinskij A.V. Subekt: myshlenie, uchenie. vobrazhenie [Subject: thinking, teaching, imagination]: Izbrannye psihologicheskie trudy – 2nd edition ispr. – / Brushlinskij A.V M. : Izdatel'stvo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta; Voronezh: Izdatel'stvo NPO «MODJeK», 2003. – 408 p. [in Russian]
4. Iskanderov N.F. Projavlenie ambivalentnyh svojstv v izuchaemom materiale po shkol'noj fizike / Iskanderov N.F., Konjuchenko O.N., // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal. 2020. №3(93). P. 30-33. [in Russian]
5. Metodika prepodavaniya fiziki v 7-8 klassah srednej shkoly [Methods of teaching physics in grades 7-8]: posobie dlja uchitelja / A.V. Usova [i dr.]; pod red. A.V.Usovoj. – fourth edition, pererab. – М. : Prosveshhenie, 1990. –319 p. [in Russian]
6. Merton R. Social'naja teorija i social'naja struktura [social theory and social structure] / Merton R. – М. : AST Moskva : HRANITEL", 2006. – 873 p. [in Russian]
7. Novikova L.I. Ambivalentnyj podhod v vospitanii [Ambivalent approach in education] / Novikova L.I. // Sovremennye humanitarnye podhody v teorii i praktike vospitanija: sb. nauch. st. – 2001. Perm', P. 24-25. [in Russian]
8. Spasskij B.I. Fizika v ee razvitii [physics in its development]: Posobie dlja uchashhihsja./ Spasskij B.I. – М.: Prosveshhenie, 1979. –208p. [in Russian]
9. Teorija i metodika obuchenija fizike v shkole: Obshhie voprosy [Theory and Methods of Teaching Physics at School: General Issues]: Ucheb. posobie dlja stud. vyssh. ped. ucheb. zavedenij / S.E. Kameneckij, N.S. Puryшева, N.E. Vazheevskaja i dr.; Pod red S.E. Kameneckogo, N.S.Puryshevoj. – М. : Izdatel'skij centr «Akademija», 2000. – 368 p. [in Russian]
10. Usova A.V. Praktikum po resheniju fizicheskikh zadach [Workshop on solving physical problems]: Ucheb. posobie dlja studentov fiz. – mat. fak. / Usova A.V., Tul'kibaeva N.N. – М.: Prosveshhenie, 1992. – 208p. [in Russian]
11. Frejd Z. Strah // Ostroumie i ego otnoshenie k bessoznatel'nomu [Fear // Wit and its relation to the unconscious]; Strah; Totem i tabu: Sbornik. / Frejd Z. – Мн. : Popurri, 1998. P. 241-321. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.111>

## ИЗМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В РЕЖИМЕ ОГРАНИЧЕННОГО ДОСТУПА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ К ЭЛЕКТРОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

Научная статья

Толмачева Н.А.<sup>1</sup>, Усольцева Л.А.<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-1683-0626;

<sup>2</sup> ORCID: 0000-0003-2608-3193;

<sup>1,2</sup> ФГКВОУ ВО «Военная академия материально-технического обеспечения имени генерала армии А. В. Хрулева»  
МО РФ (филиал, в г. Омске), Омск, Россия

\* Корреспондирующий автор (larisa\_us66[at]mail.ru)

### Аннотация

Использование информационно-образовательной среды вуза и созданного преподавателями электронного контента в образовательном процессе высших военных учебных заведений способствует эффективному формированию и развитию профессиональных компетентностей будущего квалифицированного инженера. На примере электронных учебных пособий «Общий курс математики. Курс лекций» и «Физика. Подготовка к текущему контролю и промежуточной аттестации» по дисциплинам естественнонаучного цикла рассматривается технология обучения на основных видах занятий. Даются рекомендации по использованию электронных учебно-методических материалов для наибольшей эффективности.

**Ключевые слова:** образовательный процесс, математика, физика, электронно-образовательная среда, электронное учебное пособие.

## CHANGE OF TEACHING TECHNOLOGY IN THE REGIME OF LIMITED ACCESS OF TEACHERS TO THE ELECTRONIC AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE UNIVERSITY

Research article

Tolmacheva N.A.<sup>1</sup>, Usoltseva L.A.<sup>2,\*</sup>

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0003-1683-0626;

<sup>2</sup> ORCID: 0000-0003-2608-3193;

<sup>1,2</sup> Federal State-Owned «Military Educational Institution of Logistics named after General of the Army A.V.Khrulyov» of the  
Ministry of Defense of the Russian Federation (branch, in Omsk), Omsk, Russia

\* Corresponding author (larisa\_us66[at]mail.ru)

### Abstract

The use of the educational environment and the creation of professional skills of the future qualified engineer. On the example of electronic textbooks "General course of mathematics. Course of lectures" and "Physics. Preparation for the current control and intermediate certifications" in the disciplines of the natural learning cycle. Recommendations are given on the use of electronic teaching materials for highest efficiency.

**Keywords:** educational process, mathematics, physics, electronic educational environment, electronic textbook.

### Введение

Внедрение цифровых технологий во все сферы деятельности общества связывается с улучшением качества жизни. Лидером по внедрению электронных ресурсов, помимо бизнеса, считается образование, в том числе военное образование. Так, Минобороны внедрил образовательный проект – «Электронный вуз». Это позволило сформировать единую электронную библиотеку МО РФ и перейти к технологии обучения с применением электронных учебников. Качество обучения будущего офицерского состава, создание условий для самообразования военнослужащих, развитие научного потенциала военных вузов продолжают оставаться приоритетными направлениями развития системы военного образования. [1, С. 159].

«Тем не менее нельзя не видеть, что реальное состояние цифровой образовательной среды высшей школы пока не соответствует ожиданиям руководителей и научно педагогических работников вуза.... Существенно снижает эффективность цифровых технологий отсутствие стандартных шаблонов обмена информацией...» [2, С. 4].

Особенности обучения в военном учебном заведении накладывают на информационно-образовательную среду и электронные образовательные ресурсы (ЭОР), в которой они содержатся, определенные ограничения. Это требует специальной доработки создаваемых ЭОР в соответствии с существующими требованиями и возникающими условиями службы, т.к. получение образования должно быть непрерывным в любое время.

Организация и управление образовательным процессом на базе цифровых технологий должны обеспечивать систематическую совместную работу обучающихся и преподавателей, а также свободный доступ к образовательному процессу в электронной среде, основой которого является контент. Использование комплекса учебно-методических материалов (видео- и интерактивных лекций, мультимедийных презентаций, тестовых заданий, глоссария и т.д.) позволяет обеспечивать гибкость учебного процесса, выраженную в отсутствии пространственно-временных ограничений при ознакомлении обучающегося с необходимым теоретическим материалом и выполнении контрольно-измерительных мероприятий.

### Основные результаты

Традиционные технологии обучения, включающие методы и средства для достижения контролируемого результата, никогда не потеряют своей актуальности, но в совокупности с электронными учебными пособиями (ЭУП) и способами

работы с ЭУП они приобретают наибольшую эффективность. По мнению Е. Ю. Панцевой, «именно электронные издания... позволят обеспечить заинтересованность курсантов ..., что в конечном итоге приведет к качественному усвоению материалов учебного курса» [3, С. 6], [4, С. 88]. На современном этапе открылись дополнительные возможности для организации педагогической деятельности благодаря разработке преподавателями электронных курсов по разнообразным учебным дисциплинам и внедрению в образовательный процесс потенциала интегрированных медиатехнологий. Стандарт (ФГОС ВО) предусматривает наличие электронной образовательной среды вуза. С помощью электронных образовательных ресурсов можно облегчить и сократить время подготовки преподавателя к занятиям и повысить продуктивность образовательного процесса, используя основные принципы дидактики: практическую значимость, индивидуальный подход, наглядность, доступность. Все это способствует организации образовательного процесса не только в традиционной, но и в дистанционной формах обучения [5, С. 35].

Рассмотрим элементы организации образовательного процесса при осуществлении преподавательской деятельности по математике и физике на кафедре физико-математических дисциплин военного вуза. Одной из форм преподавания математики и физики является использование на лекционных и практических занятиях электронных учебных пособий (см. рисунки 1, 2). Они позволяют преподавателю наполнить образовательный модуль соответствующими электронными учебно-методическими материалами, которые отвечают всем требованиям учебной программы преподавания конкретной естественнонаучной дисциплины.



Рис. 1 – Титульная страница и содержание ЭУП (а)





Рис. 2 – Титульная страница и содержание ЭУП (б)

Структура выбранных для рассмотрения дисциплин включает в себя лекционные, практические и лабораторные занятия (физика), а также самостоятельную образовательную деятельность обучающихся посредством взаимодействия с электронной образовательной средой. Цифровые технологии сопровождают обозначенные виды образовательной деятельности следующим образом.

Во-первых, просмотр интерактивного лекционного материала, включающего сжатый, но при этом достаточно информативный теоретический материал по основным положениям изучаемой темы, а также контрольные вопросы, дающие качественную оценку степени понимания материала (см. рисунки 3, 4). Совместно с традиционным печатным учебником электронное пособие становится важным источником дополнительной информации, материалы которого привязаны к изучаемой теме, легко доступны обучающимся и создают у них более объемное представление об изучаемом материале [6, С. 9]. В качестве примера приведем некоторые фрагменты ЭУП: «Общий курс математики. Курс лекций» и «Физика. Подготовка к текущему контролю и промежуточной аттестации», разработанных для обучающихся по специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения».

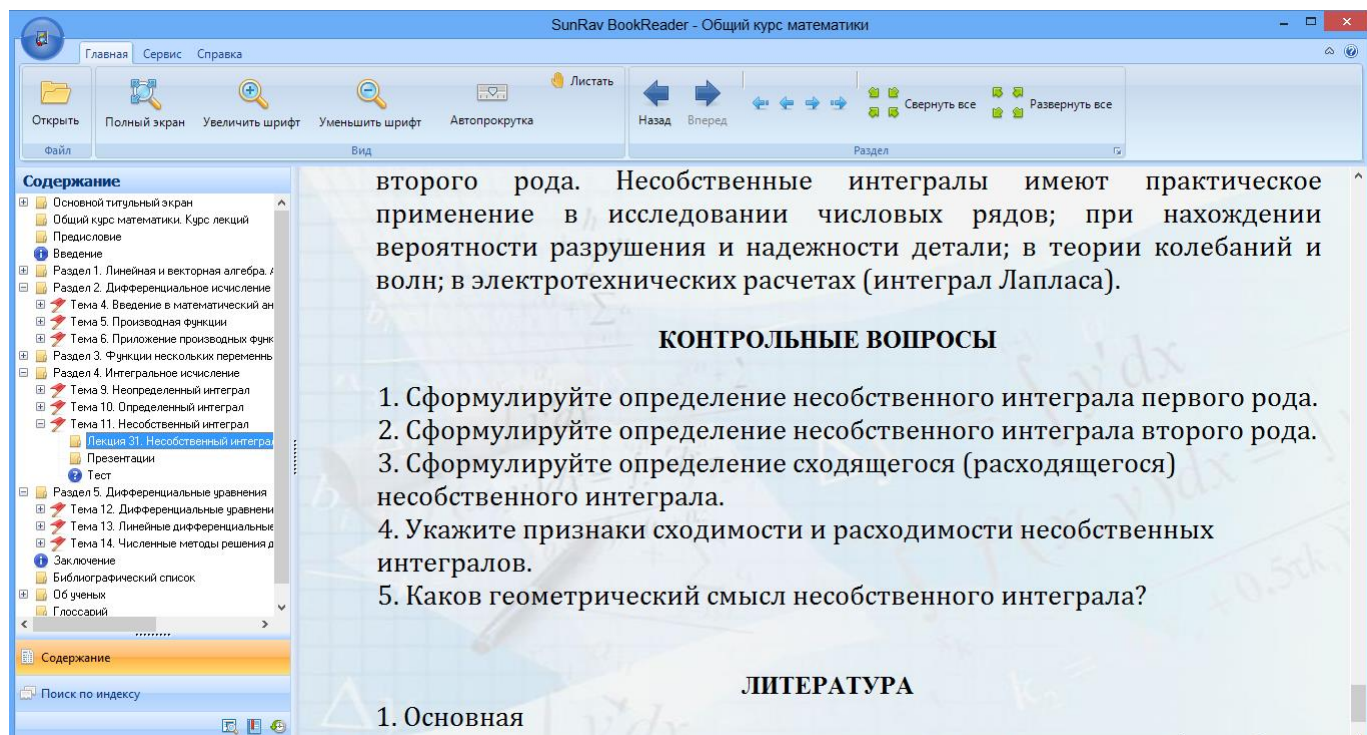


Рис. 3 – Взаимодействие с электронной образовательной средой при ответе на контрольный вопрос по ранее пройденному лекционному материалу (а)



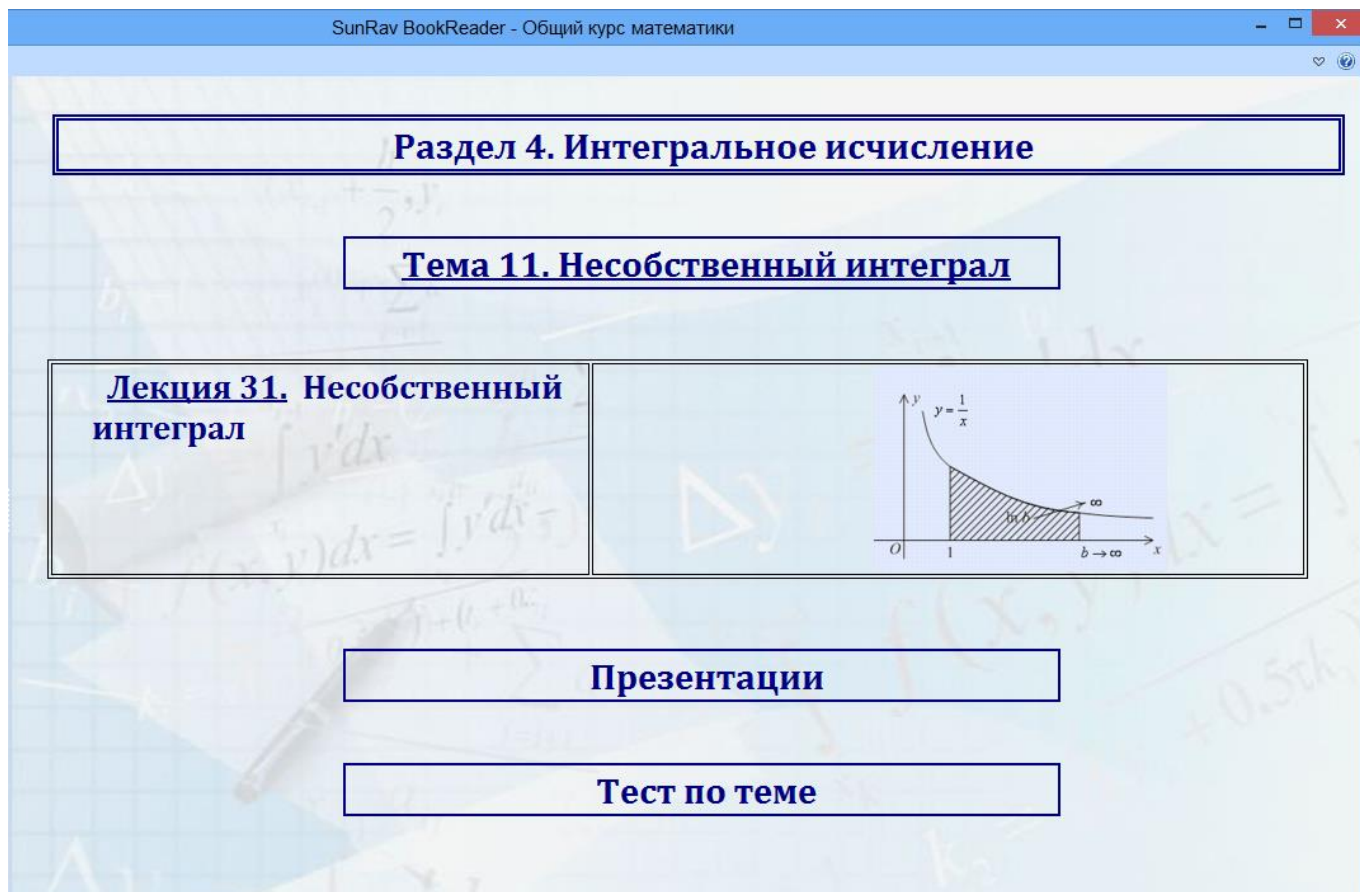


Рис. 4 – Взаимодействие с электронной образовательной средой при ответе на контрольный вопрос по ранее пройденному лекционному материалу (б)

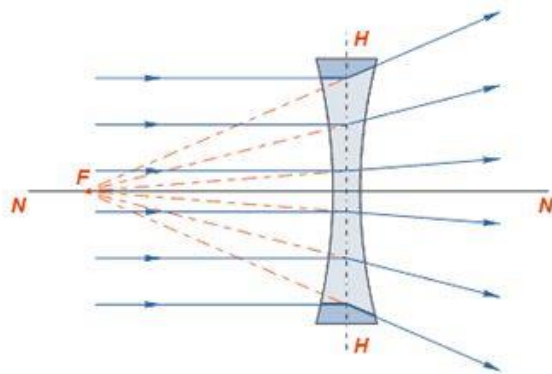
Во-вторых, ознакомление с конспектом и презентацией лекции, а также ссылкой на рекомендуемый внешний источник для формирования объективного представления об изучаемом явлении и установления требуемых современным обществом междисциплинарных связей [7, С. 17]. Использование презентационного материала позволяет передать в динамике процессы и явления, активизируя творческий потенциал обучающихся и делая учебу более привлекательной. Презентации, включенные в разработанные электронные учебные пособия, представляют логически связанную последовательность слайдов, оформленных в одном стиле и посвященных отдельной теме содержания курса (см. рисунки 5, 6). Все они выполнены в формате презентаций MS Power Point и содержат текст, рисунки, чертежи, встроенные видеофайлы и аудиозаписи, а также интерактивные элементы управления для перехода между элементами, и являются автономными гипермедиа-документами [8, С. 229]. Компьютерные модели оживляют изложение материала, обеспечивают демонстрацию того, что не удастся показать в натуральном эксперименте и трудно воспринимается на статических рисунках [9, С. 61].



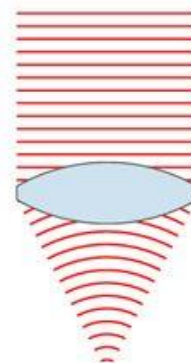
Рис. 5 – Фрагменты слайдов электронных презентаций с моделями (а)

### Применение поверхностей второго порядка

Отличительным свойством **сферической** линзы является способность собирать падающие на её поверхность лучи в одной точке, расположенной по другую сторону линзы.



[https://ru.wikipedia.org/wiki/media/File:Lens\\_rays\\_1.png](https://ru.wikipedia.org/wiki/media/File:Lens_rays_1.png)



Гиперболическая линза рассеивает лучи.

[https://ru.wikipedia.org/wiki/media/File:Lens\\_and\\_wavefronts.gif](https://ru.wikipedia.org/wiki/media/File:Lens_and_wavefronts.gif)

Рис. 6 – Фрагменты слайдов электронных презентаций с моделями (б)

В-третьих, разбор типовых практических задач по рассматриваемой теме и самостоятельное решение задач. По каждой теме занятий сначала приводятся основные понятия, определения и законы, которые изучались на лекции. Затем подробно разбирается решение типовых задач по рассматриваемой теме, и предлагаются задачи для самостоятельного решения (см. рисунки 7, 8).

Определите тормозной путь троллейбуса, начавшего торможение на горизонтальном участке дороги при скорости 10 м/с, если коэффициент сопротивления равен 0,5.

<p>Дано:</p> <p><math>v_0 = 10 \text{ м/с}</math></p> <p><math>\mu = 0,5</math></p> <p><math>v = 0</math></p> <p><math>S = ?</math></p>	<p>Решение:</p> <p>Основное уравнение динамики:</p> $\sum \vec{F} = m\vec{a},$ $\vec{N} + m\vec{g} + \vec{F}_{\text{тр}} = m\vec{a}$ <p>В проекциях на оси координат:</p> <p>Ox : <math>-F_{\text{тр}} = -ma</math>, <math>F_{\text{тр}} = ma</math>, <math>F_{\text{тр}} = \mu N = \mu mg</math></p> <p>Oy : <math>N - mg = 0</math> <math>N = mg</math></p> $\mu mg = ma \Rightarrow a = \mu g \quad a = \frac{v^2 - v_0^2}{2S};$ $\mu g = \frac{v_0^2}{2S} \Rightarrow S = \frac{v_0^2}{2\mu g} \quad S = \frac{(10 \text{ м/с})^2}{2 \cdot 0,5 \cdot 10 \text{ м/с}^2} = 10 \text{ м}$
---	--

Рис. 7 – Взаимодействие с электронной образовательной средой при рассмотрении решения типовых задач по ранее пройденному лекционному материалу (а)

**Проблема**

**Пример 1.**  $S < 0$  ?

Определенный интеграл  $\int_a^b f(x) dx$  существует, если выполнены следующие условия:

1.  $[a, b]$  конечен,
2.  $f(x)$  непрерывна или имеет конечное число точек разрыва первого рода.

Если хотя бы одно из приведенных условий не выполняется, то определенный интеграл называют **несобственным**.

Рис. 8 – Взаимодействие с электронной образовательной средой при рассмотрении решения типовых задач по ранее пройденному лекционному материалу (б)

Результативность процесса обучения во многом зависит от методики контроля знаний, который необходим при любой системе обучения и организации учебного процесса. Работа с темой завершается проведением тестирования, содержащего разноплановые вопросы на проверку качественного и количественного освоения материала, где обучающийся в реальном времени может получить обратную связь и понять, какие термины, понятия и явления ему следует изучить более подробно. Для проведения самоконтроля ЭУП дает возможность выполнить тренировочные и контрольные тесты. Тестирование является эффективной формой контроля с экономической точки зрения. Основные временные затраты преподавателя приходятся на разработку качественных тестов, но затраты на проведение контроля знаний значительно снижаются [10, С. 50]. Созданные банки вопросов позволяют впоследствии тиражировать различные варианты тестов, а рутинная работа по проверке перекладывается на электронную систему. При выполнении тренировочных тестов обучающийся проверяет свои знания, а не отвечает сразу на вопрос, получает подсказку, которая разъясняет логику задания и помогает правильно ответить во второй попытке. В тестах имеются различные типы вопросов: предлагается выбрать правильный ответ из нескольких предложенных, вопросы на соответствие, вопросы с

открытым ответом и т.д. (см. рисунки 9, 10). Преподаватель проводит мониторинг качества подготовки обучающихся, диагностику освоения материала программы, и осуществляет своевременную коррекцию образовательного процесса.

Test\_1

Вопрос 7 из 10    Баллы: 10

Операция произведения матриц правильно определена для матричного умножения вида...

☒  $\begin{pmatrix} 2 & -1 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 1 & 2 \\ 0 & 3 \end{pmatrix}$   
☐  $\begin{pmatrix} 2 & 0 & 6 \\ 4 & 2 & 1 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 1 & 2 \\ 0 & 3 \end{pmatrix}$   
☒  $\begin{pmatrix} 1 & 2 \\ 0 & 3 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 3 & 5 \\ 5 & 4 \end{pmatrix}$   
☒  $\begin{pmatrix} 1 & 2 \\ 0 & 3 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 2 & 0 & 6 \\ 4 & 2 & 1 \end{pmatrix}$

Пред. вопрос    След. вопрос    Закончить

Рис. 9 – Вопросы контрольного тестирования

Test\_1

**Результаты теста**

**Поздравляем, вы прошли тест.**

Тест: **Test\_1**

Всего вопросов:	<b>10</b>
Всего баллов:	<b>100</b>
Ваши баллы:	<b>70</b> 70% (70 из 100)
Проходной балл:	<b>55</b> 55%

[Просмотреть тест](#)

Рис. 10 – Результат контрольного тестирования

И, наконец, непосредственная работа в электронной образовательной среде в рамках реализации самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. Способность человека состояться как профессионалу и эксперту в своей области всецело зависит от его индивидуальной вовлеченности в самостоятельный процесс освоения и применения новых знаний. Внедрение в высших учебных заведениях электронных технологий обучения благоприятно сказывается на формировании навыков самостоятельной работы обучающихся, в том числе способствует развитию их индивидуальных ресурсов, формирует навыки целеполагания, самостоятельного мышления, а также инициативность и ответственность за выполняемую работу. Формирование внутренней потребности к самообучению становится и требованием времени, и условием реализации личностного потенциала будущего специалиста.

## Обсуждение

Реалии сегодняшнего дня, в которых мы оказались, не позволяют организовать и управлять образовательным процессом на базе цифровых технологий в режиме дистанционного обучения. Так как военные вузы имеют информационно-образовательную среду ограниченного типа, то доступ преподавателей, находящихся на самоизоляции, к электронно-образовательной среде вуза закрыт. Возникшая проблема обеспечения систематической совместной работы обучающихся и преподавателей, а также свободного доступа к электронному контенту преподавателю указывает на необходимость создания защищенной платформы для дистанционного обучения. В связи с этим, преподавателям пришлось менять технологию обучения и вводить не просто элементы или отдельные формы электронных ресурсов, а полностью продумывать методику обучения по дисциплине на основе использования электронного контента. Таким образом, способность человека состояться как профессионалу и эксперту в своей области всецело зависит от его индивидуальной вовлеченности в самостоятельный процесс освоения и применения новых знаний.

## Заключение

Разработанный качественный электронный контент по дисциплинам «Математика» и «Физика», на примере электронных учебных пособий, показывает высокую значимость в подготовке обучаемых по специальности 23.05.02 «Транспортные средства специального назначения». Их использование повышает уровень занятий, качество знаний курсантов и их мотивацию к обучению. Формирование внутренней потребности к самообучению становится и требованием времени, и условием реализации личностного потенциала будущего специалиста.

Методически грамотное включение в образовательный процесс электронных учебно-методических материалов делает обучение курсантов более интенсивным, доступным, высокотехнологичным и способствует повышению эффективности подготовки военных специалистов.

## Конфликт интересов

Не указан.

## Conflict of Interest

None declared.

## Список литературы / References

1. Омельченко В. И. Методика использования электронных образовательных ресурсов при проведении учебных занятий в военном вузе / В. И. Омельченко, Усольцева Л. А. // Информатизация образования: теория и практика: сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. / под общ. ред. М. П. Лапчика. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2017. – С. 158-160.
2. Шабанов Г. А. Цифровизация вуза: реальность и ожидания / Г. А. Шабанов, Д. В. Растягаев // Высшее образование сегодня. – 2020. – № 1. – С. 2-7.
3. Панцева Е. Ю. Организация самостоятельной работы в военном вузе с использованием электронных образовательных ресурсов / Е. Ю. Панцева, Т. В. Шалугина, О. А. Тойшева, С. Ю. Кинив // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – № 5 [Электронный ресурс]. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/09PDMN516.pdf> (дата обращения: 20.03.2020)
4. Сопова А. С. Применение электронного учебника в образовательном процессе военного вуза / А. С. Сопова, Н. И. Николаева, А. А. Николаев // Интерактивная наука. – 2017. – № 13. – С. 87-90 [Электронный ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elektronnogo-uchebnika-v-obrazovatelnom-protsesse-voennogo-vuza> (дата обращения: 20.03.2020)
5. Костригин А. А. Особенности реализации высшего образования на современном этапе развития общества / А. А. Костригин // Наука. Мысль. – 2015. – Т. 5. – № 1. – С. 29-39.
6. Симдянкина Е. К. Электронный учебник, как одна из разновидностей информационной системы дистанционного обучения / Е. К. Симдянкина // Дневник науки. – 2019. – № 7 (31). – С. 9.
7. Воронов М. В. О повышении эффективности самоподготовки / М. В. Воронов // Инновации в образовании. – 2016. – № 1. – С. 16-28.
8. Болбат О. Б. Использование мультимедийных презентаций в учебном процессе / О. Б. Болбат // Проблемы качества графической подготовки студентов в техническом вузе: традиции и инновации. – Пермь. – 2015. – Т. 1. – С. 224-229.
9. Толмачева Н. А. Применение икт при изучении физики в военном вузе / Н. А. Толмачева // В книге: общественные и гуманитарные науки: тенденции развития и перспективы взаимодействия. – Петрозаводск. – 2019. – С. 57-67.
10. Усольцева Л. А. Тестирование как метод управления образовательным процессом / Л. А. Усольцева // Фундаментальная и прикладная наука: новые вызовы и прорывы: сборник статей Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск. – 2020. – С. 46-50.

## Список литературы на английском языке / References in English

1. Omelchenko V. I. [Methods of using electronic educational resources during training in military university] / V. I. Omelchenko, Usoltseva L. A. // [Education Informatization: Theory and Practice: Collection of articles. Materials of Intern. scientific-practical conf.] / Ed. By M.P. Lapchik. – Omsk: Publishing House of OmGPU, 2017. – P. 158-160. [in Russian]
2. Shabanov G. A. Tsifrovizatsiya vuza: real'nost' i ozhidaniya [Digitalization of university: reality and expectations] / G. A. Shabanov, D. V. Rastyagaev // Vyssheye obrazovaniye segodnya [Higher education today]. – 2020. – No. 1. – P. 2-7. [in Russian]
3. Pantseva E. Yu. Organizatsiya samostoyatel'noy raboty v voyennom vuze s ispol'zovaniyem elektronnykh obrazovatel'nykh resursov [Organization of independent work in a military university using electronic educational resources] / E. Yu. Pantseva, T. V. Shalugina, O. A. Toisheva, S. Yu. Kiniv // Internet magazine "World of Science". – 2016. – V. 4. – No. 5 [Electronic resource]. – URL: <http://mir-nauki.com/PDF/09PDMN516.pdf> (accessed: 20.03.2020) [in Russian]
4. Sopova A. S. Primeneniye elektronnogo uchebnika v obrazovatel'nom protsesse voyennogo vuza [Application of electronic textbook in educational process of a military high school] / A. S. Sopova, N. I. Nikolaev, A. A. Nikolaev //



Interaktivnaya nauka [Interactive science]. – 2017. – No. 13. – P. 87-90 [Electronic resource]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/primenenie-elektronnogo-uchebnika-v-obrazovatelnom-protsesse-voennogo-vuza> (accessed:20.03.2020) [in Russian]

5. Kostigrin A. A. Osobennosti realizatsii vysshego obrazovaniya na sovremennom etape razvitiya obshchestva [Features of implementation of higher education at present stage of development of society] / A. A. Kostigrin // Nauka. Mysl' [Science. Thought]. – 2015. – V. 5. – No. 1. – P. 29-39. [in Russian]

6. Simdyankina E.K. Elektronnyy uchebnik, kak odna iz raznovidnostey informatsionnoy sistemy distantsionnogo obucheniya [Electronic textbook, as one of varieties of information system of distance learning] / E.K. Simdyankina // Dnevnik nauki [Diary of Science]. – 2019. – No. 7(31). – P. 9. [in Russian]

7. Voronov M.V. O povyshenii effektivnosti samopodgotovki [On increasing efficiency of self-training] / M.V. Voronov // Innovatsii v obrazovanii [Innovations in education]. – 2016. – No. 1. – P. 16-28. [in Russian]

8. Bolbat O. B. Ispol'zovaniye mul'timediynykh prezentatsiy v uchebnom protsesse [Use of multimedia presentations in educational processes] / O. B. Bolbat // Problemy kachestva graficheskoy podgotovki studentov v tekhnicheskoy vuz: traditsii i innovatsii [Problems of the quality of graphic preparation of students in a technical university: traditions and innovations]. – Perm. – 2015. – V. 1. – P. 224-229. [in Russian]

9. Tolmacheva N. A. Primeneniye ikt pri izuchenii fiziki v voyennom vuzе [Use of ICT in study of physics in a military university] / N. A. Tolmacheva // V knige: obshchestvennyye i gumanitarnyye nauki: tendentsii razvitiya i perspektivy vzaimodeystviya [In book: social sciences and humanities: development trends and prospects for interaction]. – Petrozavodsk. – 2019. – P. 57-67. [in Russian]

10. Usoltseva L. A. Testirovaniye kak metod upravleniya obrazovatel'nym protsessom [Testing as a method of managing the educational process] / L. A. Usoltseva // Fundamental'naya i prikladnaya nauka: novyye vyzovy i proryvy: sbornik statey Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Fundamental and Applied Science: New Challenges and Breakthroughs: Collection of Articles of the International Scientific and Practical Conference]. – Petrozavodsk. – 2020. – P. 46-50. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.112>

## ИССЛЕДОВАНИЕ ЗАВИСИМОСТИ ПРЕДМЕТНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ОБУЧАЮЩИХСЯ 5-9 КЛАССОВ ОТ КОНТЕКСТНЫХ ДАННЫХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ ВОРОНЕЖСКОЙ ОБЛАСТИ

Научная статья

Чудинский Р.М.<sup>1,\*</sup>, Быканов А.С.<sup>2</sup>, Володин А.А.<sup>3</sup>, Малев В.В.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0001-5449-9351;

<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-5355-0685;

<sup>3</sup> ORCID: 0000-0002-1802-2756;

<sup>4</sup> ORCID: 0000-0002-8225-1609;

<sup>1,2</sup> ГБУ ДПО ВО «Институт развития образования им. Н.Ф. Бунакова»; Воронеж, Россия;

<sup>3</sup> ФГБОУ ВО «Российская государственная специализированная академия искусств»; Москва, Россия;

<sup>4</sup> ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет»; Воронеж, Россия

\* Корреспондирующий автор (chudinsky[at]mail.ru)

### Аннотация

В статье представлены результаты исследования, посвященного выявлению зависимости предметных результатов обучающихся 5-9 классов при реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего и основного общего образования от контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области. Для проведения анализа предметных результатов по учебным предметам «Русский язык» и «Математика» обучающихся 5-9 классов все контекстные данные разделены на 3 основные категории: особенности семьи, в которой воспитывается обучающийся, особенности педагогического коллектива общеобразовательной организации, особенности организации образовательного процесса в общеобразовательной организации. Анализ зависимости предметных результатов обучающихся 5-9 классов от контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области осуществлялся с применением корреляционного и регрессионного анализов. Полученные результаты исследования могут быть использованы для принятия педагогических и управленческих решений на уровне региона, муниципального района/городского округа и общеобразовательной организации.

**Ключевые слова:** предметные результаты, русский язык, математика, оценка, обучающиеся, контекстные данные, начальное общее образование, основное общее образование.

## RESEARCH OF DEPENDENCE OF SUBJECT TRAINING RESULTS OF STUDENTS OF 5-9 GRADES FROM CONTEXT DATA OF GENERAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS OF VORONEZH REGION

Research article

Chudinsky R.M.<sup>1,\*</sup>, Bykanov A.S.<sup>2</sup>, Volodin A.A.<sup>3</sup>, Malev V.V.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0001-5449-9351;

<sup>2</sup> ORCID: 0000-0002-5355-0685;

<sup>3</sup> ORCID: 0000-0002-1802-2756;

<sup>4</sup> ORCID: 0000-0002-8225-1609;

<sup>1,2</sup> SBI CPE of HE, Bunakov Institute for Education Development, Voronezh, Russia;

<sup>3</sup> Federal State Budgetary Educational Establishment of Higher Education, Russian State Specialized Academy of Arts, Moscow, Russia;

<sup>4</sup> Voronezh State Pedagogical University, Voronezh, Russia

\* Corresponding author (chudinsky[at]mail.ru)

### Abstract

The article presents the results of a study devoted to identifying the dependence of subject results of students in 5<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> grades in the implementation of the Federal State Educational Standard of Primary General and Basic General Education on the contextual data of educational institutions of the Voronezh Region. To analyze the subject results in the “Russian” and “Mathematics” subjects for students in 5<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> grades, all contextual data were divided into three main categories: features of the family where the student lives, features of the teaching staff of the general educational organization, features of the organization of the educational process in general education organization. The analysis of the dependence of the subject results of students in 5<sup>th</sup>–9<sup>th</sup> grades on the contextual data of educational institutions of the Voronezh region was carried out using correlation and regression analyzes. The results of the study can be used to make pedagogical and managerial decisions at the level of the region, municipal district/urban district, and general educational organization.

**Keywords:** subject results, Russian, mathematics, assessment, students, contextual data, primary general education, basic general education.

### Введение

Система оценки качества общего образования в Российской Федерации включает в себя проведение различных мониторинговых процедур по оценке образовательных достижений обучающихся. В перечень таких мониторингов входит участие Российской Федерации в международных сопоставительных исследованиях качества образования (PIRLS, PISA, TIMSS и др.), проведение на территории Российской Федерации Национального исследования качества образования (НИКО) и Всероссийских проверочных работ (ВПР).

Вместе с тем во многих субъектах Российской Федерации в рамках региональных систем оценки качества образования проводятся региональные процедуры по оценке предметных планируемых результатов обучающихся на

уровне общего образования. Проведенный анализ показал, что в отечественных исследованиях отсутствует оценка результатов региональных мониторингов предметных планируемых результатов обучающихся от различных контекстных данных, не осуществляется определение причинно-следственных, статистических или иных связей в данной области. Отсутствие таких исследований не позволяет принять соответствующие педагогические и управленческие решения для повышения качества образования на региональном, муниципальном, внутришкольном уровнях.

Целью исследования является анализ зависимости результатов уровня сформированности остаточных предметных результатов обучающихся 5-9 классов при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования от контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области.

#### **Методы и принципы исследования**

Региональный мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся (МИУД) 5-9 классов по оценке предметных результатов при реализации ФГОС начального общего [4] и основного общего образования [5], [6], [7] проводился на территории Воронежской области (ВО) в сентябре-октябре 2019 г. Данная процедура проводилась в форме компьютерного тестирования в режиме on-line с применением видеонаблюдения в режиме on-line для оценки уровня сформированности остаточных предметных умений обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций Воронежской области по учебным предметам «Русский язык» (4-8 классы) и «Математика» (4-8 классы) [9], [10].

Все общеобразовательные организации, принявшие участие в оценке предметных результатов, разделены на 3 категории по месту расположения общеобразовательной организации: все общеобразовательные организации ВО, общеобразовательные организации ВО, расположенные в городской местности, и общеобразовательные организации ВО, расположенные в сельской местности, принявшие участие в процедуре мониторинга индивидуальных учебных достижений обучающихся по оценке предметных результатов.

В соответствии с данным разделением анализ зависимости предметных результатов по учебным предметам «Русский язык» и «Математика» при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования от контекстных данных был проведен в следующем количественном соотношении общеобразовательных организаций Воронежской области по участию в диагностической процедуре:

– в 5 классах – 273 общеобразовательные организации ВО, включая 91 общеобразовательную организацию, расположенную в городской местности, и 182 общеобразовательных организаций, расположенных в сельской местности [4];

– в 6 классах – 269 общеобразовательных организаций ВО, включая 87 общеобразовательных организаций, расположенных в городской местности, и 182 общеобразовательные организации, расположенные в сельской местности [5];

– в 7 классах – 269 общеобразовательных организаций ВО, включая 87 общеобразовательных организаций, расположенных в городской местности, и 182 общеобразовательные организации, расположенные в сельской местности [6];

– в 8 классах – 271 общеобразовательная организация Воронежской области, включая 88 общеобразовательных организаций Воронежской области, расположенных в городской местности, и 183 общеобразовательных организаций Воронежской области, расположенных в сельской местности [7];

– в 9 классах – 263 общеобразовательных организаций Воронежской области, включая 85 общеобразовательных организаций Воронежской области, расположенных в городской местности, и 178 общеобразовательных организаций Воронежской области, расположенных в сельской местности [8].

Для проведения анализа предметных результатов обучающихся 5-9 классов у принявших участие общеобразовательных организаций были запрошены контекстные данные, которые разделены на 3 основные категории: особенности семьи, в которой воспитывается обучающийся, особенности педагогического коллектива общеобразовательной организации, особенности организации образовательного процесса в общеобразовательной организации.

Анализ зависимости предметных результатов обучающихся 5-9 классов при реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего и основного общего образования от контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области осуществлялся с применением корреляционного и регрессионного анализов [1], [2], [3]. Применение этих статистических методов обеспечивает определение внутренних связей и закономерностей зависимости предметных результатов обучающихся 5-9 классов от соответствующих параметров контекстных данных.

Следовательно, исследование зависимости предметных результатов обучающихся 5-9 классов от контекстных данных общеобразовательных организаций включало в себя следующие этапы:

1. Построение корреляционной матрицы и оценка характера связи между переменными.

2. Построение регрессии и выявление математических выражений, характеризующих закономерности отношений между переменными.

Проведение корреляционного и линейного регрессионного анализа проводилось в разрезе трех основных параметров:

– всех общеобразовательных организаций ВО, принявших участие в процедуре МИУД;

– общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, принявших участие в процедуре МИУД;

– общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, принявших участие в процедуре МИУД.



**Основные результаты исследования и их обсуждение**

В таблице 1 представлены статистически значимые вариации предметных результатов по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5-9 классов при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования при соответствующих вариациях всех контекстных данных общеобразовательных организаций ВО, общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской и сельской местности.

Таблица 1 – Статистически значимые вариации предметных результатов по учебному предмету «Русский язык» при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования при соответствующих вариациях всех контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области, общеобразовательных организаций Воронежской области, расположенных в городской и сельской местности

<b>Класс</b>		<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>
<b>Контекстные данные</b>						
все контекстные данные общеобразовательных организаций Воронежской области	Все ОО	32% (p=0,000)	25,1% (p=0,000)	21,3% (p=0,000)	22,2% (p=0,000)	20,5% (p=0,000)
	Городская местность	45,6% (p=0,000)	34,7% (p=0,000)	49,9% (p=0,000)	33,7% (p=0,001)	
	Сельская местность	15,3% (p=0,003)	15,1% (p=0,003)		13,8% (p=0,007)	14,1% (p=0,007)
% обучающихся, воспитывающихся в неполных семьях	Все ОО				1,5% (r=-0,124 p=0,042)	2% (r=-0,142 p=0,021)
	Городская местность					
	Сельская местность					
% обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование	Все ОО	22,5% (r=0,447 p=0,000)	16,1% (r=0,369 p=0,000)	15% (r=0,320 p=0,000)	13,1% (r=0,348 p=0,000)	16,4% (r=0,389 p=0,000)
	Городская местность	40,6% (r=0,578 p=0,000)	20,6% (r=0,454 p=0,000)	23,2% (r=0,390 p=0,000)	17,8% (r=0,400 p=0,000)	13,1% (r=0,307 p=0,000)
	Сельская местность					7,5% (r=0,274 p=0,000)
% обучающихся, воспитывающихся в семьях, где хотя бы 1 родитель имеет высшее образование	Все ОО	16,4% (r=0,383 p=0,000)	11,4% (r=0,296 p=0,000)	10,4% (r=0,270 p=0,000)	8,9% (r=0,298 p=0,000)	9,6% (r=0,309 p=0,000)
	Городская местность	15,9% (r=0,361 p=0,000)	7,4% (r=0,271 p=0,011)		6,6% (r=0,258 p=0,015)	5,3% (r=0,230 p=0,034)
	Сельская местность	3,8% (r=0,172 p=0,020)		3,7% (r=0,183 p=0,014)	2,2% (r=0,148 p=0,046)	2,8% (r=0,168 p=0,025)
% педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию (% учителей начальных классов, имеющих высшую квалификационную категорию; % учителей русского языка, имеющих высшую квалификационную категорию, преподававших в 5-8 классах)	Все ОО	4,3% (r=0,207 p=0,001)		2,5% (r=0,126 p=0,038)	3,7% (r=0,177 p=0,003)	2,4% (r=0,155 p=0,012)
	Городская местность					
	Сельская местность					
% педагогов в возрасте до 35 лет (% учителей начальных классов в возрасте до 35 лет; % учителей в возрасте до 35 лет, преподававших в 5-8 классах)	Все ОО	2,2% (r=0,148 p=0,015)	8,3% (r=0,243 p=0,000)	4,2% (r=0,192 p=0,002)	7,4% (r=0,267 p=0,000)	1,9% (r=0,138 p=0,025)
	Городская местность		6,2% (r=0,218 p=0,043)		7,7% (r=0,278 p=0,009)	
	Сельская местность					

Окончание табл. 1 – Статистически значимые вариации предметных результатов по учебному предмету «Русский язык» при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования при соответствующих вариациях всех контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области, общеобразовательных организаций Воронежской области, расположенных в городской и сельской местности

Класс		5	6	7	8	9
Контекстные данные						
% педагогов в возрасте свыше 60 лет	Все ОО					
	Городская местность	6,6% ( $r=0,256$ $p=0,015$ )				
	Сельская местность					
средний возраст административно-управляющего персонала ОО	Все ОО					
	Городская местность					
	Сельская местность	2,8% ( $r=0,168$ $p=0,024$ )	8% ( $r=0,228$ $p=0,002$ )			2,7% ( $r=0,164$ $p=0,028$ )
наличие в ОО подвоза обучающихся	Все ОО	8,6% ( $r=-0,292$ $p=0,000$ )	9,1% ( $r=-0,252$ $p=0,000$ )	6,6% ( $r=-0,274$ $p=0,000$ )	7,1% ( $r=-0,267$ $p=0,000$ )	5,2% ( $r=-0,228$ $p=0,000$ )
	Городская местность	7,4% ( $r=-0,272$ $p=0,009$ )	11,8% ( $r=-0,344$ $p=0,001$ )	12,6% ( $r=-0,308$ $p=0,004$ )	6,9% ( $r=-0,229$ $p=0,032$ )	5% ( $r=-0,224$ $p=0,039$ )
	Сельская местность			2,2% ( $r=-0,147$ $p=0,048$ )		
наличие в ОО второй (третьей) смены	Все ОО	9,4% ( $r=0,306$ $p=0,000$ )	6,9% ( $r=-0,229$ $p=0,000$ )	2,7% ( $r=-0,148$ $p=0,015$ )	7,2% ( $r=-0,259$ $p=0,000$ )	4,6% ( $r=-0,215$ $p=0,000$ )
	Городская местность	6,9% ( $r=-0,264$ $p=0,012$ )				
	Сельская местность					
наличие в ОО нелинейного расписания	Все ОО	1,6% ( $r=-0,127$ $p=0,036$ )	4,5% ( $r=-0,181$ $p=0,003$ )		3,1% ( $r=-0,175$ $p=0,004$ )	2,5% ( $r=-0,158$ $p=0,010$ )
	Городская местность					
	Сельская местность	4,2% ( $r=-0,169$ $p=0,023$ )	4,3% ( $r=-0,154$ $p=0,038$ )		1,7% ( $r=-0,150$ $p=0,043$ )	
Контекстные данные, которые не влияют на предметные результаты обучающихся 5-9 классов: % педагогов, которые ведут учебные предметы, соответствующие первому диплому о высшем педагогическом образовании.						

Проведенный анализ зависимости предметных результатов обучающихся 5-9 классов в разрезе контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области показал, что наибольшее влияние на предметные результаты по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5-9 классов оказывают особенности семьи, в которой воспитывается обучающийся.

Наиболее высокие статистически значимые прямые связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) выявлены между предметными результатами по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, а также предметными результатами обучающихся 9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и процентом обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование.

В меньшей степени влияние на предметные результаты обучающихся по учебному предмету «Русский язык» оказывает наличие в семье хотя бы одного родителя, который имеет высшее образование. В результате анализа определены статистически значимые прямые связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) между предметными результатами обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, предметными результатами обучающихся 5, 6, 8 и 9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, а также предметными результатами обучающихся 5, 7, 8 и 9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и процентом обучающихся, воспитывающихся в семьях, где хотя бы 1 родитель имеет высшее образование.

Влияние воспитания обучающихся в неполной семье отрицательно влияет на предметные результаты обучающихся по учебному предмету «Русский язык». Проведенный анализ выявил наличие статистически значимой обратной связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) между предметными результатами обучающихся 8 и 9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и процентом обучающихся, воспитывающихся в неполных семьях. При этом на предметные результаты по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской и сельской местности, статистически значимого влияния воспитания в неполной семье не определено.

Второй категорией по количеству влияния на предметные результаты обучающихся 5-9 классов по учебному предмету «Русский язык» выступают особенности организации образовательного процесса в общеобразовательной организации.

Проведенный анализ показал отрицательное влияние на предметные результаты по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5-9 классов наличия в общеобразовательной организации подвоза обучающихся. Определены статистически значимые обратные связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) между предметными результатами обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, а также предметными результатами обучающихся 7 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и наличием в общеобразовательной организации подвоза обучающихся.

В свою очередь, проведенный анализ выявил наличие статистически значимой прямой связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) между предметными результатами по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, предметными результатами обучающихся 5 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, и наличием в общеобразовательной организации второй (третьей) смены. При этом на предметные результаты по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, статистически значимого влияния наличия в общеобразовательной организации второй (третьей) смены не определено.

Также в результате анализа определены статистически значимые прямые связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) между предметными результатами по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5, 6, 8 и 9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, предметными результатами обучающихся 5, 6 и 8 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и наличием в общеобразовательной организации нелинейного расписания. При этом на предметные результаты по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, статистически значимого влияния наличия в общеобразовательной организации нелинейного расписания не определено.

Третьей категорией по количеству влияния на предметные результаты обучающихся 5-9 классов по учебному предмету «Русский язык» являются особенности педагогического коллектива общеобразовательной организации. В отличие от состава семьи, в которой воспитываются обучающиеся, и особенностей организации образовательного процесса в общеобразовательной организации, особенности педагогического коллектива общеобразовательной организации меньше влияют на предметные результаты по учебному предмету «Русский язык» обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций Воронежской области. В результате проведенного анализа были выявлены следующие зависимости:

- наличие статистически значимой прямой связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) между предметными результатами обучающихся 5, 7, 8 и 9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и соответствующим процентом педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию. При этом на предметные результаты обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской и сельской местности, статистически значимого влияния процента педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, не определено;

- наличие статистически значимой прямой связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) между предметными результатами обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, предметными результатами обучающихся 6 и 8 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, и соответствующим процентом педагогов в возрасте до 35 лет. При этом на предметные результаты обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, статистически значимого влияния процента педагогов в возрасте до 35 лет не определено;

- наличие статистически значимой прямой связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) между предметными результатами обучающихся 5 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, и соответствующим процентом педагогов в возрасте свыше 60 лет. При этом на предметные результаты обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, статистически значимого влияния процента педагогов свыше 60 лет не определено;

- наличие статистически значимой прямой связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 1) между предметными результатами обучающихся 5, 6 и 9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и средним возрастом административно-управляющего персонала общеобразовательной организации. При этом на предметные результаты обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, статистически значимого влияния среднего возраста административно-управляющего персонала общеобразовательной организации не определено;

- отсутствие статистически значимого влияния процента педагогов, которые ведут учебные предметы, соответствующие первому диплому о высшем педагогическом образовании, на предметные результаты обучающихся

5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской и сельской местности.

В общем и целом наибольшая зависимость предметных результатов по учебному предмету «Русский язык» от всех контекстных данных общеобразовательных организаций выявлена у обучающихся 5, 6, 7 и 8 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, и у обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, принявших участие в процедуре МИУД. В свою очередь, зависимость предметных результатов по учебному предмету «Русский язык» обучающихся от всех контекстных данных общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, характерна для обучающихся 5, 6, 8 и 9 классов и значительно отличается в меньшую сторону по сравнению вариациями общеобразовательных организаций ВО, расположенными в городской местности, и всех общеобразовательных организаций ВО.

В таблице 2 представлены статистически значимые вариации предметных результатов по учебному предмету «Математика» обучающихся 5-9 классов при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования при соответствующих вариациях всех контекстных данных общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской и сельской местности.

Таблица 2 – Статистически значимые вариации предметных результатов по учебному предмету «Математика» при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования при соответствующих вариациях всех контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области, общеобразовательных организаций Воронежской области, расположенных в городской и сельской местности

Класс		5	6	7	8	9
Контекстные данные						
все контекстные данные общеобразовательных организаций Воронежской области	Все ОО	35,3% (p=0,000)	34% (p=0,000)	14,6% (p=0,000)	22,5% (p=0,000)	28,6% (p=0,000)
	Городская местность	42,8% (p=0,000)	45,6% (p=0,000)	39,3% (p=0,000)	35,2% (p=0,001)	31,4% (p=0,003)
	Сельская местность		14% (p=0,007)			
% обучающихся, воспитывающихся в неполных семьях	Все ОО					4,4% (r=-0,233 p=0,035)
	Городская местность					
	Сельская местность					
% обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование	Все ОО	29,9% (r=0,449 p=0,000)	28,9% (r=0,407 p=0,000)	12,7% (r=0,283 p=0,000)	10% (r=0,251 p=0,000)	26% (r=0,494 p=0,000)
	Городская местность	38,7% (r=0,521 p=0,000)	40,3% (r=0,397 p=0,000)	15,7% (r=0,343 p=0,000)	14,7% (r=0,383 p=0,000)	26,8% (r=0,518 p=0,000)
	Сельская местность		2,3% (r=0,197 p=0,008)			
% обучающихся, воспитывающихся в семьях, где хотя бы 1 родитель имеет высшее образование	Все ОО	18,3% (r=0,344 p=0,000)	17,7% (r=0,288 p=0,000)	10,6% (r=0,211 p=0,001)	8,6% (r=0,302 p=0,000)	15,6% (r=0,369 p=0,000)
	Городская местность	17,8% (r=0,333 p=0,000)	12,5% (r=0,272 p=0,011)		11,3% (r=0,336 p=0,002)	11,4% (r=0,296 p=0,007)
	Сельская местность				3,6% (r=0,191 p=0,010)	
% педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию (% учителей начальных классов, имеющих высшую квалификационную категорию; % учителей математики, имеющих высшую квалификационную категорию, преподававших в 5-8 классах)	Все ОО	3,5% (r=0,167 p=0,006)	6% (r=0,230 p=0,000)			
	Городская местность					
	Сельская местность		6,7% (r=0,215 p=0,004)			

Окончание Таблица 2 – Статистически значимые вариации предметных результатов по учебному предмету «Математика» при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования при соответствующих вариациях всех контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области, общеобразовательных организаций Воронежской области, расположенных в городской и сельской местности

Класс		5	6	7	8	9
Контекстные данные						
% педагогов в возрасте до 35 лет (% учителей начальных классов в возрасте до 35 лет; % учителей в возрасте до 35 лет, преподававших в 5-8 классах)	Все ОО	3,2% ( $r=0,161$ $p=0,008$ )	8,2% ( $r=0,252$ $p=0,000$ )	4,6% ( $r=0,150$ $p=0,014$ )	3,4% ( $r=0,179$ $p=0,003$ )	2,7% ( $r=0,158$ $p=0,011$ )
	Городская местность		8,4% ( $r=0,296$ $p=0,006$ )		4,6% ( $r=0,216$ $p=0,049$ )	
	Сельская местность					
% педагогов, которые ведут учебные предметы, соответствующие первому диплому о высшем педагогическом образовании	Все ОО	2,1% ( $r=0,136$ $p=0,025$ )				1,5% ( $r=0,124$ $p=0,046$ )
	Городская местность					
	Сельская местность			3,3% ( $r=-0,181$ $p=0,015$ )		
наличие в ОО подвоза обучающихся	Все ОО	9,8% ( $r=-0,289$ $p=0,000$ )	3,1% ( $r=-0,201$ $p=0,001$ )	5,7% ( $r=-0,244$ $p=0,000$ )	8,7% ( $r=-0,258$ $p=0,000$ )	8,6% ( $r=-0,288$ $p=0,000$ )
	Городская местность	8,2% ( $r=-0,287$ $p=0,006$ )	8,7% ( $r=-0,297$ $p=0,006$ )	5,4% ( $r=-0,240$ $p=0,026$ )	6,5% ( $r=-0,256$ $p=0,019$ )	5% ( $r=-0,232$ $p=0,036$ )
	Сельская местность				2,7% ( $r=-0,154$ $p=0,038$ )	
наличие в ОО второй (третьей) смены	Все ОО	8,6% ( $r=0,272$ $p=0,000$ )	7,3% ( $r=0,248$ $p=0,000$ )	2,9% ( $r=0,181$ $p=0,003$ )	3% ( $r=0,151$ $p=0,014$ )	8,4% ( $r=0,300$ $p=0,000$ )
	Городская местность		7,5% ( $r=0,234$ $p=0,030$ )			5,5% ( $r=0,233$ $p=0,035$ )
	Сельская местность					
наличие в ОО нелинейного расписания	Все ОО		7,2% ( $r=0,235$ $p=0,000$ )		2,1% ( $r=0,171$ $p=0,005$ )	3,4% ( $r=0,147$ $p=0,018$ )
	Городская местность				5,7% ( $r=0,238$ $p=0,029$ )	
	Сельская местность		6% ( $r=0,248$ $p=0,001$ )			
Контекстные данные, которые не влияют на предметные результаты обучающихся 5-9 классов: % педагогов в возрасте свыше 60 лет, средний возраст административно-управляющего персонала ОО.						

Проведенный анализ зависимости предметных результатов обучающихся 5-9 классов в разрезе контекстных данных общеобразовательных организаций Воронежской области показал, что наибольшее влияние на предметные результаты по учебному предмету «Математика» обучающихся 5-9 классов оказывают особенности семьи, в которой воспитывается обучающийся.

Наиболее высокие статистически значимые прямые связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) выявлены между предметными результатами по учебному предмету «Математика» обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, а также предметными результатами обучающихся 6 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и процентом обучающихся, воспитывающихся в семьях, где оба родителя имеют высшее образование.

В меньшей степени влияние на предметные результаты обучающихся по учебному предмету «Математика» оказывает наличие в семье хотя бы одного родителя, который имеет высшее образование. В результате анализа определены статистически значимые прямые связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) между предметными результатами обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, предметными

результатами обучающихся 5, 6, 8 и 9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, а также предметными результатами обучающихся 8 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и процентом обучающихся, воспитывающихся в семьях, где хотя бы 1 родитель имеет высшее образование.

Влияние воспитания обучающихся в неполной семье отрицательно влияет на предметные результаты обучающихся по учебному предмету «Математика». Проведенный анализ выявил наличие статистически значимой обратной связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) только между предметными результатами обучающихся 9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, и процентом обучающихся, воспитывающихся в неполных семьях. При этом на предметные результаты по учебному предмету «Математика» обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, статистически значимого влияния воспитания в неполной семье не определено.

Второй категорией по количеству влияния на предметные результаты обучающихся 5-9 классов по учебному предмету «Математика» являются особенности организации образовательного процесса в общеобразовательной организации.

Проведенный анализ выявил отрицательное влияние на предметные результаты по учебному предмету «Математика» обучающихся 5-9 классов наличия в общеобразовательной организации подвоза обучающихся. Определены статистически значимые обратные связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) между предметными результатами обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, а также предметными результатами обучающихся 8 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и наличием в общеобразовательной организации подвоза обучающихся.

В свою очередь, проведенный анализ выявил наличие статистически значимой прямой связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) между предметными результатами по учебному предмету «Математика» обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, предметными результатами обучающихся 6 и 9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, и наличием в общеобразовательной организации второй (третьей) смены. При этом на предметные результаты по учебному предмету «Математика» обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, статистически значимого влияния наличия в общеобразовательной организации второй (третьей) смены не определено.

Также в результате анализа определены статистически значимые прямые связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) между предметными результатами по учебному предмету «Математика» обучающихся 6, 8 и 9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, предметными результатами обучающихся 8 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, предметными результатами обучающихся 6 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и наличием в общеобразовательной организации нелинейного расписания.

Третьей категорией по количеству влияния на предметные результаты обучающихся 5-9 классов по учебному предмету «Математика» являются особенности педагогического коллектива общеобразовательной организации. В отличие от состава семьи, в которой воспитываются обучающиеся, и особенностей организации образовательного процесса в общеобразовательной организации, особенности педагогического коллектива общеобразовательной организации меньше влияют на предметные результаты по учебному предмету «Математика» обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций Воронежской области. В результате проведенного анализа были выявлены следующие зависимости:

- наличие статистически значимой прямой связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) между предметными результатами обучающихся 5 и 6 классов всех общеобразовательных организаций ВО, предметными результатами обучающихся 6 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и соответствующим процентом педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию. При этом на предметные результаты обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, статистически значимого влияния процента педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, не определено;

- наличие статистически значимой прямой связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) между предметными результатами обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, предметными результатами обучающихся 6 и 8 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, и соответствующим процентом педагогов в возрасте до 35 лет. При этом на предметные результаты обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, статистически значимого влияния процента педагогов в возрасте до 35 лет не определено;

- наличие статистически значимой прямой связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) между предметными результатами обучающихся 5 и 9 классов всех общеобразовательных организаций ВО и процентом педагогов, которые ведут учебные предметы, соответствующие первому диплому о высшем педагогическом образовании, а также наличие статистически значимой обратной связи и соответствующие значения вариаций (см. табл. 2) между предметными результатами обучающихся 7 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, и процентом педагогов, которые ведут учебные предметы, соответствующие первому диплому о высшем педагогическом образовании. При этом на предметные результаты обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, статистически значимого влияния процента педагогов, которые ведут учебные предметы, соответствующие первому диплому о высшем педагогическом образовании, не определено;

- отсутствие статистически значимого влияния процента педагогов в возрасте свыше 60 лет и среднего возраста административно-управляющего персонала общеобразовательной организации на предметные результаты

обучающихся 5-9 классов всех общеобразовательных организаций ВО, общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской и сельской местности.

В общем и целом наибольшая зависимость предметных результатов по учебному предмету «Математика» от всех контекстных данных общеобразовательных организаций выявлена у обучающихся 5-9 классов общеобразовательных организаций ВО, расположенных в городской местности, и всех общеобразовательных организаций ВО, принявших участие в процедуре МИУД. Зависимость предметных результатов по учебному предмету «Математика» обучающихся от всех контекстных данных общеобразовательных организаций ВО, расположенных в сельской местности, характерна только для обучающихся 6 классов и значительно отличается в меньшую сторону по сравнению вариациями общеобразовательных организаций ВО, расположенными в городской местности, и всех общеобразовательных организаций ВО.

#### **Заключение**

Таким образом, в большинстве своем предметные результаты по учебным предметам «Русский язык» и «Математика» обучающихся 5-9 классов зависят от особенностей семьи, в которой воспитывается ребенок, а именно от наличия в семье обоих родителей, имеющих высшее образование, или одного родителя, имеющего высшее образование.

Кроме того, наличие подвоза в общеобразовательной организации отрицательно влияет на предметные результаты по учебным предметам «Русский язык» и «Математика» обучающихся 5-9 классов, а наличие в общеобразовательной организации второй смены оказывает положительное влияние на данные результаты, как и наличие во всех общеобразовательных организациях ВО нелинейного расписания.

В меньшей степени предметные результаты по учебным предметам «Русский язык» и «Математика» обучающихся 5-9 классов при реализации ФГОС начального общего и основного общего образования зависят от особенностей педагогического коллектива общеобразовательной организации, а именно от процента педагогов, имеющих высшую квалификационную категорию, возраста педагогов, наличия диплома о высшем педагогическом образовании и возраста административно-управляющего персонала.

Полученные результаты исследования зависимости между предметными результатами по учебным предметам «Русский язык» и «Математика» обучающихся 5-9 классов и контекстными данными общеобразовательных организаций Воронежской области могут быть использованы для принятия педагогических и управленческих решений на уровне региона, муниципального района/городского округа и общеобразовательной организации. Таким образом, это позволит определить на региональном уровне подходы к организации образовательного процесса с учетом особенностей семьи, в которой воспитывается обучающийся, особенностей организации образовательного процесса в общеобразовательной организации, особенностей педагогического коллектива, в том числе, для выравнивания образования в городской и сельской местности.

#### **Конфликт интересов**

Не указан.

#### **Conflict of Interest**

None declared.

#### **Список литературы / References**

1. Бараз В. Р. Корреляционно-регрессионный анализ связи показателей коммерческой деятельности с использованием программы Excel : учебное пособие / В. Р. Бараз. – Екатеринбург : ГОУ ВПО «УГТУ-УПИ», 2005. – 102 с.
2. Гржибовский А. М. Однофакторный линейный регрессионный анализ / А. М. Гржибовский // Экология человека. – 2008. – № 10. – С. 55-64.
3. Елисеева И. И. Общая теория статистики : учебник / под ред. И.И. Елисеевой : 4-е издание, переработанное и дополненное / И. И. Елисеева, М. М. Юзбашев. – М. : Финансы и статистика, 2001. – 480 с.
4. Отчет о выполнении научно-исследовательской работы по теме: «Мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся 5-х классов по учебным предметам при реализации ФГОС начального общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области (сентябрь-октябрь 2019 г.)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://образованиевнрн.рф/wp-content/uploads/2016/06/Итоговый-отчет-5-класс.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).
5. Отчет о выполнении научно-исследовательской работы по теме: «Мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся 6-х классов по учебным предметам при реализации ФГОС основного общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области (сентябрь-октябрь 2019 г.)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://образованиевнрн.рф/wp-content/uploads/2016/06/Итоговый-отчет-6-класс.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).
6. Отчет о выполнении научно-исследовательской работы по теме: «Мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся 7-х классов по учебным предметам при реализации ФГОС основного общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области (сентябрь-октябрь 2019 г.)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://образованиевнрн.рф/wp-content/uploads/2016/06/Итоговый-отчет-7-класс.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).
7. Отчет о выполнении научно-исследовательской работы по теме: «Мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся 8-х классов по учебным предметам при реализации ФГОС основного общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области (сентябрь-октябрь 2019 г.)» [Электронный ресурс]. – URL: <http://образованиевнрн.рф/wp-content/uploads/2016/06/Итоговый-отчет-8-класс.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).
8. Отчет о выполнении научно-исследовательской работы по теме: «Мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся 9-х классов по учебным предметам при реализации ФГОС основного общего образования муниципальных общеобразовательных организаций Воронежской области (сентябрь-октябрь 2019 г.)» [Электронный

ресурс]. – URL: <http://образованиевпн.рф/wp-content/uploads/2016/06/Итоговый-отчет-9-класс.pdf> (дата обращения: 10.04.2020).

9. Чудинский Р. М. Мониторинг индивидуальных учебных достижений обучающихся в форме независимой оценки: Монография / Р. М. Чудинский, А. А. Володин, А. С. Быканов. – Калуга : Ваш Дом, 2014. – 166 с.

10. Чудинский Р. М. Комплексная оценка достижения планируемых результатов освоения основной образовательной программы начального общего образования и основного общего образования: Монография / Р. М. Чудинский, А. С. Быканов, А. А. Володин. – Воронеж : Воронежский государственный педагогический университет, 2015. – 248 с.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Baraz V. R. Korreljacionno-regressionnyj analiz svjazi pokazatelej kommercheskoj dejatel'nosti s ispol'zovaniem programmy Excel : uchebnoe posobie [Correlation and regression analysis of the relationship of indicators of commercial activity with the use of Excel program: textbook] / V. R. Baraz. – Yekaterinburg: GOU VPO «UGTU-UPI», 2005. – 102 p. [in Russian].

2. Grzybowski, A. M. Odnofaktornyj linejnyj regressionnyj analiz [one-way ANOVA linear regression analysis] / A. M. Grzybowski // Jekologija cheloveka [Human ecology]. – 2008. – No. 10. – P. 55-64. [in Russian].

3. Eliseeva I. I. Obshhaja teorija statistiki : uchebnik / pod red. I.I. Eliseevoj : 4-e izdanie, pererabotannoe i dopolnennoe [General theory of statistics: textbook / ed. by I. I. Eliseeva : 4th edition, revised and supplemented] / I. I. Eliseeva, M. M. Yuzbashev. – Moscow: Finance and statistics, 2001. – 480 p. [in Russian].

4. Otchet o vypolnenii nauchno-issledovatel'skoj raboty po teme: «Monitoring individual'nyh uchebnyh dostizhenij obuchajushhihsja 5-h klassov po uchebnym predmetam pri realizacii FGOS nachal'nogo obshhego obrazovanija municipal'nyh obshheobrazovatel'nyh organizacij Voronezhskoj oblasti (sentjabr'-oktjabr' 2019 g.)» [Report on the implementation of research work on the topic: «Monitoring of individual educational achievements of students of 5 classes in academic subjects in the implementation of the Federal state educational system of primary General education of municipal educational organizations of the Voronezh region (September-October 2019)»] [Electronic resource]. – URL: <http://образование.РФ/wp-content/uploads/2016/06/Final-report-grade 5. pdf> (accessed: 10.04.2020). [in Russian].

5. Otchet o vypolnenii nauchno-issledovatel'skoj raboty po teme: «Monitoring individual'nyh uchebnyh dostizhenij obuchajushhihsja 6-h klassov po uchebnym predmetam pri realizacii FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija municipal'nyh obshheobrazovatel'nyh organizacij Voronezhskoj oblasti (sentjabr'-oktjabr' 2019 g.)» [Report on the implementation of research work on the topic: «Monitoring of individual educational achievements of students of 6 classes in academic subjects in the implementation of the Federal state educational system of basic General education of municipal educational organizations of the Voronezh region (September-October 2019)»] [Electronic resource]. – URL: <http://образование.РФ/wp-content/uploads/2016/06/Final-report-grade 6. pdf> (accessed: 10.04.2020). [in Russian].

6. Otchet o vypolnenii nauchno-issledovatel'skoj raboty po teme: «Monitoring individual'nyh uchebnyh dostizhenij obuchajushhihsja 7-h klassov po uchebnym predmetam pri realizacii FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija municipal'nyh obshheobrazovatel'nyh organizacij Voronezhskoj oblasti (sentjabr'-oktjabr' 2019 g.)» [Report on the implementation of research work on the topic: «Monitoring of individual educational achievements of students of 7 classes in academic subjects in the implementation of the Federal state educational system of basic General education of municipal educational organizations of the Voronezh region (September-October 2019)»] [Electronic resource]. – URL: <http://образование.РФ/wp-content/uploads/2016/06/Final-report-grade 7. pdf> (accessed: 10.04.2020). [in Russian].

7. Otchet o vypolnenii nauchno-issledovatel'skoj raboty po teme: «Monitoring individual'nyh uchebnyh dostizhenij obuchajushhihsja 8-h klassov po uchebnym predmetam pri realizacii FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija municipal'nyh obshheobrazovatel'nyh organizacij Voronezhskoj oblasti (sentjabr'-oktjabr' 2019 g.)» [Report on the implementation of research work on the topic: «Monitoring of individual educational achievements of students of 8th grades in academic subjects in the implementation of the Federal state educational system of basic General education of municipal educational organizations of the Voronezh region (September-October 2019)»] [Electronic resource]. – URL: <http://образование.РФ/wp-content/uploads/2016/06/Final-report-grade 8. pdf> (accessed: 10.04.2020). [in Russian].

8. Otchet o vypolnenii nauchno-issledovatel'skoj raboty po teme: «Monitoring individual'nyh uchebnyh dostizhenij obuchajushhihsja 9-h klassov po uchebnym predmetam pri realizacii FGOS osnovnogo obshhego obrazovanija municipal'nyh obshheobrazovatel'nyh organizacij Voronezhskoj oblasti (sentjabr'-oktjabr' 2019 g.)» [Report on the implementation of research work on the topic: «Monitoring of individual educational achievements of students of 9 classes in academic subjects in the implementation of the Federal state educational system of basic General education of municipal educational organizations of the Voronezh region (September-October 2019)»] [Electronic resource]. – URL: <http://образование.РФ/wp-content/uploads/2016/06/Final-report-grade 9. pdf> (accessed: 10.04.2020). [in Russian].

9. Chudinsky R. M. Monitoring individual'nyh uchebnyh dostizhenij obuchajushhihsja v forme nezavisimoj ocenki: Monografija [Monitoring of individual educational achievements of students in the form of an independent assessment : Monograph] / R. M. Chudinsky, A. A. Volodin, A. S. Bykanov. – Kaluga : Vash Dom, 2014. – 166 p. [in Russian].

10. Chudinsky R. M. Kompleksnaja ocenka dostizhenija planiruemym rezul'tatov osvoenija osnovnoj obrazovatel'noj programmy nachal'nogo obshhego obrazovanija i osnovnogo obshhego obrazovanija: Monografija [Complex assessment of achievement of planned results of development of the basic educational program of primary General education and basic General education : Monograph] / R. M. Chudinsky, A. S. Bykanov, A. A. Volodin. – Voronezh : Voronezh state pedagogical University, 2015. – 248 p. [in Russian].



DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.113>

## ИНЖЕНЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ 5-6 ЛЕТ С ДИЗАРТРИЕЙ

Научная статья

**Шаромова В.С.**

МКДОУ, детский сад №2, Новосибирск, Россия

\* Корреспондирующий автор (Sharomova\_vika[at]mail.ru)

### Аннотация

В статье рассматривается использование инженерных технологий таких, как, программируемый робот Bee-Bot «умная пчела» и 3Д ручка в коррекционной логопедической работе с детьми с дизартрией.

**Ключевые слова:** дизартрия, робот Bee-Bot, звукопроизношение, 3Д ручка, мелкая моторика пальцев рук.

## ENGINEERING TECHNOLOGIES IN CORRECTION OF SOUND SOUND AT CHILDREN OF 5-6 YEARS WITH DYSARTRY

Research article

**Sharomova V.S. \***

Teacher-logopedist, Municipal government preschool educational institution, Kindergarten No. 2, Novosibirsk, Russia

\* Corresponding author (Sharomova\_vika[at]mail.ru)

### Abstract

The paper discusses the use of engineering technologies such as the programmable Bee-Bot robot, “Smart bee” and 3D pen in corrective speech therapy work with children with dysarthria.

**Keywords:** dysarthria, Bee-Bot robot, sound pronunciation, 3D pen, fine motor skills of the fingers.

Проявления нарушений звукопроизношения детей дошкольного возраста в психолого-педагогическом аспекте глубоко и всесторонне изучены многими авторами такими как, Г.А. Каше, Р.Е. Левина, Г.В. Чиркина и другими. Дошкольник, который имеет речевые недостатки, не может успешно овладеть знаниями. Недостаточное овладение детьми речевыми навыками, будет сопровождаться серьезными трудностями в дальнейшей учебной работе, которые могут привести к неуспеваемости. Надо стремиться, чтобы дети к 6 годам говорили ясно, четко, учились правильно произносить все звуки и знакомые им слова [2].

В связи с этим основная проблема исследования связана с анализом специфических особенностей нарушений речи у детей дошкольного возраста, что может способствовать разработке более эффективных методов и приемов коррекции дизартрии, а именно таких как программируемого робота «умная пчела» для коррекции звукопроизношения и 3Д ручка для развития мелкой моторики пальцев рук.

В нашем исследовании мы использовали программируемого робота «умная пчела» в работе с детьми с дизартрией старшего дошкольного возраста и 3Д ручку для развития мелкой моторики пальцев рук. Дети с речевыми нарушениями в большей степени нуждаются в том, чтобы занятия были интересными и увлекательными, им нужна дополнительная мотивация, большая наглядность. Поэтому в системе современных инженерных и информационных технологий использование программируемого робота Bee-Bot «Умная пчела» обеспечивает когнитивное и социально-эмоциональное развитие воспитанников с ОВЗ, позволяет включать детей в социально значимую деятельность, способствует их самореализации. С помощью данного устройства дети могли с легкостью изучать программирование, задавая роботу план действий и разрабатывая для него различные задания (приключения) [1]. Использование программируемого робота-пчелы, способствовало развитию психических функций (внимания, памяти), мелкой моторики, развитию мышления и речи, коммуникативных навыков, умения составлять алгоритмы и ориентироваться в пространстве. Специально изготовили логопедические поля-коврики, которые позволяли придумать детям с помощью "Пчелки" различные речевые высказывания и маршруты по игровому полю. Игровые поля-коврики были размечены на квадратные секторы, стороны которых равны одному шагу робота. На этапе коррекции дизартрии помимо робота "Пчелки" мы также применяли различные виды упражнений, направленных на развитие ловкости, точности, координации, движений пальцев рук. Чтобы обучающий материал усваивался быстрее и легче, еще давал и положительную динамику, нужно было преподнести его ребенку не только в игровой, но и нестандартной форме. Такой, например, как работа с 3Д ручкой. На занятиях с данным устройством сложные упражнения становились для дошкольника увлекательным, интересным и запоминающимся занятием. Так как использование 3 Д ручки несомненно полезное занятие для детских пальчиков, ведь развитие мелкой моторики рук напрямую связано с развитием речи и мышления. Данные упражнения оказывают помощь в развитии тонких дифференцированных движений, координации, тактильных ощущений дошкольников. Тонкие движения руки при работе с 3Д ручкой способствовали развитию психических функций, чем больше ребенок запасет и накопит действий в своем опыте, тем быстрее он перейдет к наглядно-образному мышлению. В результате этого вида деятельности, кисти рук и пальцы приобретали силу, хорошую подвижность, гибкость, что облегчало в дальнейшем освоение ребенком навыков письменной речи. Изделия, выполненные 3Д ручкой также использовались как наглядное пособие для автоматизации звуков.

В ходе коррекционной работы с использованием инженерных технологий соблюдали следующие принципы: - *принцип системности*, коррекционную работу проводили в течение всего учебного года учитель-логопед и воспитатели, при гибком разделении содержания, в неразрывном порядке так, чтобы знания и умения, приобретенные воспитанниками в процессе работы, фиксировались в систематической и регулярной дальнейшей деятельности; -

принцип доступности, задания подбирали с учетом возраста, уровня развития и индивидуальных особенностей ребят; - принцип наглядности и интерактивности, применение «Умной пчелы» и 3 Д ручки на логопедических занятиях позволяло перейти от пояснительно - иллюстрированного способа обучения к деятельностному, при котором воспитанник становился инициативной личностью, а не инертным объектом педагогического воздействия, что способствовало осознанному овладению знаний дошкольниками с дизартрией [5].

### Материал и методы работы

В исследовании принимали участие две группы детей от 5 до 6 лет по десять человек. Одна группа была экспериментальной (дети, посещающие логопедическую группу), другая – контрольной (общеобразовательной).

В эксперименте приняли участие 20 детей МКДОУ детского сада № 2 в период с сентября 2019 года по апрель 2020 года.

Проведенное нами исследование позволило определить высокую эффективность инженерных технологий, а именно использование программируемого робота Bee-Bot «Умная пчела» в коррекционно-логопедической работе с детьми старшего дошкольного возраста с дизартрией.

Коррекционная работа проводилась в три этапа коррекции звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией.

I этап – коррекция дефектов произношения, основными задачами которого являются: 1) развитие фонематического слуха ребенка; 2) вызывание и постановка звуков; 3) автоматизация звуков; 4) формирование навыков звукового анализа слова; 4) усвоение графического изображения звуков.

II этап обучения - дифференциация звуков. Игровые поля подбирались и изготавливались в зависимости от нарушенного звука.

Основными задачами III этапа являются: восполнение пробелов в области лексики и грамматики: 1) уточнение и обобщение словарного запаса; 2) уточнение, развитие, совершенствование грамматического оформления речи.

#### Дифференциация звуков С и Ш в словах и в связной речи.

Игра: «Я несу сове миску с шишкой», «Я несу сове миску с соком» и т. д. Перед ребенком поле-коврик с главным персонажем совой, рядом с которой пустая миска, ребенку необходимо выбрать картинку, на звук С или Ш, запрограммировать робота-пчелу до какой картинке необходимо доехать, затем дать полный ответ.

#### Дифференциация звуков Л и Р в словах и в связной речи.

Игра: Два вратаря, Рома и Лука играют в футбол и необходимо им забить мячи в ворота таким образом: «Роме будем забивать мячи со звуков «р», а Луке мячи со звуком «л». Например, Роме забили мяч с ракушкой, а Луке забили мяч с лошадкой и т.д.

#### Развитие лексико-грамматического строя речи.

Игра: «Сказки». Поле с фрагментами персонажей из сказки. Ребенку нужно было вспомнить название и последовательность сказки, постараться пересказать ее (сказки «Колобок», «Гуси – лебеди», «Теремок», «Три медведя»).

Игровые ситуации, включенные в коррекционно-логопедическую деятельность, активизировали познавательную и речевую активность, усиливали усвоение материала. Работа заключалась в том, что воспитанник вместе с учителем-логопедом, далее с воспитателями, а затем и самостоятельно разрабатывал задания для устройства и назначал ему линию перемещения по полю, что способствовало не только коррекции звукопроизношения, а также развитию пространственной ориентировки, воображения, изучения математических представлений и планированию действий.

Таким образом, использование в логопедической и педагогической практике инженерных технологий робота Bee-Bot и 3 Д ручки с детьми ОВЗ способствуют решению многих задач: повышение мотивации и индивидуализации обучения детей с ОВЗ, развитие их творческих способностей и создание благоприятного эмоционального фона, развитие психических процессов, необходимых для интеллектуальной и речевой деятельности. Коррекционно-логопедические занятия с использованием робота стали намного ярче и динамичнее, как для детей, так и для педагогов. Благодаря внедрению в деятельность данного оборудования воспитанники активно работали на занятиях, концентрация внимания у них усилилась, улучшилось понимание и запоминание материала. Обучение детей старшего дошкольного возраста стало более привлекательным и захватывающим [7].

### Результаты исследования

Определение уровня развития звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи у дошкольников экспериментальной и контрольной группы с помощью инженерных технологий (Таблица 1)

Таблица 1 – Определение уровня развития звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи у дошкольников экспериментальной и контрольной группы с помощью инженерных технологий

Уровень развития звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи	Группы		
	Экспериментальная	Контрольная	-критерий
1. Коррекция дефектов произношения	66,7%	40%	1,64*
2. Лексико-грамматический строй речи	58,3%	43,3%	2,31**

Примечание:  $f_{эмп.} = 0,538$ ; – достоверное отличие относительно контрольной группы \* -  $f^*_{0,05}$ ; \*\* -  $f^*_{0,01}$ .

Статистические сравнения двух исследуемых групп испытуемых (экспериментальной и контрольной) по уровню

развития звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи с помощью критерия Фишера (достоверность между процентными долями) показало значимые отличия по преобладанию звукопроизношению и лексико-грамматического строя речи. В экспериментальной группе на 26,7% выше уровень звукопроизношения, чем в контрольной (при  $p \leq 0,01$ ), лексико-грамматический строй речи в контрольной группе ниже на 15%, чем в экспериментальной. Наличие значимых различий в экспериментальной группе на уровне  $p < 0,01$  по таким показателям, как коррекция дефектов произношения, показывает, что у детей с дизартрией происходит заметные улучшения звукопроизношения. В экспериментальной группе уровень звукопроизношения вырос на 25% ( $p \leq 0,05$ ). В контрольной группе уровень звукопроизношения не изменился 40% (при  $p \leq 0,01$ ). Наличие положительной динамики в экспериментальной группе на уровне  $p \leq 0,05$ , по таким показателям, как развитие звукопроизношения и лексико-грамматического строя речи, показывает, что у детей с дизартрией после проведения эффективной коррекционной работы, происходит заметное развитие речевой сферы.

#### Выводы

Исходя из результатов теоретического и экспериментального исследования, можно заключить, что воздействие инженерных технологий на коррекцию звукопроизношения детей старшего дошкольного возраста с дизартрией эффективно и результативно. Использование программируемого робота Bee-Bot «Умная пчела» 3 Д ручки являются новейшим этапом в образовательном процессе, позволяя оптимизировать и индивидуализировать обучение дошкольников с дизартрией, формировать в процессе занятий «ситуацию успеха». Благодаря совмещению традиционных и компьютерных технологий работа учителя-логопеда в дошкольной организации становится существенно разнообразнее, интереснее и эмоциональнее, а у детей проявляется творческая фантазия и радость поиска новейших технических решений.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Баранникова Н. А. Программируемый мини-робот «Умная пчела». Методическое пособие для педагогов дошкольных образовательных организаций / Баранникова Н. А. Москва, 2014.
2. Белякова Л.И. Логопедия. Дизартрия. / Белякова Л.И., Волоскова Н.Н. - М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2009. – 287 с.
3. Ильякова Н.Е. «Звуки я вас различаю» изд-во «Гном»/ Ильякова Н.Е., - М, 2003.
4. Инновации в логопедическую практику / Методическое пособие для дошкольных образовательных учреждений / Сост. О.Е. Громова. - М.: ЛИНКА - ПРЕСС, 2008. – 228 с.
5. Лобзякова М.И. Учимся правильно и четко говорить: Пособие для логопедов, воспитателей, родителей./ Лобзякова М.И. - М.: Вентана - Граф, 2003. – 304 с.
6. Программа воспитания и обучения в детском саду / Под ред. М.А. Васильевой, В.В. Гербовой, Т.С. Комаровой. - 4-е изд., испр. и доп. - М.: Москва - Синтез, 2006. – 208 с.
7. Шашкина Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 240 с.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Barannikova N. A. Programmuyemyy mini-robot «Umnaya pchela». Metodicheskoye posobiye dlya pedagogov doshkol'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy [Programmable mini-robot "Smart Bee". Toolkit for teachers of preschool educational organizations] / Barannikova N. A. Moscow, 2014. [in Russian]
2. Belyakova L.I., Voloskova N.N. Logopediya. Dizartriya [Speech Therapy. Dysarthria] / Belyakova L.I., Voloskova N.N. – М.: VLADOS Humanitarian Publishing Center, 2009. – 287 p. [in Russian]
3. Ilyakova N.E. Zvuki ya vas razlichayu [I can distinguish you, sounds] / Ilyakova N.E. // GNOM publishing house, – М., 2003. [in Russian]
4. Innovatsii v logopedicheskuyu praktiku [Innovations in speech therapy practice] / Metodicheskoye posobiye dlya doshkol'nykh obrazovatel'nykh uchrezhdeniy [Methodological manual for preschool educational institutions] / Comp. by O.E. Gromova. – М.: LINKA - PRESS, 2008. – 228 p. [in Russian]
5. Lobzyakova M.I. Uchimsya pravil'no i chetko govorit': Posobiye dlya logopedov, vospitateley, roditeley [We learn to speak correctly and clearly: A manual for speech therapists, educators, parents]. / Lobzyakova M.I. – М.: Ventana – Graf, 2003. – 304 p. [in Russian]
6. Programma vospitaniya i obucheniya v detskom sadu [Education and Training Program in kindergarten] / Ed. by M.A. Vasilyeva, V.V. Herbovaya, T.S. Komarova. – 4<sup>th</sup> ed., rev. and added. – М.: Moscow – Synthesis, 2006. – 208 p. [in Russian]
7. Shashkina G.R. Logopedicheskaya rabota s doshkol'nikami: Ucheb. posobie dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy [Speech therapy work with preschoolers: Textbook. Student manual for ped. Universities, Textbook. Institutions] / G.R. Shashkina, L.P. Zernova, I.A. Zimina. – М.: ACADEMY Publishing Center, 2003. – 240 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.114>

## ПОВЫШЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА ПЕДАГОГОВ-СЛОВЕСНИКОВ В СИСТЕМЕ СПО

Научная статья

Шонтукова И.В. \*

ORCID: 0000-0002-7665-7215,

Центр непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников, Нальчик, Россия

\* Корреспондирующий автор (shonirina[at]yandex.ru)

### Аннотация

Целью данной статьи является рассмотрение возможностей повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы, работающих в учреждениях среднего профессионального образования, в выведении предмета «Русский язык» с уровня общеобразовательной на уровень общепрофессиональной дисциплины. Автор проводит анализ научно-методических и практических разработок методистов и педагогов-практиков, работающих в системе профессионального образования. На основе собственного опыта работы автор представляет свою модель построения предметного модуля курсов повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы для профессиональных образовательных организаций. В частности, выделяются следующие виды работы: составление активного терминологического словаря будущей профессии, работа со специальным текстом на занятиях русского языка в учреждениях СПО, освоение технологии построения производных слов как средство пополнения профессионального словаря обучающихся. Также автор представил примеры практических заданий, предлагаемых на занятиях как преподавателям, так и студентам.

**Ключевые слова:** система повышения квалификации, изучение профессиональной лексики, технология построения моделей производных слов.

## IMPROVING THE PROFESSIONAL SKILLS OF TEACHERS OF LITERATURE IN THE SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING

Research article

Shontukova I.V. \*

ORCID: 0000-0002-7665-7215,

Centre for continuing improvement of professional skill of pedagogical workers, Nalchik, Russia

\* Corresponding author (shonirina[at]yandex.ru)

### Abstract

The purpose of this article is to consider possibilities for the training of teachers of Russian language and literature, working in institutions of secondary vocational education, the elimination of the subject "Russian language" with the level of General level of General discipline. The author analyzes the scientific and methodological and practical developments of methodologists and practical teachers working in the system of professional education. Based on his own experience, the author presented his model for building a subject module for advanced training courses for teachers of Russian language and literature for professional educational organizations. In particular, the following types of work are distinguished: compiling an active terminological dictionary of the future profession, working with a special text in the Russian language classes in the institutions of vocational education and training, mastering the technology of building derivative words as a means of replenishing the professional vocabulary of students. The author also presented examples of practical tasks offered in the classroom to both teachers and students.

**Keywords:** professional development system, professional vocabulary study, technology for building models of derived words.

### Введение

Одной из основных целей в сфере образования, обозначенных в Указе Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», является «обеспечение глобальной конкурентоспособности российского образования, вхождение Российской Федерации в число 10 ведущих стран мира по качеству общего образования» [8].

При этом ключевой фигурой в достижении цели повышения качества образования является педагог, в связи с чем в том же Указе определены задачи, выводящие повышение профессионального уровня педагогов на первый план, в частности:

«внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, охватывающей не менее 50 процентов учителей общеобразовательных организаций;

модернизация профессионального образования, в том числе посредством внедрения адаптивных, практико-ориентированных и гибких образовательных программ» [8].

В разработанном в рамках реализации Указа национальном проекте «Образование» нашли отражение результаты, предполагающие проведение мероприятий по повышению квалификации и профессионального мастерства педагогических работников. В частности, в федеральном проекте «Учитель будущего» среди результатов обозначено: «Обеспечена возможность для непрерывного и планомерного повышения квалификации педагогических работников, в том числе на основе использования современных цифровых технологий, формирования и участия в профессиональных

ассоциациях, программах обмена опытом и лучшими практиками, привлечения работодателей к дополнительному профессиональному образованию педагогических работников, в том числе в форме стажировок» [7].

Федеральный проект «Молодые профессионалы» выделяет результат: «Не менее 35 тыс. преподавателей (мастеров производственного обучения) прошли повышение квалификации по программам, основанным на опыте Союза Ворлдскиллс Россия, из них не менее 10 тыс. преподавателей (мастеров производственного обучения) сертифицированы в качестве экспертов Ворлдскиллс» [7].

Таким образом, можно отметить, что повышение профессионального мастерства педагогических работников является важной государственной задачей развития современной системы образования. Но при этом мы наблюдаем определенные проблемные категории педагогов, повышение квалификации которых имеет свою специфику, заключающуюся в двойственной природе их профессиональной деятельности. Мы имеем в виду преподавателей общеобразовательных дисциплин, работающих в системе среднего профессионального образования. Под двойственностью мы понимаем следующее: преподаватели общеобразовательных дисциплин в учреждениях СПО должны, с одной стороны, реализовать стандарт среднего общего образования (хоть и в более сжатом объеме), а с другой стороны – обеспечить преемственность общего и профессионального образования, показать включенность содержания общеобразовательной дисциплины в те профессиональные знания, которые студенты будут получать, осваивая специальные учебные дисциплины. Вот в этом последнем и заключается наибольшая сложность.

### **Методы и принципы исследования**

В процессе работы над данной статьей был проведен анализ научно-методических материалов, учебно-методических комплектов и практических разработок педагогов, размещенных в открытом доступе. Анализ имеющихся научно-методических и методических разработок позволяет констатировать, что обозначенная выше проблема является общей для всех преподавателей общеобразовательных дисциплин, работающих в учреждениях СПО. Однако особое внимание в данной статье мы хотели бы обратить на преподавателей русского языка и литературы, представить модель их повышения квалификации, решающую задачу выведения курса русского языка с уровня общеобразовательной дисциплины на уровень общепрофессиональный.

О необходимости формировать полипредметные компетенции говорят и методисты в системе профессионального образования: О.А. Васильева [4], Г.А. Мкртчян [5], С.И. Наумова [6] и др. В частности, С.И. Наумова отмечает: «Очевидно, что предметная и монопрофессиональная организация образования уже неадекватна потребностям рынка труда и современному специалисту нужны приемы и способы работы в условиях полипредметной и полипрофессиональной модели». [6, С. 31]

Анализ учебно-методического обеспечения процесса преподавания русского языка в учреждениях СПО выделяет учебно-методический комплект Е.С. Антоновой и Т.М. Воителевой, представленный примерной программой [3] и учебником [2]. На данный комплект ориентированы практические разработки преподавателей русского языка учреждений СПО, размещенные в различных сетевых ресурсах. «В учебнике реализуется идея интегративного и дистантного подхода к изучению русского языка, что делает области его применения более разнообразными: это и аудиторная организация занятий, и экстернат, и заочная форма обучения. Помимо справочного материала по всем разделам науки о языке учебник содержит отрывки из различных литературных и научных источников как материал для первичного наблюдения и анализа, а также проверочные тесты для подготовки к итоговой аттестации». [2, С. 2]

В процессе работы над статьей также был учтен опыт кафедры русского языка и литературы Академии повышения квалификации и профессиональной переподготовки работников образования (ныне Центр реализации государственной образовательной политики и информационных технологий). Кафедрой была разработана и реализована программа дополнительного профессионального образования «Специфика преподавания русского языка и литературы в образовательных организациях системы СПО».

### **Основные результаты**

Многолетний опыт работы автора статьи в учреждении СПО и в системе дополнительного профессионального образования позволил представить его в разработанном курсе повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы, работающих в профессиональных образовательных организациях Кабардино-Балкарской Республики.

Решение задачи выведения русского языка на уровень общепрофессиональной дисциплины представляется весьма важным, поскольку позволяет найти способы и средства повышения мотивации обучающихся к изучению дисциплины, важность которой для студентов зачастую неочевидна. Кроме того, такой подход должен обеспечить реальную помощь со стороны преподавателя-словесника преподавателям предметов общепрофессионального и специального циклов, поддержку в освоении обучающимися профессиональных знаний через формирование метапредметных компетенций средствами дисциплины «Русский язык».

В связи с этим, основными направлениями работы на курсах повышения квалификации в предметном модуле программы мы выделили следующие:

1. Составление активного терминологического словаря будущей профессии.
2. Работа со специальным текстом на занятиях русского языка в учреждениях СПО.
3. Освоение технологии построения производных слов как средство пополнения профессионального словаря обучающихся.

Почему нам представляется важным выделить работу по составлению актуального словаря профессии в процессе обучения педагогов-словесников на курсах повышения квалификации? Прежде всего, мы преследуем цель не только теоретически подготовить преподавателей через знакомство их с основными актуальными проблемами современной системы образования, но и помочь наработать практический материал, который они смогут использовать на своих занятиях с обучающимися.

Овладение профессией предполагает обязательное освоение понятийного аппарата данной отрасли, который выражен в терминах и профессиональных словах. С ними студенты профессиональных образовательных организаций

знакомятся в основном на предметах общепрофессионального и специального циклов. Но занятия по русскому языку могут стать хорошим подспорьем специальным предметам, выводя процесс освоения профессиональной лексики в отдельную целенаправленную учебную деятельность. Такое подкрепление создает условия для формирования навыка внимательного отношения к значению слова, более точного его понимания, что дает возможность всесторонне и глубоко проникнуть в изучаемую область специального знания. На необходимость изучения профессиональной лексики на занятиях по русскому языку указывают и ученые-методисты, в частности, О.А. Васильева [4] и Г.А. Мкртчян [5].

Все эти задачи могут быть решены, в том числе, путем составления обучающимися активного профессионального словаря. Но студенты смогут справиться с такой работой только с помощью преподавателя. Поэтому на курсах повышения квалификации мы предлагаем преподавателям самим составить словарь той специальности, по которой обучаются их студенты. В процессе работы предполагается использование не только индивидуальной, но и групповой работы. Так, преподаватели, работающие на одноименных специальностях, могут объединяться в группы и совместными усилиями создавать словарь той или иной специальности для своих студентов.

Однако терминологическая профессиональная лексика, как и любая другая, не существует сама по себе. Поэтому очень важно включать в работу на занятиях по русскому языку работу со специальными текстами, которая позволяет комплексно подходить к изучению всех языковых уровней и явлений. Для того, чтобы преподавателям было с чем выходить к обучающимся, им на курсах предлагается сделать подборку специальных текстов из учебников и специальных журналов, отвечающих основным методическим требованиям: оптимальный объем, язык соответствующий стилю и доступный для восприятия, актуальная тематика.

Ориентируясь на методические рекомендации к объемам текстов диктантов в старших классах, мы рекомендуем предлагать студентам для работы на занятии текст в объеме 160-180 слов. При этом текст, предлагаемый для самостоятельной домашней работы, может быть несколько больше, однако он не должен значительно превышать рекомендуемый выше объем.

Подбирая специальные тексты для работы со студентами, необходимо учитывать их психолого-возрастные особенности и не перегружать текст новой для студентов лексикой. Также необходимо ориентироваться на тексты, синтаксические конструкции в которых не содержат слишком много сложноподчиненных предложений и сложных синтаксических целых.

Выбор текстов должен быть ориентирован на темы, изучаемые в данное время студентами на специальных предметах, если изучение общеобразовательных и специальных дисциплин проходит параллельно. Благодаря такой работе, мы помогаем и самим студентам в освоении новых знаний, и преподавателям специальных дисциплин, создавая положительное подкрепление их работе.

Освоение новых технологий обучения является актуальной задачей реализации программ дополнительного профессионального образования. Для преподавателей русского языка и литературы мы предлагаем освоить технологию построения словообразовательных моделей производных слов, которая позволяет объединить работу по двум представленным выше направлениям. Основные технологические принципы данной работы представлены в работах автора, посвященных, в том числе, профессиональному обучению [10]. Мы в данном случае показываем, как в практических заданиях, которые были разработаны автором статьи и представлены в указанной выше публикации, может быть оформлено использование данной технологии.

В качестве примеров можно привести следующие задания и виды работы.

#### Упражнение 1.

1. Выпишите из текста термины-существительные со значением лица, постройте их модели и схемы СТ, определите различия.

Например:

н'	I	II	III	IV
дизáйн(Ø) -		дизáйн + ер(Ø) =	дизáйнер -	"художник-конструктор, специалист по художественному проектированию предметов, производимых промышленностью, а также интерьеров промышленных объектов, общественных зданий"
модéль(Ø) -		модéль + ер(Ø) =	модéльер -	"специалист по изготовлению моделей"
§347 СТ 126 ОП*		<ul style="list-style-type: none"> <li>• от производящей основы существительного</li> <li>• при помощи суффиксов -ер или -онер, -ьер, -ир</li> <li>• образуем существительное</li> <li>• со значением "лицо по отношению к предмету (или учреждению, группировке), по характерному занятию (действию), названному производящим словом"</li> </ul>		

Примечание: \* номера СТ и параграфов, а также описание словообразовательных типов приводятся по книге Модели и схемы словообразовательных типов русского языка [9]

I	II	III	IV
<i>сти́ль(Ø)</i> -	<i>стил + ист(Ø) =</i>	<i>стили́ст -</i>	"человек, занимающийся формированием <i>стиля</i> "
<i>эргоно́мИК(a)</i> -	<i>эргоном + ист(Ø) =</i>	<i>эргономи́ст -</i>	"специалист по <i>эргономике</i> "

**§ 343**  
**СТ 122**  
**II**

- от производящей основы существительного
- при помощи суффикса *-ист*
- образуем существительное
- со значением "лицо по принадлежности к общественно-политическому (или научному) направлению, сфере занятий (или склонности), названной производящим словом"

I	II	III	IV
<i>проекти́роваА(ть)-</i>	<i>проектиров + ичик(Ø) =</i>	<i>проектиро́вщик-</i>	"специалист по проектированию"
<i>разрабо́тА(ть) -</i>	<i>разработ + чик(Ø) =</i>	<i> разрабо́тчик -</i>	"специалист по разработке чего-либо"

**§ 231**  
**СТ 3**  
**II**  
**проф. терм.**

- от производящей основы глагола
- при помощи суффикса *-щик-* или *-чик-*
- образуем существительное
- со значением «лицо (предмет), совершающее действие, названное производящим словом»

**Упражнение 2.**

1. От перечисленных ниже глаголов образуйте имена существительные процессуального значения. 2 Постройте их словообразовательные модели и схемы СТ.

Воссоздать, выработать, игнорировать, изменять, использовать, копировать, конструировать, моделировать, направлять, оборудовать, применять, проектировать, производить, управлять, формировать, функционировать.

**Упражнение 3.**

1. Прочитайте текст.

Идея создания научно-методического центра (НМЦ), где будут решаться одновременно агротехнические, экологические, дидактико-педагогические, воспитательные, экономические и даже футурологические проблемы, представляется безусловно своевременной, несмотря на тяжёлое экономическое и политическое положение в России. Естественно, эта тема нуждается в тщательной квалифицированной проработке. В Тульской области сейчас реально существуют несколько деревень отнюдь не процветающего колхоза имени первого русского агронома Андрея Тимофеевича Болотова и дом-музей, не слишком тщательно восстановленный к юбилею, который отмечался в 1988 году. Кстати, экспонаты для юбилейной выставки были собраны по крохам, часть была взята «взаймы» у краеведческого музея и, естественно, туда же и вернулась. То есть существует лишь дом, а музея как такового пока ещё нет.

С одной стороны, начинать на почти пустом месте проще, чем ломать и перестраивать прочную, уже сложившуюся структуру. С другой – объём проектных работ, а более того – необходимые для осуществления будущего проекта капиталовложения и трудозатраты могут попросту отпугнуть тех, кто мог бы финансировать это полезное начинание. И в результате видятся два одинаковых скверных результата.

(Шатин Ю.В. Центр «Болотово»  
как комплексный объект экодизайна,  
«Техническая эстетика», №6, 1992)

2. Выпишите из текста слова, образованные по приведенной ниже схеме:

**§ 630-635**  
**СТ 441**  
**ВП**

- от производящей основы существительного
- при помощи суффикса *-ск-* или *-еск-, -ическ-, -овск-, евск-, -ческ-, инск-, -енск-, -анск-, -ийск-, -йск-, -нск-, -вск-*
- образуем прилагательное
- со значением "относящийся к тому (или свойственный тому), что названо (кто назван) производящим словом"

3. Докажите это построением словообразовательных моделей выбранных слов.

**Упражнение 4.**

1. По данной схеме постройте модели пересленных ниже слов-терминов:

§ 617-622  
СТ 434  
II

- от производящей основы нарицательного существительного
- при помощи суффикса -н- или -енн-, -очн-, -ичн-, -овн-, -евн-, -ебн-, -йн-, -ональн-, -тельн-, -ительн- и др.
- образуем прилагательное
- со значением "признак, относящийся к тому, кто назван (что названо) производящим словом"

Блочный, бумажный, векторный, вертикальный, витражный, импульсный, каркасный, комфортный, формовочный, функциональный, циклический.

**Заключение**

Рассматривая все вышеизложенное можно сделать выводы о том, что система повышения квалификации, являясь важной составляющей процесса повышения качества образования в целом, должна гибко реагировать на изменение тенденций и задач в системе образования. При этом повышение квалификации преподавателей общеобразовательных дисциплин, работающих в профессиональных образовательных организациях, должно совмещать двунаправленный процесс: освоение содержания общего образования и обеспечение преемственности общего и профессионального образования, включенности содержания общеобразовательной дисциплины в те профессиональные знания, которые обучающиеся будут получать, осваивая специальные учебные дисциплины.

В процессе повышения квалификации преподавателей русского языка и литературы, работающих в системе СПО, рекомендуется использовать активные, практико-ориентированные формы организации учебного процесса, направленные на составление активного терминологического словаря будущей профессии, работу со специальным текстом, освоение технологии построения производных слов.

**Благодарности**

Автор выражает благодарность рецензентам.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Acknowledgement**

The author is grateful to the reviewers.

**Conflict of Interest**

None declared

**Список литературы / References**

1. Антонова Е. С. Русский язык и культура речи [Текст] : учебник : для студентов учреждений среднего профессионального образования / Е. С. Антонова, Т. М. Воителева. - 8-е изд., испр. - Москва : Академия, 2009. - 319, [1] с.
2. Антонова Е. С. Русский язык : учебник для учреждений нач. и сред. проф. образования / Е. С. Антонова, Т. М. Воителева. — 6-е изд., стер. — М. : Издательский центр «Академия», 2019. — 416 с.
3. Воителева Т. М. Примерная программа общеобразовательной учебной дисциплины «Русский язык и литература. Русский язык» для профессиональных образовательных организаций. – М.: Издательский центр «Академия», 2015. – 21 с.
4. Васильева О.А. Обучение специальной лексике студентов-медиков на занятиях по русскому языку: Автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук (13.00.02.). – М., 1980. – 23 с.
5. Мкртчян Г.А. Вопросы методики обучения специальной лексике на уроках русского языка в СПТУ. - Ереван: Луйс, 1990. – 197 с.
6. Наумова С. И. Модель повышения квалификации и профессиональной переподготовки преподавателей русского языка и литературы образовательных организаций, реализующих образовательные программы СПО // Педагогика высшей школы. – М., 2017. – С. 31-35
7. Паспорт национального проекта "Образование" (утв. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам (протокол от 24 декабря 2018 г. N 16))
8. Указ Президента Российской Федерации от 07.05.2018 г. № 204. «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года»
9. Модели и схемы словообразовательных типов русского языка / М.Ш.Шекихачева, Н.В.Бочоришвили, Р.Х.Варквасова и др; Под ред. М.Ш.Шекихачевой. – М.: Высш.шк., 1993. – 496 с.
10. Шонтукова И. В. Изучение профессиональной лексики дизайнера на основе инварианта СТ. – Saarbrücken, Deutschland / Германия: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 169с.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Antonova E. S. Russkiy yazyk i kul'tura rechi: uchebnik: dlya studentov uchrezhdeniy srednego professional'nogo obrazovaniya [Russian language and culture of speech: textbook: for students of secondary vocational education institutions / E. S. Antonova, T. M. Voiteleva. – 8<sup>th</sup> ed., rev. – Moscow: Academy, 2009. – 319, [1] p. [in Russian]
2. Antonova E. S. Russkiy yazyk : uchebnik dlya uchrezhdeniy nach. i sred. prof. obrazovaniya [Russian language: a textbook for institutions beginning and secondary prof. education] / E. S. Antonova, T. M. Voiteleva. - 6<sup>th</sup> ed. – М.: Publishing Center "Academy", 2019. – 416 p. [in Russian]
3. Voiteleva T. M. Primernaya programma obshcheobrazovatel'noy uchebnoy distsipliny «Russkiy yazyk i literatura. Russkiy yazyk» dlya professional'nykh obrazovatel'nykh organizatsiy [Approximate program of general educational discipline "Russian language and literature. Russian language" for professional educational organizations]. – М.: Publishing Center "Academy", 2015. – 21 p. [in Russian]
4. Vasilieva O.A. Obucheniye spetsial'noy leksike studentov-medikov na zanyatiyakh po russkomu yazyku [Teaching special vocabulary of medical students in classroom in Russian language]: Abstract of PhD thesis in Pedagogy (13.00.02.). – М., 1980. – 23 p. [in Russian]



5. Mkrtchyan G.A. Voprosy metodiki obucheniya spetsial'noy leksike na urokakh russkogo yazyka v SPTU [Questions of methodology of teaching special vocabulary at Russian language lessons at Vocational School of Economics]. – Yerevan: Luys, 1990. – 197 p. [in Russian]
6. Naumova S. I. Model' povysheniya kvalifikatsii i professional'noy perepodgotovki prepodavateley russkogo yazyka i literatury obrazovatel'nykh organizatsiy, realizuyushchikh obrazovatel'nyye programmy SPO [Model of advanced training and professional retraining of teachers of Russian language and Russian literature of educational organizations implementing educational programs of secondary vocational education] // Pedagogika vysshey shkoly [Pedagogy of higher education]. – M., 2017. – P. 31-35 [in Russian]
7. Pasport natsional'nogo proyekta "Obrazovaniye" (utv. prezidiumom Soveta pri Prezidente Rossiyskoy Federatsii po strategicheskomu razvitiyu i natsional'nym proyektam [Passport of the national project "Education" (approved by the presidium of the Presidential Council for Strategic Development and National Projects) (protocol of December 24, 2018 No. 16)) [in Russian]
8. Ukaz Prezidenta Rossiyskoy Federatsii ot 07.05.2018 g. № 204. «O natsional'nykh tselyakh i strategicheskikh zadachakh razvitiya Rossiyskoy Federatsii na period do 2024 goda [Decree of the President of the Russian Federation of 05.07.2018, No. 204. On national goals and strategic objectives of the development of the Russian Federation for the period until 2024] [in Russian]
9. Modeli i skhemy slovoobrazovatel'nykh tipov russkogo yazyka [Models and schemes of word-formation types of the Russian language] / M.Sh. Shekikhachev, N.V. Bochorishvili, R.Kh. Varkvasova and others; Ed. by M.Sh. Shekikhacheva. – M.: Higher school, 1993. – 496 p. [in Russian]
10. Shontukova IV. Izucheniye professional'noy leksiki dizayna na osnove invarianta ST. [Study of professional design vocabulary based on the invariant ST]. - Saarbrücken, Deutschland / Germany: LAP Lambert Academic Publishing, 2013. – 169 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.115>

## ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ БАКАЛАВРИАТА ЮРИДИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

Научная статья

Эмирильясова С.С. \*

Крымский филиал Российского государственного университета правосудия, кафедра иностранных языков,  
Симферополь, Россия

\* Корреспондирующий автор (emirilyasova[at]mail.ru)

### Аннотация

В статье рассматривается определение «приемов обучения», инновационные методы преподавания английского языка, а также психологические особенности студентов бакалавриата в учебном процессе.

Особое внимание уделено специфике преподавания иностранного языка у студентов-юристов - разный уровень знаний по данной дисциплине, где главной задачей педагога является вызвать интерес к изучаемому предмету. Большую помощь в решении данной задачи оказывают инновационные методики обучения, которые помогают не только свободно общаться на английском языке, а также раскрыть творческий потенциал студентов.

Цель статьи продемонстрировать современные методы обучения, а также психологию поведения студентов-бакалавров при изучении английского языка в неязыковом вузе. Для выполнения данной цели в работе анализируется роль педагога в развитии способностей у студентов к инновационным приемам обучения с использованием технических средств.

**Ключевые слова:** методы преподавания, студенты бакалавриата, инновационные приемы обучения, английский язык.

## INNOVATIVE METHODS OF ENGLISH TEACHING TO UNDERGRADUATE LAW STUDENTS

Research article

Emirilyasova S.S. \*

Crimean branch of Russian State University of Justice, Department of Foreign Languages, Simferopol, Russia

\* Corresponding author (emirilyasova[at]mail.ru)

### Abstract

The article deals with the definition of "teaching methods", innovative methods of English teaching as well as the psychological characteristics of undergraduate students in the educational process.

Particular attention is paid to the peculiarity of a foreign language teaching to law students which is a different level of knowledge in this discipline where the main task of an educator is to motivate learners. Innovative teaching methods are of great help in this issue which assist undergraduate law students to speak English fluently as well as reveal the creative potential of learners.

The purpose of the article is to demonstrate both the modern teaching methods and the psychology of undergraduate students in studying English in a non-linguistic university. For achieving this goal the role of an educator in the development of students' capacities for innovative technology-based teaching methods is analyzed.

**Keywords:** teaching methods, undergraduate students, innovative teaching methods, the English language.

When it comes to talking about educational issues, a word combination "teaching method" is commonly used. The article aims to consider the definition of a teaching method and some innovative language learning tools that enable learners to sound confident and fluent when speaking English. A focus is also made on the explanation of the concept in the context of modern pedagogy. Besides, the emphasis is also put on the target audience, i.e. undergraduate law students, a specified group of learners who are known to have their peculiar both pedagogical and psychological traits in the area of second language learning.

Changing outdated ways of teaching prove to be less effective and encouraging compared to the newest ones. Forward-looking methods aim to better the academy grades of undergraduate law students. Consequently, innovative teaching methods within an English classroom are considered which tend to attract attention of most digital-oriented educators.

It is significant to regard two constituents of the word combination. "The act or process of imparting knowledge or skills to another" is called teaching [7], whereas method is "the means or procedure for doing something" [6]. These definitions are sure to enable one to distinguish this educational vocabulary from other terms.

Wikipedia, the free encyclopedia, defines a teaching method as a way that "comprises the principles and methods used by teachers to enable student learning. These strategies are determined partly on subject matter to be taught and partly by the nature of the learner. For a particular teaching method to be appropriate and efficient it has to be in relation with the characteristic of the learner and the type of learning it is supposed to bring about" [3].

The great number of innovative English language teaching methods has greatly enhanced in recent times. One of the most significant tools is network-based language teaching. According to Kern Rick, "although computer networks have been used for interpersonal communication since the 1960s, it was not until the 1980s that they began to serve language teaching" [5]. Due to the widespread implementation of digital devices sophisticated teaching strategies have become available. Technology is an effective must-have tool when it comes to advanced methods of English language teaching. Integrating advanced teaching tips into a classroom along with greatly enhanced technology is sure to expand learners' English experience and their active participation in the learning process.

Michael Fullan, an outstanding modern author on educational issues, states that “teachers’ capacities to deal with change, learn from it, and help students learn from it will be critical for the future development of societies” [2]. So, a relevant choice of innovative teaching methods depends on a teacher. All educators are advised to be computer-literate to meet the ever-increasing requirements of educational environment. It is vital to emphasize that some teachers are still bad at computers. They do not strive to enhance their computer-literacy. Thus, they are unable to use ample 21st century technology-based opportunities for bettering their students’ language learning abilities. Dr Gary Motteram from the University of Manchester acknowledges that “we are now firmly embedded in a time when digital technologies are ‘normalized’ in daily life in many parts of the world, although not amongst all people as there are digital divisions everywhere, and still not always in the world of education” [8].

Rahma Al-Mahrooqi, PhD, the Director of Sultan Qaboos University's Humanities Research Center, considers that “the application of computer technologies in language instruction provides a student-centred learning environment. It enables course administrators and teachers to vary lesson presentation styles to motivate students of varying interests, provides learning opportunities outside the classroom (hence increasing learner interaction with the language), and is perceived to cater more for individual differences” [1].

For example, being the biggest video library ever, YouTube can easily become a must-have and valuable tool in an English classroom. No doubt, for language learning it is an advanced method of English language teaching to undergraduate law students. Educational establishments need to recommend their teaching staff to start attending teacher development courses to make their ‘knowledge-givers’ much more computer-literate. It is quite essential to utilize the efficient potential of YouTube concentrating on English language learning. Law students can’t help enjoying these tools especially in terms of legal topics. Being a free online resource, YouTube’s availability keeps encouraging students as well other people worldwide.

Implementing educational videos, for example from YouTube, and podcasts is one of the most efficient ways. It has been proved that the academic-related films and documentaries have amazingly bettered the participation levels of law students. Consequently, they enable language learners to get efficient valuable learning experience. Suitable videos and podcasts assist students to be much more attentive, motivated and concentrated on the target topic. Films and serials enable to perfect memory skills and deepen knowledge.

There is a wide range of benefits of implementing clips. A skillful teacher is perfectly aware of the difficulties his/her learners face in this type of activity and does the best to overcome them. Despite various challenges watching videos is still considered to be one of the most exciting and interesting language experiences. Visual content encourages motivation, expands linguistic knowledge and cultural outlook of law students. English podcasts and clips aim at mastering the language skills and abilities. Video and audio materials are sure to be much more advantageous than printed information.

Famous researchers Yaverbaum, Kulkarni and Wood state that “integrating multimedia into the traditional learning environment not only enriches the styles of presentation, but also has the advantage of increasing language retention” [10].

In the modern complicated system of education, skilled and highly-qualified educators are known to be educational psychologists as they play a key role in achieving high academic grades. This also comprises “finding ways to identify students who may need extra help, developing programs aimed at helping students who are struggling and even creating new learning methods” [4].

Undergraduate law students are considered to be a special category of students that possess specific needs especially when it comes to learning an English language. There are many various aspects that affect the academic grades of undergraduate law students. Their performance greatly depends on relevant time-management skills, type of parenting, etc. Study held by Okolie U. C. and Inyagu E. E shows that “social background remains one of the major sources of educational inequality. In other words, educational success depends largely on the socioeconomic status of one’s parents” [9]. The great number of law students spends too much time ‘hitting the books’ especially during their final exams which can easily lead to undue stress.

It is necessary to highlight that an experienced teacher’s goal is do the utmost to meet these needs. Reading online and offline instructive information is of great importance to get law students engaged into learning. Educators should strive to motivate students to perfect their knowledge in terms of English. The following top tips can be implemented by language teachers for better learning academic outcome:

- 1) Analyze learners’ requirements and interests;
- 2) Organize various challenging round talks;
- 3) Create significant linguistic activities;
- 4) Use innovative technology;
- 5) Enhance competitive atmosphere among students, etc.

Creating positive and exciting environment in a language classroom tends to turn learning into memorable experience. Undergraduate law students acquire essential psychological skills to think about themselves in a positive manner, their fellow students and the material they are getting acquainted with.

Increased level of interaction between teachers and law students guarantees further development of forward-looking ways of English language teaching. Although a teacher is a major element during a learning process, learner-oriented lessons are to prevail over teacher-oriented ones. Knowledge as well as educational philosophy must be turned over to students. An educator needs to be a creative thinking person to inspire students with the best and most up-to-date means.

To conclude it is necessary to summarize that differentiating educational terminology is crucial to get a reader involved into a specific area of investigation. A target audience needs to be regarded from different sides as learners as well as individuals. It is important for an educator to keep browsing the Internet to better both the teaching methods and computer skills. Consequently, all up-to-date English teaching procedures are needed to teach undergraduate law students to be highly-qualified legal specialists with a good knowledge of a foreign language. Developing competitive thinking capacities due to innovative teaching tools is of great demand nowadays. Teachers and undergraduate students as well as postgraduate ones represent an educational community that needs to strive for more and more up-to-date information in some specific sphere. Later everyone will undoubtedly reap the engaging benefits of their persistent hard work. A dedicated teacher will be satisfied with the best academic success of the students whereas a hard-working and diligent undergraduate learner will be pleased with a scientific research result.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Al-Mahrooqi R. Using technology in foreign language teaching. Cambridge Scholars Publishing / Al-Mahrooqi R., Troudi S. (Eds. - 2014. - 320 p.
2. Fullan M. Change Forces: Probing the Depths of Educational Reform. London: Falmer Press / Fullan M.. - 1993. - 174 p.
3. [Electronic resource] URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Teaching\\_method](https://en.wikipedia.org/wiki/Teaching_method) (accessed: 16.04.2020)
4. [Electronic resource] URL: <https://www.verywellmind.com/what-is-educational-psychology-2795157> (accessed: 16.04.2020)
5. Kern R. Network-Based Language Teaching./ Kern R., Ware P., Warschauer M. 10.1007/978-0-387-30424-3\_105. - 2008.
6. Merriam-Webster.com Thesaurus, Merriam-Webster, Electronic resource] URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/method> (accessed: 16.04.2020)
7. Merriam-Webster.com Thesaurus, Merriam-Webster, Electronic resource] URL: <https://www.merriam-webster.com/thesaurus/teaching> (accessed: 16.04.2020)
8. Motteram G. (Ed.) Innovations in learning technologies for English language teaching. London: British Council. – 2013. - 201 p.
9. Okolie U. Effect of Home Background on Academic Performance of Technical College Students in Ebonyi State, Nigeria. / Okolie U., Inyiagu E., Elom E., Ndem J., Nwuzo A. // The International Journal of Humanities & Social Studies, 2(5).- 2014 – p.76-82.
10. Yaverbaum G. Multimedia Projection: An Exploratory Study of Student Perceptions Regarding Interest, Organization, and Clarity. / Yaverbaum G., Kulkarni M., Wood C // Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, 6(2), Charlottesville, VA: AACE. -1997 – p. 139-153.

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.116>**ИНТЕГРАЦИЯ ТРАДИЦИОННЫХ И ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В КУРСЕ «ФИЗИКА»**

Научная статья

**Кудрявцева О.А.<sup>1</sup>, Юшкова Е.Ю.<sup>2,\*</sup>**<sup>1,2</sup> ФГБОУ ВО «Сибирский государственный университет науки и технологий имени академика М.Ф. Решетнева», Красноярск, Россия

\* Корреспондирующий автор (yushkovaeyu[at]mail.sibsau.ru)

**Аннотация**

Рассмотрены проектирование и организация учебной деятельности при освоении дисциплины «Физика» по смешанной модели, предполагающей интеграцию традиционных и дистанционных образовательных технологий. При организации учебного процесса в таком формате часть учебных занятий переносится из аудиторной в электронную среду. Проектирование освоения дисциплины по смешанной модели включает четыре основных этапа. В работе описаны первые два этапа – определение цели и ожидаемых результатов и структурирование контента. Цели и ожидаемые результаты освоения дисциплины «Физика» сформулированы на основании анализа компетенций, определенных образовательным стандартом. Выявлены виды и объем учебных занятий, которые без ущерба для содержания и качества освоения дисциплины могут быть перенесены в электронную среду. Авторы полагают, что в электронную среду может быть перенесена и изучаться студентами самостоятельно определенная часть лекционного материала. Обосновывается необходимость проведения семинарских занятий (решение задач) в традиционном формате. Обосновывается необходимость проведения части лабораторного практикума на реальных установках и возможность применения виртуального физического практикума.

Организация учебной деятельности по смешанной модели описана на примере модуля «Статистическая физика и термодинамика». Для этого модуля сформулированы результаты его освоения, структурированы учебные материалы, поставлена лабораторная работа, которая выполняется как виртуально, так и на реальной установке. Описано аудиторное семинарское занятие.

Авторы делают вывод, что полный отказ от традиционных технологий при освоении дисциплины «Физика» нецелесообразен. Эффективной учебная деятельность будет только при разумной интеграции аудиторной работы и работы в электронной среде.

**Ключевые слова:** дистанционные и традиционные технологии, смешанная модель.

**INTEGRATION OF TRADITIONAL AND REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE COURSE OF PHYSICS**

Research article

**Kudryavtseva O.A.<sup>1</sup>, Yushkova E.Yu.<sup>2,\*</sup>**

FSBEI HE “Reshetnev Siberian State University of Science and Technology,” Krasnoyarsk, Russia

\* Corresponding author (yushkovaeyu[at]mail.sibsau.ru)

**Abstract**

The design and organization of educational activities in the development of the discipline “Physics” using a mixed model that involves the integration of traditional and remote educational technologies are considered in the article. When organizing the educational process this way, part of the training is transferred from the classroom into the electronic environment. Teaching the discipline, according to a mixed model, includes four main stages. The work describes the first two stages – determining the goal and describing the desired outcome and structuring the content. The goals and outcomes of the discipline “Physics” are formulated on the basis of the analysis of competencies defined by the educational standard. The types and volume of training sessions are shaped that way that they can be easily transferred to the electronic environment. The authors believe that a certain part of the lecture material can be transferred into the electronic environment and studied by the students on their own. The necessity of conducting seminars (problem-solving) in the traditional format is substantiated. The necessity of conducting part of a laboratory workshop on real facilities and the possibility of using a virtual physical workshop are substantiated as well.

The organization of training activities according to the mixed model is described in the example of the module “Statistical Physics and Thermodynamics.” The outcome is given for this module; the training materials are structured, laboratory work is delivered, which is performed both virtually and on real facilities. The classroom workshop is described.

The authors conclude that complete rejection of the traditional technologies in the development of the discipline “Physics” is impractical. Training activities are effective only with the reasonable integration of work in the classroom and work in the electronic environment.

**Keywords:** remote and traditional technologies, mixed model.

**Введение**

Внедрение дистанционных образовательных технологий (ДОТ) в образовательный процесс в настоящее время является повсеместным [1], [2]. Традиционные и дистанционные технологии взаимно обогащают и дополняют друг друга, применение ДОТ часто повышает мотивацию обучающихся, что в конечном итоге приводит к повышению качества образования. В ряде случаев ДОТ вообще вытесняют традиционные технологии, создано большое количество дистанционных курсов и многие дисциплины осваиваются в дистанционном формате. Однако такой подход

неприменим при изучении физики. Вузовская общественность едина во мнении, что полная замена аудиторной работы на виртуальную при изучении естественных наук нецелесообразна (см. напр. [3], [4], [5]).

Физика является базовой дисциплиной при подготовке специалистов технической направленности, ее основная цель – содействие становлению профессиональной компетентности будущего инженера. При освоении физики недостаточно изучить основные физические явления и идеи, овладеть фундаментальными понятиями, законами и теориями, освоить приемы и методы решения задач. Для формирования общепрофессиональных и научно-исследовательских компетенций необходимо ознакомиться с методами физического исследования, получить навыки проведения физического эксперимента, научиться оценивать результаты измерений. Этих результатов нельзя добиться, проектируя образовательную деятельность только в электронной среде.

Настоящая работа посвящена проектированию учебной деятельности при освоении дисциплины «Физика» по смешанной модели (blended learning), предполагающей интеграцию традиционных и дистанционных технологий. Часы, отведенные на изучение дисциплины, из аудиторной среды частично переносятся в электронную среду.

### **Принципы проектирования освоения дисциплины**

Проектирование освоения дисциплины по смешанной модели включает следующие основные этапы:

1. Определение цели и ожидаемых результатов освоения дисциплины.
2. Структурирование контента, выявление аудиторных занятий, которые без ущерба для содержания и качества освоения дисциплины могут быть перенесены в электронную среду.
3. Проектирование взаимодействия электронной и аудиторной сред, определение содержательных связей между ними.
4. Проектирование системы контрольных мероприятий, позволяющих адекватно оценить уровень освоения каждого модуля и дисциплины в целом.

Как известно, в настоящее время результаты обучения проектируются в форме компетенций, перечень которых для каждого направления определен соответствующим образовательным стандартом. При освоении физики для всех технических направлений формируются общекультурные (ОК), общепрофессиональные (ОПК) и профессиональные (ПК) компетенции, в том числе:

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК);
- способность и готовность использовать основные законы физики в профессиональной деятельности (ОПК);
- способность планировать и проводить физические эксперименты, проводить обработку их результатов и оценивать погрешности, выдвигать гипотезы и устанавливать границы их применения, применять методы математического анализа и моделирования, теоретического и экспериментального исследования (ПК).

Анализируя компетенции, мы сформулировали результаты освоения дисциплины (РД), которые должны быть достигнуты при освоении физики при любой организации учебного процесса, в том числе и по смешанной модели (см.рис.1)

Содержание курса физики для технических направлений в нашем вузе традиционно разбито на 6 модулей: физические основы механики, статистическая физика и термодинамика, электричество и магнетизм, физика колебаний и волн, квантовая физика и физика атома и атомного ядра, физика твердого тела. При организации образовательного процесса по смешанной модели наиболее сложным является выявление видов и объема аудиторных занятий, которые могут быть перенесены в электронную среду. Не вызывают сомнений большие возможности современных ИТ при самостоятельной работе студентов, при организации практических и семинарских занятий. Интерактивное представление учебного материала безусловно положительно влияет на качество образования. Использование виртуальных лабораторных практикумов может дать ряд преимуществ по сравнению с реальными лабораторными работами. Так, применение реального оборудования может быть невозможно по соображениям техники безопасности, проблематично по финансовым соображениям и т.д. Виртуальное взаимодействие студента с лабораторным оборудованием зачастую оказывается для современного студента более интересным. Однако в реальной профессиональной деятельности инженер или технолог сталкивается с реальным оборудованием, производству не нужен «виртуальный» специалист.

Выполняя различные виды учебной деятельности, студент слушает лекции и комментарии преподавателя (взаимодействие студент – преподаватель), самостоятельно знакомится с элементами содержательной части дисциплины (взаимодействие студент – контент), обсуждает задачи, лабораторные работы и сложные вопросы с другими обучающимися (взаимодействие студент – студент). При переносе части занятий в электронную среду необходимо организовать все эти взаимодействия и не оставить студента без преподавательского сопровождения.

### **Организация обучения по смешанной модели**

Рассмотрим применение смешанной модели на примере изучения модуля «Статистическая физика и термодинамика». Мы сформулировали планируемые результаты (РМ) освоения этого модуля (см.рис.1) Учебным планом предусмотрено 24 часа, в том числе: лекции – 6, лабораторные работы – 4, решение задач – 2, самостоятельная работа студентов – 12. Имеется методическое обеспечение всех видов учебной деятельности по традиционной модели.

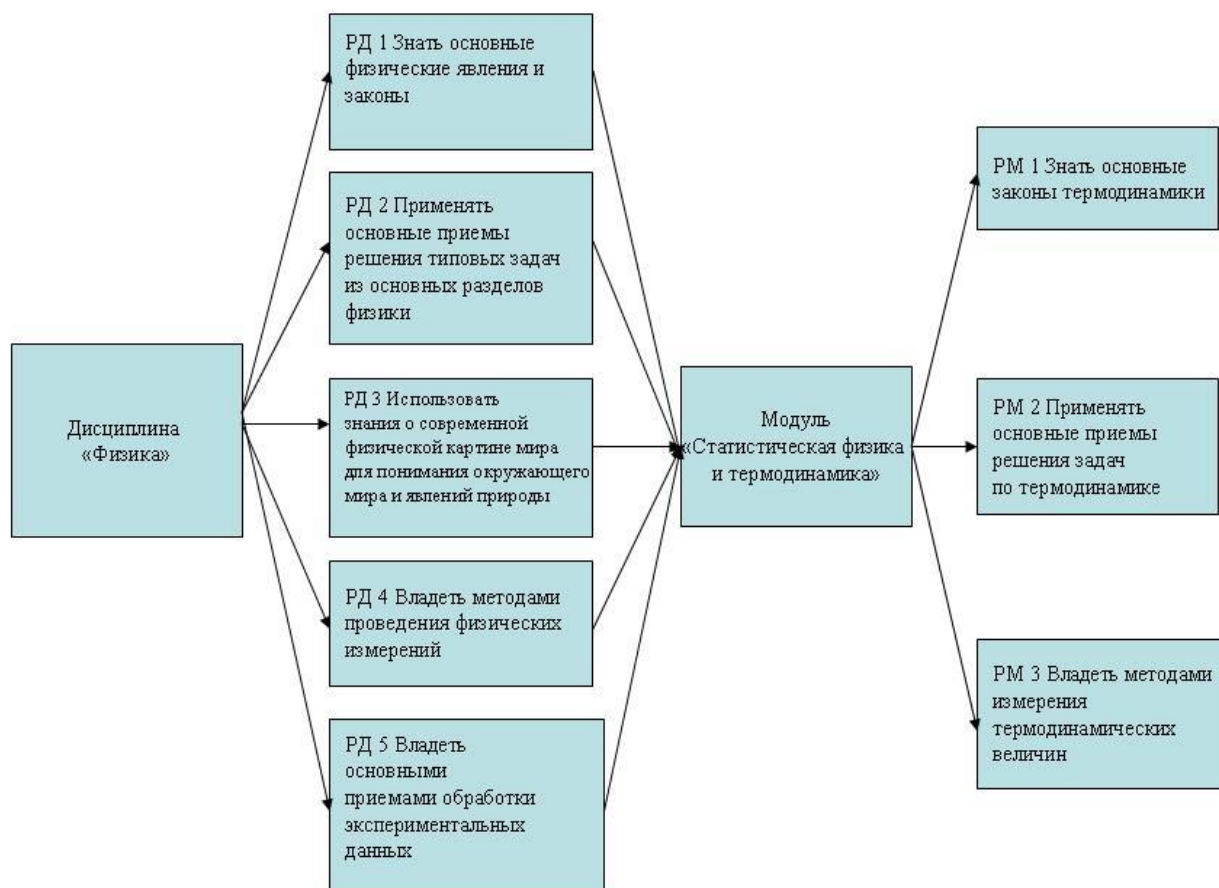


Рис. 1 – Планируемые результаты освоения дисциплины «Физика» (РД) и модуля (РМ) «Статистическая физика и термодинамика»

Одним из авторов настоящей статьи на платформе «MOODL» был создан электронный ресурс «Физика» [6]. В ресурс входят лекции, описания реальных и виртуальных лабораторных работ, примеры решения задач, индивидуальные задания (т.н. минимум задач). Предусмотрена возможность тестового контроля по каждому модулю или его части. После регистрации в системе (логин - номер зачетки, пароль - номер паспорта) студент получает возможность работать с учебными материалами, выполнять индивидуальные задания, проходить тестирование, обсуждать на форуме сложные (или непонятные) вопросы, получать комментарии преподавателя [7].

Освоению модуля предшествует диагностирующее тестирование по владению материалом в рамках школьной программы, которое проходит каждый студент. Тест состоит из 10 заданий, количество попыток неограниченно, временных ограничений нет. При успешном прохождении тестирования (не менее 70% правильных ответов) студент допускается к освоению модуля.

В электронную среду перенесены лекции «Основы молекулярно – кинетической теории» и «Основы равновесной термодинамики». Мы исходим из того, что изучение основ МКТ и законов равновесной термодинамики начинается еще в школе, студенты уже знакомы с некоторыми базовыми понятиями. Кроме того, простейшие задачи на эти темы также начинают решать в школе. Учебные материалы в электронном ресурсе состоят из набора страниц и вопросов. Правильность ответов на вопросы по странице позволяет перейти на следующую. Количество попыток освоения каждой страницы неограниченно, временных ограничений также нет. Далее студент проходит тестирование, содержащее 10 заданий; для успешного прохождения тестирования надо правильно ответить минимум на 6 вопросов. В этом случае студент допускается к следующей теме. Количество попыток ограничено. Если студент трижды не справился с тестом, ему необходимо вновь вернуться к изучению учебных материалов.

Третья лекция («Элементы неравновесной термодинамики») читается в традиционном формате с применением мультимедийного оборудования. Неравновесная термодинамика и синергетика в рамках школьной программы не рассматриваются. Этот сложный материал очень важен для понимания многих процессов в открытых нелинейных системах, синергетический подход к описанию явлений природы далеко выходит за рамки термодинамики. Поэтому взаимодействие студент – преподаватель при освоении этой темы особенно важно.

В рамках освоения модуля студенты должны выполнить лабораторную работу «Определение коэффициента Пуассона». В смешенной модели обучения 2 часа лабораторных работ переносятся в электронную среду. Студенты выполняют виртуальную лабораторную работу. Выполнение этой же лабораторной работы на реальной установке

проводится в аудитории в мини-группах (2-3) человека под руководством преподавателя. Важной частью самостоятельной работы студентов является обработка результатов измерений, сравнение результатов реальной и виртуальной лабораторных работ, сравнение результатов с теоретически предсказанными. При этом реализуются взаимодействия студент – контент и студент – студент.

При освоении дисциплины «Физика» большую роль играет решение задач. По нашему мнению, 2 часа занятий из аудиторной среды в электронную среду переносить нецелесообразно. Это связано с тем, что в сети Интернет в настоящее время можно найти решение практически любой задачи. Очень важно сделать эту часть учебной деятельности неформальной. Аудиторное занятие состоит из трех частей:

1) Разбор типовых задач по модулю. В этой части реализуется взаимодействие студент – преподаватель, основной акцент ставится не на конкретную задачу, а на выделение группы задач, решение которых основано на общих приемах и методах. Преподаватель помогает студентам не просто применить ту или иную формулу, а глубоко разобраться в сути физического явления или процесса.

2) Работа студентов в мини-группе: совместное решение предложенной задачи с последующим представлением решения всей группе и преподавателю.

3) Большое внимание мы уделяем качественным задачам. Их решение и обсуждение также происходит в мини-группе с последующим обсуждением во всей группе.

Решение индивидуального задания входит в самостоятельную работу студента, индивидуальное задание студент защищает преподавателю.

Необходимо заметить, что в традиционной модели обучения студенты весьма неохотно посещают семинарские занятия, что негативно сказывается на результатах освоения дисциплины. При изучении влияния формы обучения на интенсивность посещения семинарских занятий по иностранному языку [8] авторы сделали вывод, что смешанная форма обучения стимулирует посещения занятий. Они объясняют это тем, что при смешанном обучении отсутствует необходимость обсуждения и проверки самостоятельной работы студентов на аудиторном занятии. Насколько нам известно, для естественнонаучных дисциплин таких исследований не проводилось, мы планируем провести эту работу в ближайшее время.

Каждое учебное действие студента оценивается соответствующим количеством баллов, модуль считается освоенным при наборе определенного количества баллов. После освоения всех модулей дисциплины студент допускается к экзамену, который проходит в традиционном формате.

#### **Заключение**

Модернизация образовательного процесса и переход к новым технологиям при освоении дисциплины «Физика» по нашему мнению ни в коем случае не означает отказа от традиционных технологий. Эффективной учебная деятельность будет только при разумной интеграции аудиторной работы и работы в электронной среде.

#### **Благодарности**

Авторы выражают глубокую благодарность сотрудникам КрасИЦКОО М.М. Уткиной и О.В. Говориной за плодотворные обсуждения.

#### **Конфликт интересов**

Не указан.

#### **Acknowledgement**

The authors are deeply grateful to the staff of the KrasTsKOO M.M. Utkina and O.V. Govorina for fruitful discussions.

#### **Conflict of Interest**

None declared.

#### **Список литературы / References**

1. Айдрус И.А.З. Мировой опыт использования технологий дистанционного образования / И.А.З. Айдрус // Высшее образование в России. – 2015. – № 5. – С. 139 - 145.
2. Красько С.А. Применение дистанционного обучения в технических университетах / Красько С.А., Сергеева А.Г., Михайлова Н.Н. // Высшее образование в России. – 2018. – Т. 27 – № 56. – С. 135– 139.
3. Ранних В.Н. Роль виртуального лабораторного практикума в улучшении когнитивных и мотивационных показателей обучения в вузе / В.Н. Ранних // Известия Тульского государственного университета. – 2014. – № 2-4. – С.205 – 210.
4. Гергова И.Ж. Виртуальные лабораторные работы как форма самостоятельной работы. / Гергова И.Ж., Коцева М.А, Ципинова А.Х., Шериева Э.Х., Азизов И.К // Современные наукоемкие технологии. – 2017. – № 1. – С.94 - 98.
5. Князева Е.М. Лабораторные работы нового поколения. / Е.М. Князева // Фундаментальные исследования. – 2012. – № 6. – С.587 – 590.
6. Кудрявцева, О.А. Электронный учебный ресурс «Физика», [Электронный ресурс] URL: <https://dl.sibsau.ru> (дата обращения: 05.02.2020).
7. Иванилова Т.Н. Руководство по работе в системе дистанционного обучения MOODLE: учебно – методическое пособие / Иванилова Т.Н., Лутошкина Н.В., Дорпер А.Г. // Красноярск: СибГТУ. – 2013. – 143 с.
8. Харламено И.В. Посещаемость студентами семинарских занятий в традиционном и смешанном обучении / И.В. Харламенко // Высшее образование в России. – 2017. – № 8-9. – С. 50 – 56.

#### **Список литературы на английском языке / References in English**

1. Ajdrus I.A.Z., Asmjtatullin R.R. Mirovoj opyt primeneniya distancionnyh tehnologij [World experience in usage of distance learning technologies]. / I. Ajdrus // Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. – 2015 – No. 5 – P. 139-145. [in Russian]
2. Kras'ko S. A. Primenenie distancionnogo obuchenija v tehniceskikh universitetah [Application of Distance Learning at Technical University]/ Kras'ko S. A., Sergeeva, L. G., Michailova N. N. // Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. – 2018– No. 56– P. 135-139. [in Russian]



3. Runnich V.N. Rol' virtual'nogo labortornogo praktikuma v uluchshenii kognitivnyh i motivacionnyh pokazatelej obuchenija v vuze [The role of the virtual laboratory in improving cognitive and motivational indicators of university education] /V.N. Runnich// Izvestija Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. [Bulletin of the Tula state univrrsity]. – 2014 –No 2-4. P.205 – 210. [in Russian]
4. Gergova I.Zh. Virtual'nye laboratornye raboty kak forma samostojatel'noj raboty [Virtual laboratory works as a form of independent work] / Gergova I.Zh., Kotseva M.A., Tsipinova A.Kh., Sherieva E.Kh., Azizov I.K //Sovremennyye naukoymkiye tekhnologii [Modern high technologies]. – 2017 –No.1 –P. 94 - 98. [in Russian]
5. Knyazeva E.M. Laboratornye raboty novogo pokolenija [Laboratory work of the new generation]/E.M. Knyazeva //Fundamental'nye issledovaniya [Fundamental research]. – 2012 – № 6 – P.587 - 590. [in Russian]
6. Kudrjajtseva O.A. Jelektronnyj uchebnyj resurs Fizika [Electronic learning resource "Physics"] /O.A. Kudrjajtseva// [Electronic resource] URL: <https://dl.sibsau.ru>.(accessed: 05.02.2020). [in Russian]
7. Ivanilova T.N. Rukovodstvo po rabote v sisteme distantsionnogo obuchenija MOODLE: uchebno – metodicheskoye posobie [Guidelines for working in the distance learning system MOODLE: study guide]/ Ivanilova T.N., Lutoshkina N. V., DorrerA.G //Krasnoyarsk: SibGTU – 2013 –143 p. [in Russian]
8. Kharlamenko I.V. Poseshhaemost' studentami seminarских zanjatij v tradicionnom i smeshannom obuchenii [Attendance of Seminars in Traditional and Blended Forms of Education]/ I. V. Kharlamenko //Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]. –2017. –No. 8/9 (215) – P. 50-56. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.117>

**КЛИНИЧЕСКИЕ ВОЗМОЖНОСТИ ПРОЕКТИВНОГО ТЕСТА: ОРНИТОМОРФНЫЙ АНАЛИЗ  
ТИПОЛОГИЧЕСКИХ И СОМАТИЧЕСКИХ ОСОБЕННОСТЕЙ ЛИЧНОСТИ**

Научная статья

**Абакарова Э.Г.<sup>1,\*</sup>, Читанова А.Д.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-9798-1735;

<sup>1,2</sup> Ставропольский государственный медицинский университет; Ставрополь, Россия

\* Корреспондирующий автор (amina.ab[at]mail.ru)

**Аннотация**

В статье представлены результаты исследования по применению авторского проективного теста «Птица» (Э.Абакарова, 2016.), направленного на изучение индивидуальных, психологических и соматических особенностей личности субъекта.

Материалы статьи отражают технологию работы с рисуночным тестом, специфику требований к его использованию и непосредственный анализ рисунков студентов Ставропольского государственного медицинского университета. Анализ графических изображений символов хищных птиц отражает телесную экспрессию индивида достоверно коррелирующую с типологическими особенностями его личности представленными в сравнительном срезе с орнитонимами птиц семейства совиных. Описанный в статье личностный и соматический профиль данного орнитоморфного символа принадлежит рисункам студентов изобразившим птицу сову.

Психологическая ориентация, которой руководствуется данный анализ соотнесен в деталях с медицинским анамнезом студентов и наблюдением за ними в ходе учебной деятельности.

**Ключевые слова:** проективный тест, архетип, проекция, орнитоним, орнитоморфный символ, соматический профиль.

**CLINICAL FEATURES OF THE PROJECTIVE TEST: ORNITHOMORPHIC ANALYSIS OF TYPOLOGICAL  
AND SOMATIC PERSONALITY CHARACTERISTICS**

Research article

**Abakarova E.G.<sup>1,\*</sup>, Chitanava A.D.<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-9798-1735;

<sup>1,2</sup> Stavropol State medical University; Stavropol, Russia

\* Corresponding author (amina.ab[at]mail.ru)

**Abstract**

The article presents the results of research on the use of the author's projective test "Bird" (E. Abakarova, 2016.), aimed at studying the individual, psychological and somatic characteristics of the subject's personality.

The materials of the article reflect the technology of working with the drawing test, the specifics of the requirements for its use and non-direct analysis of drawings by students of Stavropol state medical University. The analysis of graphic images of symbols of birds of prey reflects the body expression of an individual that is reliably correlated with the typological features of his personality presented in a comparative cross section with the ornithonyms of birds of the owl family. The personal and somatic profile of this ornithomorphic symbol described in the article belongs to the drawings of students who depicted the owl bird.

Psychological orientation, which is guided by this analysis, is correlated in detail with the medical history of students and observation of them in the course of educational activities.

**Key words:** projective test, archetype, projection, ornithin, ornithomorphic symbol, somatic profile.

Мы постоянно прибегаем к символической терминологии для обозначения понятий и определений, точное понимание которых нам не подвластно. Сегодня умение использовать и анализировать символы - это не просто требования к знаниям в области психодиагностики, психопрофилактики и психотерапии. Когда мы говорим о символизме - речь идет о самом таинственном и в то же время самом реальном - нашей внутренней жизни, которая проецируется на объективную реальность.

Авторский тест опирается на символический образ птицы (архетип) и понимается как универсальный врожденный психический паттерн личности, составляющий содержание коллективного бессознательного [1].

К архетипическим символам можно отнести животных и птиц, которые всегда находились рядом с человеком и занимали важное место в его жизни. Люди наблюдали за их поведением, выделяли в нем отрицательные и положительные черты, сравнивали их с собой, и все это находило отражение в лексическом фонде различных языков.

Птица является одним из древнейших архетипических образов, сохранившихся в мировой мифологии, фольклоре и литературе. Наиболее известные нам символы птиц (ворон, сова, голубь, лебедь, орел) можно отнести к архетипам по вышеописанным критериям [3].

Мы не станем акцентировать внимание читателя на обнаруженной взаимосвязи между архетипическими образами птиц и типами темперамента [2]. В данной статье мы осветим образ ночной хищной птицы как одной из наиболее интересной, с нашей точки зрения, среди других символов птиц (врановых, водоплавающих и др.) и сравним данный орнитоним с некоторыми особенностями личности респондента, нарисовавшего данную птицу.

Пострисуночный опрос студентов, изобразивших птиц из семейства совиных, позволил обнаружить следующие (характерные) и свойственные в большей степени для данной категории респондентов заболевания: шейный остеохондроз (последствия родовой травмы), астигматизм (близорукость), нарушения пищеварения (дискинезия желчного пузыря), пневмония, аномалии прикуса.

С целью подтверждения возникшей гипотезы относительно предрасположенности к определенным заболеваниям, характерным изображению птиц из отряда совиных, мы провели сравнительный анализ между двумя категориями респондентов (табл.1).

Таблица 1 – Сравнительная характеристика рисуночного материала

Выявленные хронические соматические заболевания	Категории		Процентное соотношение	
	Студенты-совы: 30	Студенты-воробьи: 30	Совы	Воробьи
Общее кол-во: 60 человек				
Остеохондроз шейн.отд. позв. / род. травма	23	6	76,6 %	20%
Астигматизм/миопия	27	14	90 %	46,6%
Пневмония	21	2	70 %	6,7%
Дискинезия желчного пузыря и желчевыводящих путей	16	0	53,3 %	0%
Аномалии прикуса	25	9	83,3%	30%
Отит/муз. слух	8/22	2/8	26,7%/ 73,3%	6,7%/ 26,7%

Результаты сравнительного среза представленные в таблице, отражают выявленный спектр заболеваний (характеристик), который по суммарным показателям достоверно выше среди рисунков студентов изобразивших сову, нежели среди рисунков респондентов, нарисовавших птиц из отряда воробьиных. Данный факт указывает на вероятность тесной взаимосвязи между личностными, поведенческими и соматическими характеристиками студентов, нарисовавших сову.

Индивидуально – типологические, психологические и соматические компоненты личности студента, нарисовавшего сову, «включают» целый спектр особенностей, находящихся в тесной взаимосвязи с орнитологическим описанием ночной птицы.

#### Особенности зрения

У совы огромные глазницы, но глазодвигательные мышцы практически потеряли способность к движению, поэтому и взгляд их кажется нам застывшим. Длительное время считалось, что глаза данных птиц совершенно неподвижны. Исследования М. И. Стейнбаха и К. Е. Мони выявили, что, к примеру, у североамериканского филина глаза способны как к спонтанному, так и намеренному движению. Тем не менее, эти способности весьма ограничены. Так как совы дальновзоркие птицы, все они без исключения не видят в непосредственной близости перед собой [7].

В ходе проведения аналитического обзора нам удалось обнаружить примечательный факт сходства зрительных особенностей ночных птиц с выявленными офтальмологическими проблемами среди студентов, нарисовавших птиц из семейства совиных.

Оказалось, что наибольшее количество рисунков с изображением совы (99%) выполнены в анфас, глаза птицы тщательно выделены (*бесознательная проекция зоны напряжения*), и при сопоставлении с медицинским анамнезом выявлен имеющийся на момент исследования диагноз «астигматизм».

Выявленный дефект зрения астигматизм, реже миопия (*или близорукость - один из вариантов преломляющей способности глаза, которая формируется одновременно с понижением зрения вдаль вследствие несоответствия положения заднего главного фокуса по отношению к центральной зоне сетчатки*) достоверно преобладает среди респондентов, нарисовавших птицу сову, в то время как обнаруженный диагноз «миопия» присутствует у 46,6% респондентов среди выборки студентов, нарисовавших птицу воробья.

#### Особенности слуха

В некоторых рисунках студентов, нарисовавших сову, были тщательно прорисованы уши птицы. Нам известно, что наружного уха совы не имеют, тем не менее, под пышным оперением по бокам головы прячутся ушные отверстия. Как и у всех птиц, они простые по строению, но часто дополняются специальными пучками чувствительных перьев. Эти перья - ушки торчат над головой и усиливают проведение звуков к ушным отверстиям. Но такие ушки - кисточки есть не у всех сов, и такие ушки рисуют не все студенты – совы (*впоследствии мы выяснили, что феномен рисования ушек был присущ только рисункам студентов – сов, имеющих природный слух, и только в некоторых случаях с диагнозом «хронический отит»*).

Совершенно очевидно, что у сов в условиях скудной освещенности, зрение уступает ведущее место слуху. Именно слух выполняет основную функцию при обнаружении добычи, так как является ведущим анализатором.

Эрик Русенберг уже в 30-х годах писал о том, что совы отыскивают свою добычу только с помощью слуха, опираясь на свои наблюдения, в которых ушастые совы ловили полевок под полуметровым снежным покровом. Способность сов улавливать звучание малой интенсивности и четко устанавливать месторасположение своей добычи объясняется особенным строением механизма слухового аппарата.

Сравнивая особенности слуха студентов, нарисовавших сову с особенностями слухового аппарата данной птицы,

мы получили следующие показатели: в пострисуночном опросе был обнаружен диагноз «хронический отит» (26,7%), однако в процентном соотношении данное заболевание значительно уступало место природному слуху (73,3% из числа респондентов профессионально занимаются музыкой, пением, либо игрой на инструментах). К сожалению, нам не удалось найти объяснения во взаимосвязи между обнаруженным диагнозом «хронический отит» (среди студентов нарисовавших сову) и строением слухового аппарата птицы тем не менее эта особенность прорисовки внесена в категорию орнитоморфных признаков хищных птиц в таблицу маркеров – предикатов для дальнейшего изучения.

#### *Особенности строения желудочно-кишечного тракта.*

Студенты – совы, имеющие в анамнезе диагнозы: дискинезия желчного пузыря, дисбактериоз, частые отравления и прочие аномалии желчевыводящих путей, обязательно выделяли в рисунке область под крылом птицы с правой стороны, тщательно ее прорисовывали, либо штриховали.

Дискинезия желчного пузыря или желчевыводящих путей – это функциональное расстройство работы стенок желчного пузыря и желчных протоков, в результате которого нарушается своевременное и равномерное отделение желчи в кишечник. Причины могут быть следующими: нарушения в графике приема пищи, нерегулярное питание, потребление избытка жиров, проблемы с пищеварением – гастриты, отравления, поражения кишечника и пр.

Сравним эту диагностическую особенность со способом поедания добычи у птицы совы и следующими за этим проблемами. И дневные пернатые хищники, и совы схватывают добычу не клювом, а когтями. Нередко они держат жертву одной лапой, при этом небольшую жертву, например, мыш, держат вдоль тела, а не поперек. Клюв предназначен только для дробления добычи, но многие совы предпочитают вылавливать небольших зверьков, которых способны проглотить целиком.

В наблюдениях румынских орнитологов М. Гамар и В. Шнапп доказано, что далеко не все, что совы проглатывают, они могут переварить: зачастую в желудок поступает очень большое количество шерсти, перьев и костей, вся непереваренная пища регулярно отрыгивается совой в виде погадок.

Следует подчеркнуть, мы не пытаемся доказать определенную связь между пищевыми предпочтениями ночной птицы и респондентов рисующих сову, лишь указываем на наиболее уязвимые места в физиологии их организмов.

Изучая научные статьи орнитологов и перечитывая комментарии к ним из различных форумов ветеринарных центров, нам удалось выяснить существенную деталь. Желудочно – кишечный тракт птицы – самое слабое звено в ее организме, которое мы сопоставили с заболеваниями пищеварительной системы респондентов, нарисовавших птицу сову.

Опрос и сбор медицинского анамнеза у студентов, нарисовавших птиц из семейства совиных, доказывает наличие у последних проблем с пищеварением, частых эпизодов отравления, желудочно – кишечных расстройств и прочих заболеваний ЖКТ (53,3%), графически выделенных (прорисовкой нижней правой области под крылом) на теле птицы.

#### *Аномалии прикуса*

Сова имеет своеобразное тройное сочленение нижней челюсти с черепом, что является характерной особенностью строения ее клюва. В ситуациях, вызывающих необходимость обороны, реж - при агрессии, все совы щелкают клювом. По мнению К. А. Юдина, этот звук происходит в момент соскакивания упирающегося в подклювье надклювья.

В ходе пострисуночного опроса у 83,3% респондентов, нарисовавших птицу сову, были обнаружены различные аномалии прикуса, описанные в медицинском анамнезе (дистальная окклюзия, редко - дистопия, ношение брекет – систем, ортодонтических пластинок и пр.). При патологиях прикуса наблюдается неправильное расположение зубного ряда, которое приводит к проблемам как с самими зубами, так и с внутренними органами: чаще всего с пищеварительной системой из-за плохо пережеванной пищи, а также с дыханием и речью.

Стоматологи считают, что неправильный прикус встречается довольно часто, однако в случае данного исследовательского обзора эти нарушения в процентном соотношении достоверно в большей степени присущи студентам, нарисовавшим птиц из отряда совиных.

#### *Анатомические особенности скелета*

Сова способна к поворотам головы на 270 градусов, так как наделена четырнадцатью шейными позвонками, в отличие от семи позвонков в скелете человека. Уникальное строение позвоночных артерий птицы позволяет вращать голову без прекращения тока крови к мозгу.

Но эти уникальные особенности строения шейного отдела позвоночного столба птицы никак не коррелируют с рисуночным материалом и пострисуночным опросом, полученным нами от студентов нарисовавших птицу сову. Мы выявили совершенно другую особенность. Студенты, нарисовавшие птиц из отряда совиных, чаще других страдают шейным остеохондрозом (76,6%), имеют родовые травмы (98,4%) и находятся в числе детей, рожденных путем кесарева сечения.

#### *Дети – «кесарята»*

Могло ли повлиять кесарево сечение на индивидуально – типологические особенности наших студентов – сов? Отличаются ли дети, рожденные при помощи операции, от детей появившихся на свет естественным путем? Может ли такой путь рождения ребенка стать фактором риска для его психического здоровья? Эти вопросы не входили в круг наших интересов, тем не менее, предположения психологов проводящих подобные исследования среди новорожденных – кесарят и их мам, оказались близкими и для нас.

Позвольте сослаться на материалы психологов Е.А. Кошелевой и И.М. Никольской, которые в 1997 году провели подобный анализ среди учащихся 6 - 9 классов общеобразовательных школ г. Омска[5].

Ими была выдвинута гипотеза, согласно которой отличительные свойства личности детей – «кесарят», при условии их наличия, скорее всего, должны будут проявляться в моменты кризисных возрастных периодов. Одним из таких периодов является подростковый возраст - сложный период формирования личности, позволяющий наблюдать различные отклонения эмоциональных и поведенческих свойств.

При этом трудно распознать, какие из них обусловлены возрастом, а какие связаны с другими биологическими и социальными факторами.

В частности, немаловажную роль здесь может сыграть и фактор рождения ребенка. Таким образом, в выборку испытуемых в данном исследовании вошли подростки, матерям которых было назначено плановое кесарево сечение.

Для изучения свойств темперамента психологи использовали опросник В.М.Русалова, который показал, что всем исследованным подросткам, независимо от того, как они появились на свет, свойственны высокая социальная эргичность, социальная эмоциональность и низкая пластичность. В то же время в экспериментальной группе «кесарят», показатели социальной эмоциональности и социального темпа речи - были достоверно выше, эргичности и эмоциональности (*ощущение неуверенности, тревоги, чувствительность к неудачам*) - достоверно ниже, чем у подростков контрольной группы.

Скорее всего, речь идет об инвертированном типе поведения, характеризуемого К.Юнгом «направленностью жизни на субъективное психическое содержание» [9].

Таким образом, описанные Е.А. Кошелевой и И. М. Никольской свойства нервной системы детей – «кесарят» (*или особенностей типов темперамента*) достоверно отражены в исследовании проведенном нами ранее в рамках деятельности службы психологической поддержки студентов университета. Мы сопоставили преобладающий тип высшей нервной деятельности (результаты проективной методики «Птица») с типом личности по опроснику Майерс-Бриггс (результаты методики МБТИ). В ходе проективного тестирования выяснилось, что студенты, изобразившие хищных птиц – орнитомим орла (*ястреба, коршуна, и пр.*), более открыты миру - экстраверты по результатам методики МБТИ, в то время как студенты, нарисовавшие птицу сову - интроверты.

#### *Правосторонняя пневмония легких*

Диагноз «правосторонняя пневмония», перенесенная либо в младенческом, либо в школьном возрасте из числа студентов нарисовавших птицу сову и рожденных путем кесарева сечения, значился в медицинском анамнезе в 70% случаев из общей выборки респондентов.

Безусловно, все случаи рождения детей, в том числе и путем кесарева сечения, очень индивидуальны. Природой заложено, что младенец обязан пройти по родовым путям все сложности для появления на свет. Именно в этот сложный промежуток времени ребенок начинает адаптироваться к переменам окружающей среды и его кровеносная, и дыхательная системы готовятся к работе. Оперативные роды, в свою очередь, лишают малыша этих преимуществ. При внезапном извлечении из привычного места существования у младенца происходит резкий перепад в работе сосудистой системы, и легкие вынуждены раскрыться без предварительной подготовки. Данное обстоятельство чревато риском развития пневмонии (*у младенца, прошедшего через родовые пути, объем легких в 3 раза больше, чем у малыша, родившегося при помощи операции*).

Графической особенностью рисунков студентов, имеющих в анамнезе перенесенную пневмонию, явилась тщательная прорисовка (*в виде перьев*) всей грудной области птицы, в случаях «правосторонней пневмонии» давление карандаша усиливалось в правой стороне грудной клетки совы.

По мнению психологов, ребенок, которого насильно извлекают из утробы матери, испытывает сильнейший стресс. Последствия заметны уже в первые годы жизни малыша. Подсознательно ребенок помнит, как его разлучили с мамой, поэтому болезненно переносит любые расставания. Дети – «кесарята» обычно долгое время спят вместе с родителями и тяжело отлучаются от груди (*от бутылочки, соски и пр., отсюда, в том числе и возможные аномалии прикуса*).

Опираясь на изложенные факты и анализ пострисуночного опроса студентов, нарисовавших птицу сову (*в том числе студентов, рожденных путем кесарева сечения*), мы сделали следующие выводы: 53,3% испытуемых имеют в медицинском анамнезе диагнозы: дисбактериоз, дискинезия желчевыводящих путей и другие нарушения пищеварения; перенесенная правосторонняя пневмония - у 70% респондентов; астигматизмом страдают 90% студентов – сов; остеохондроз шейного отдела позвоночника вследствие родовой травмы обнаружен у 76,6% опрошенных; аномалии прикуса имеют 83,3% (табл. 1).

Данный сравнительный анализ, скорее, наводит на дополнительные вопросы, нежели дает однозначные ответы. Представленный исследовательский материал является самостоятельным изданием, описывающим и сравнивающим уникальных хищных птиц семейства «совиные» с личностными и психологическими особенностями людей.

Сегодня мы используем авторский проективный тест «Птица», в качестве дополнительного инструмента в психодиагностической и консультативной практике для диагностики: типов темперамента, психосоматических расстройств, психических деструкций и состояний личности.

#### **Конфликт интересов**

Не указан.

#### **Conflict of Interest**

None declared.

#### **Список литературы / References**

1. Абакарова Э. Г. Диагностика соматических расстройств современными средствами психологического тестирования // Э. Г. Абакарова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – 66 (12-2). – С. 52-57.
2. Абакарова Э. Г. Соотношение типов темперамента с классификацией орнитоморфных символов проективного теста «Птица» // Э. Г. Абакарова // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 4 (123). – С. 142-148.
3. Большакова А. Ю. Литературный архетип / А. Ю. Большакова // Литературная учёба. – 2001. – № 6. – С. 171.
4. Зырянова Н.М. Ранние сиблинговые исследования [Электронный ресурс] / Н.М. Зырянова // Психологические исследования. – 2008. – № 2(2). URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: 10.03.2020).
5. Кошелева Е. А., Никольская И. М. Кесарята. Психологические особенности подростков, рожденных путем кесарева сечения / Е. А. Кошелева, И. М. Никольская. // Психологическая газета. – 1997. – № 10(25). С. 41-54.
6. Липецкий Н. Н. Влияние пренатального периода на характер человека / Н. Н. Липецкий // Психологические науки: теория и практика: материалы Междунар. науч. конф. 11 -12 февраля 2012 г., г. Москва. – М.: Буки-Веди, 2012. – С. 39-42.
7. Пушкинский Ю. Б. Жизнь сов. Серия: Жизнь наших птиц и зверей. Вып. 1. / Пушкинский Ю. Б. – Л., 1977. – 240 с.

8. Стальнова Е. А. Архетипический образ птицы в рассказах английской писательницы Дафны Дюморье (На материале сборника рассказов «Яблоня») – М., 2015. / Е. А. Стальнова // Новая наука: от идеи к результату. – 2015. – № 6. – Ч. 3. – С. 39-43.

9. Юнг К. Г. Человек и его символы / К. Г. Юнг. – СПб.: Б. С.К., 1996. – 454 с.

10. Юнг К. Г. Психологические типы / К. Г. Юнг. – М.: Университетская книга, АСТ, 1996. – 714 с.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Abakarova Je. G. Diagnostika somaticheskikh rasstrojstv sovremennymi sredstvami psihologicheskogo testirovanija [Diagnosis of somatic disorders by modern means of psychological testing] / Je. G. Abakarova // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [International Research Journal]. – 2017. – 66 (12-2). – P. 52-57. [in Russian]

2. Abakarova Je. G. Sootnoshenie tipov temperamenta s klassifikaciej ornitomorfnykh simvolov proektivnogo testa «Ptica» [Correlation of types of temperament with the classification of ornithomorphic characters of the projective test "Bird"] / Abakarova Je. G. // Kazan Pedagogical Journal [Kazan Pedagogical Journal]. – 2017. – № 4 (123). – P. 142-148. [in Russian]

3. Bol'shakova A. Ju. Literaturnyj arhetip [Literary archetype] / A. Ju. Bol'shakova // Literaturnaja uchjoba [Literary studies]. – 2001. – № 6. – P. 171. [in Russian]

4. Zyrjanova N. M. Rannie siblingovyje issledovanija [Elektronnyj resurs] [Early sibling studies] [Electronic resource] / N. M. Zyrjanova // Psihologicheskie issledovanija: jelektron. nauch. zhurn. 2008. N 2(2). URL: <http://psystudy.ru> (accessed: 10.03.2020). [in Russian]

5. Kosheleva E. A., Nikol'skaja I. M. Caesar's. Psihologicheskie osobennosti podrostkov, rozhdenykh putem kesareva sechenija [Psychological features of adolescents born by caesarean section] / E. A. Kosheleva, I. M. Nikol'skaja, // Psychological newspaper [Psychological newspaper]. – 1997. – № 10(25). P. 41-54. [in Russian]

6. Lipeckij N. N. Vlijanie prenatal'nogo perioda na harakter cheloveka [The influence of the prenatal period on the character of a person] / N. N. Lipeckij // Psihologicheskie nauki: teorija i praktika: materialy Mezhdunar. nauch. konf. 11-12 fevral' 2012 g. [Theory and Practice: Materials of the International Scientific Conference. 11-12 February 2012], Moskva. – М.: Buki-Vedi, 2012. – pp. 39-42. [in Russian]

7. Pukinskij Ju. B. Zhizn' sov. Serija: Zhizn' nashih ptic i zverej. Vyp. 1. / Ju. B. Pukinskij [Life owls. Series: The life of our birds and animals. Vol. 1]. – L., 1977. – 240 p.

8. Stal'nova E. A. Arhetipicheskij obraz pticy v rasskazah anglijskoj pisatel'nicy Dafny Djumor'e (Na materiale sbornika rasskazov «Jablonja») [The archetypal image of a bird in the stories of the English writer Daphne Dumorier (Based on the collection of short stories "Apple Tree")] / Stal'nova E. A. // Novaya nauka: ot idei k rezul'tatu [New science: from idea to result]. – 2015. – № 6. – Part 3. – P. 39-43. [in Russian]

9. Jung K. G. Chelovek i ego simvoly [Man and his symbols] / K. G. Jung. – SPb.: B. S.K., 1996. – 454 p. [in Russian]

10. Jung K.G. Psihologicheskie tipy [Psychological types] / K. G. Jung. – М.: Universitetskaja kniga, AST, 1996. – 714 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.118>**МОТИВАЦИЯ ОСВОЕНИЯ ДИАГНОСТИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННЫМИ ПЕДАГОГАМИ**

Научная статья

**Беляева О.А. \***

ORCID: 0000-0002-1524-0803,

ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, Ярославль, Россия

\* Корреспондирующий автор (olga-alekseevna[at]mail.ru)

**Аннотация**

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена потребностью в развитии профессиональной психолого-педагогической компетентности работников сферы образования, особое место в которой в настоящее время занимают вопросы готовности специалистов к реализации ее диагностического компонента. Цель исследования заключается в оценке уровня и особенностей мотивации диагностической деятельности учителей с различным трудовым стажем. В качестве метода исследования выступило анкетирование педагогов различных предметных областей, его результаты соотнесены с данными, полученными в процессе интерактивной работы с учителями в режиме педагогических советов, семинаров и фокус-групп. В опросе приняли участие 198 учителей с разным стажем педагогической деятельности. В статье представлена оценка мотивационных доминант в диагностической работе молодых специалистов и педагогов, имеющих стаж профессиональной деятельности свыше десяти лет. Выявлен приоритет совокупности внутренних мотивов деятельности; описаны группы факторов, способных стать препятствием или стимулом к активизации диагностического подхода в работе учителей; осуществлен статистический анализ полученных результатов. Выявленные тенденции могут лечь в основу системной работы администрации и педагога-психолога в образовательном учреждении с разными возрастными группами педагогов. Полученные результаты применимы в работе специалистов, участвующих в организации непрерывного профессионального образования педагогов, могут быть использованы при определении ориентиров в реализации инновационных проектов в сфере образования.

**Ключевые слова:** диагностическая деятельность, мотивация, педагоги, молодые специалисты, непрерывное педагогическое образование.

**MOTIVATION OF DEVELOPMENT OF DIAGNOSTIC ACTIVITY BY MODERN TEACHERS**

Research article

**Belyaeva O.A. \***

ORCID: 0000-0002-1524-0803,

FSBEI of HE Yaroslavl State Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Yaroslavl, Russia

\* Corresponding author (olga-alekseevna[at]mail.ru)

**Abstract**

The relevance of the studied problem is due to the need for the development of professional psychological and pedagogical competence of teachers, where a special place is given to questions of specialist readiness for the implementation of its diagnostic component. The goal of the study is to assess the level and characteristics of the motivation of the diagnostic activity of teachers with various work experience. The author used the following research method: a survey of teachers of various subject areas. Its results are correlated with the data obtained during the process of interactive work with teachers in the pedagogical council mode, at seminars and with focus groups. The survey involved 198 teachers with different amount of pedagogical activity. The article presents an assessment of motivational dominants in the diagnostic work of young specialists and educators with a professional experience of more than ten years. The author revealed the priority of the set of internal motives of activity; as well as the groups of factors that can become an obstacle or an incentive to intensify the diagnostic approach in the work of teachers. Besides the author have conducted a statistical analysis of the results. Identified trends can underlie the systemic work of the administration and the teacher-psychologist in an educational institution with different age groups of teachers. The obtained results can be applied in the work of specialists involved in the organization of continuing professional education of teachers, and can be used in determining guidelines in the implementation of innovative projects in the field of education.

**Keywords:** diagnostic activity, motivation, teachers, young specialists, continuous pedagogical education.

**Введение**

Инновационные процессы, происходящие в последние годы в системе образования, определили серьезное возрастание требований к психолого-педагогической компетентности учителя, связанной с комплексом взаимосвязанных качеств личности, знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к кругу предметов и процессов психолого-педагогического сопровождения образовательной деятельности обучающихся.

Подчеркнем особую значимость в данном отношении вопросов освоения педагогами целой совокупности метапредметных компетенций, среди которых различными авторами выделяются такие как технологическая, информационно-коммуникационная, инклюзивная, коррекционно-развивающая, исследовательская, коммуникативная, управленческая, мотивирующая, компетенция самообразования, креативная и другие [1], [7], [9]. В этих компетенциях заложены целый ряд специальных способностей, сформированных полипредметных и полифункциональных умений и навыков, значимых в самых разных областях и сферах образовательной практики, готовность на их основе решать универсальные профессиональные задачи; именно благодаря им современный профессионал способен ощущать собственную гибкость, мобильность, ориентироваться на успешность и эффективность в динамично меняющихся обстоятельствах.

Абсолютное большинство из перечисленных компетенций педагога базируются содержательно на достаточно высоком уровне психолого-педагогической подготовки учителей и включают в себя, в том числе, и готовность к осуществлению ими диагностики образовательного процесса. Диагностический компонент в педагогической практике традиционно связывается с оценкой состояния проблем, выявлением и определением социального состояния субъекта, выяснением сущности складывающихся отношений, индивидуальных особенностей личности, возможностей построения стратегии воспитания и обучения, прогноза дальнейшего развития личности и выработки рекомендаций.

Значимость диагностической деятельности в работе коллектива специалистов образовательного учреждения возрастает в современных обстоятельствах, связанных с обозначением приоритетов личностно-ориентированного подхода, тенденциями дифференциации и индивидуализации обучения, организации инклюзивной образовательной среды. Нормативными документами системы образования определяется совокупность требований к включению диагностической деятельности в учебно-воспитательный процесс при работе с различными субъектами образовательных отношений: с детьми, их родителями (законными представителями), коллегами-педагогами и другими специалистами сферы образования.

Готовность педагогов проектировать образовательные и воспитательные программы для всех категорий обучающихся, в том числе для учащихся с особыми образовательными потребностями, должна опираться на ряд существенных позиций. Все они входят в перечень требований к учителю, согласно формулировкам профессионального стандарта педагога [10]:

- способность в ходе наблюдения выявлять разнообразные проблемы детей, связанные с особенностями их развития;
- владение элементарными приемами психодиагностики личностных характеристик и возрастных особенностей учащихся;
- умение читать документацию специалистов (психологов, дефектологов, логопедов и т.д.) и составлять совместно программу индивидуального развития ребенка;
- осуществление мониторинга учебных достижений и личностных характеристик ребенка;
- умением отслеживать динамику развития ребенка;
- владение специальными методиками, позволяющими проводить коррекционно-развивающую работу, различными психолого-педагогическими технологиями (в том числе, инклюзивными) и ряд других аспектов.

Как психологическая характеристика профессионала, готовность есть активно-деятельностное состояние личности, отражающее предрасположенность субъекта, обладающего соответствующими знаниями, умениями и навыками, определенным образом выстраивать профессиональную деятельность.

Решать учителю круг значимых в современных образовательных условиях профессиональных задач без знания основных закономерностей возрастного развития, индикаторов индивидуальных особенностей и возможных девиаций, основ психолого-педагогической диагностики невозможно. Отсутствие этих знаний и навыков их применения в профессиональной деятельности не позволяет обеспечивать безопасность формирования личности ребенка, его обучения и воспитания, осуществлять грамотное руководство учебно-воспитательным процессом [7].

Ряд современных исследователей, разрабатывая указанные вопросы, выходят на уровень анализа особого понятия «диагностическая культура педагога», рассматривая его как подструктуру общепрофессиональной культуры учителя, признавая его крайнюю значимость. О.В. Еремкина [6] отмечает, что это интегративное и многомерное психологическое образование личности учителя, его стержнем которого выступают ценностно-смысловые характеристики, определяющая направленность профессиональной педагогической деятельности на осуществление психодиагностического сопровождения жизни ребенка, безопасность и оптимизацию его развития, формирование которой осуществляется на субъектно-субъектном уровне, затрагивает мотивационно-ценностные, волевые, рефлексивные и поведенческие сферы личности педагога.

Ю.С. Бондаренко [4] подчеркивает важность ценностного отношения к психодиагностическим знаниям. Этим, по ее мнению, обеспечивается научность мировоззрения, социальная активность учителя, определяется тип его поведения и деятельности, формируется аксиологическая компетентность. Исследователь определяет важную закономерность: сформированная на высоком уровне диагностическая культура становится для учителя средством решения задач в будущей повседневной профессиональной деятельности, залогом стремления к продолжению образования, диверсификации подходов в профессии.

О.И. Дорофеева [5] выделяет диагностическую компетентность педагога в качестве интегрирующей составляющей профессиональной компетентности и говорит о необходимости ее формирования в системе непрерывного педагогического образования. Ключевой идеей в данной работе становится актуализация тех диагностических знаний, умений, навыков, которые уже имеют педагоги, и приращение новых, востребованных в профессиональной деятельности для решения задач разного уровня сложности.

С.Н. Костромина [8] рассматривает диагностическую деятельность в сфере образования еще и как возможность бесконечного совершенствования самого специалиста, поскольку, стремясь к индивидуализации каждого случая, педагог-диагност включает в работу свои способности, переводящие научно-практическое исследование в уникальный процесс коммуникации и творческой деятельности.

При всей значимости, которая придается вопросам формирования готовности педагогов к реализации диагностических задач в собственной практике, анализ публикаций и собственный опыт психологического сопровождения педагогических коллективов позволяет нам констатировать неоднозначность отношения учителей к этой проблеме. Требования к включению диагностической работы в свою деятельность на систематичной основе расцениваются многими учителями как неоправданная дополнительная нагрузка. Большую часть такой работы в образовательном учреждении педагоги привычно связывают с функционалом педагога-психолога и необходимость расширения собственного «поля» ответственности в данном направлении вызывает определенную тревогу и неуверенность [3].



В связи со сложившейся ситуацией возникает проблема выявления закономерностей формирования готовности учителей к диагностической деятельности, поиска возможных способов ее стимулирования и развития в системе непрерывного педагогического образования.

#### **Методы исследования**

- наблюдение, беседы, обобщение результатов работы педагогических советов, семинаров, фокус-групп с учителями-предметниками и педагогами-психологами;

- анкетирование педагогов с помощью методик О.И. Дорофеевой «Анализ мотивационных доминант диагностической деятельности педагогов» и «Факторы, влияющие на развитие диагностической деятельности педагогов» [5];

- математико-статистические методы обработки данных.

Избранные методы направлены на создание условий для рефлексии учителями собственной профессиональной деятельности, определение особенностей ее организации, личностных позиций в отношении решения диагностических задач, возможных путей самообразования и саморазвития.

Опытно-экспериментальной базой исследования явились: муниципальное образовательное учреждение «Средняя школа №59» г. Ярославля, муниципальное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Городской центр развития образования» г. Ярославля, школы-участники муниципального ресурсного центра «Реализация концепции математического образования», ФГБОУ ВО Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского.

Исследование проблемы проводилось в три этапа.

На первом этапе (2016-2017 г.) осуществлялся теоретический анализ существующих методологических подходов психолого-педагогической в научной литературе, диссертационных работах по проблеме, а также теории и методики психолого-педагогических исследований; выделены проблема, цель, и методы, составлен план исследования.

На втором этапе (2017-2018 г.) проводилась работа в рамках различных мероприятий на базе школы, а также, с участниками работы муниципального ресурсного центра «Реализация концепции математического образования» в рамках кластерного направления «Психодиагностическая культура педагога», анкетирование педагогов с различным стажем педагогической деятельности и обобщение данных диагностики.

На третьем этапе (2018-2019 г.) обрабатывались и систематизировались полученные в рамках диагностического этапа данные, производилась их статистическая обработка, уточнялись основные положения и выводы исследования.

#### **Основные результаты**

В исследовании приняли участие в общей сложности 198 педагогов различных предметных областей, работающих на всех уровнях общего образования.

Согласно результатам анкетирования, учителей характеризует довольно высокий уровень осведомленности о необходимости учитывать индивидуальные особенности ребенка в организации обучения. Среди психологических особенностей школьников значимых при организации работы по предмету, педагоги выделяют следующие: возрастные; особенности организации познавательной деятельности (восприятия, внимания, памяти, речи, логического мышления, нестандартность мышления, критичность мышления, способность создавать и пытаться решить проблемные ситуации); личностные особенности (индивидуальный темп деятельности, особенности темперамента, сформированность навыков самоконтроля и самооценки, проявление уверенности в себе, особенности мотивации); особенности социально-психологического климата класса (специфика общения, агрессивность поведения, конфликты в классе, уровень дисциплинированности и организованности, сформированность навыков совместной работы, степень взаимопонимания, взаимоуважения).

Однако, оценка используемых педагогами методов диагностики отражает сложившийся у них многолетний взгляд на привычные способы изучения личности школьника:

- абсолютный приоритет среди методов диагностики получает «педагогическое наблюдение» (92% опрошенных педагогов говорят о нем как основном способе получения информации);

- 54% педагогов для понимания ситуации, в которой находится ученик, часто прибегают к использованию «индивидуальной беседы», и 46% используют ее от случая к случаю;

- в общей сложности 81% респондентов готовы искать способы получения необходимой информации о ребенке через «сбор данных от родителей, других педагогов, одноклассников»,

- к использованию методов опроса, анкетирования, которые позволяют получить более объективную информацию, прибегают регулярно менее 10%.

При этом основной акцент учителя-предметники ставят на оценку существующих проблем и уровня успешности учащегося исключительно в контексте собственной предметной области. Говоря об анализе результатов деятельности ученика, 78% учителей подчеркивают регулярность обращения к предметным работам, а с комплексными работами, которые могут дать более полное представление об особенностях общеучебных умений и навыков и уровне сформированности метапредметных результатов, работает только половина опрошенных, а о готовности применить при необходимости методики психологической диагностики заявили лишь 13%.

Такие данные могут свидетельствовать об отсутствии у педагогов целостного взгляда на диагностическую деятельность как системообразующий компонент профессиональной практики, на котором должны строиться и оценка реальной ситуации, и выявление причин возникающих сложностей, и прогноз развития ребенка, и способы корректировки процесса обучения и воспитания. При осознаваемой потребности в диагностическом сопровождении школьника, педагоги далеко не всегда готовы «переводить» это знание в практическую плоскость, искать способы его реализации в реальной профессиональной деятельности в соответствии с требованиями современной образовательной практики.

С нашей точки зрения, подобная ситуация в оценке готовности к реализации диагностической деятельности современного учителя может быть соотнесена с понятием «психодиагностическая грамотность». Она характеризуется

достаточно глубокими теоретическими знаниями, общей осведомленностью в проблемах психологии детей и взрослых, знанием некоторых способов построения диагностического исследования, наличием определенного опыта осуществления психолого-педагогической диагностики и стремлением учитывать индивидуальные особенности во взаимодействии с детьми [6]. В данном случае в педагогической деятельности используется лишь психодиагностический инструментарий, который определен как обязательный минимум для использования в заранее определенных обстоятельствах.

По всей выборке практикующих педагогов не было выявлено низкого уровня мотивации диагностической деятельности: 31% опрошенных педагогов демонстрируют средний и 69% - высокий уровень мотивации. Однако, возникает вопрос не только об уровне, но и о типичных формах мотивации в данной деятельности. К категории «внутренних» мотивов относятся: стремление к творческому росту, стремление оказать своевременную помощь ученику, возможность для активного участия в инновационной деятельности, потребность в профессиональном развитии, интерес к диагностической деятельности; к «внешним» мотивам - устремления, связанные с необходимостью прохождения аттестации, проведения самоанализа по требованию администрации, стремлением к получению материального вознаграждения, поддержка коллегами диагностической деятельности, возможность влияния на педагогический процесс.

Для полноты анализа данных все полученные ответы были соотнесены со стажем профессиональной деятельности участвовавших в опросе учителей и разделены на ответы молодых специалистов (их оказалось 113) и мнение педагогов с большим стажем профессиональной деятельности (85 человек).

Для обеих групп опрошенных в диагностической работе приоритет имеют внутренние мотивы: значимость различий между оценками совокупности внешних и внутренних мотивов доказана статистически (для педагогов с большим стажем  $t$  Стьюдента= 3,4, для молодых специалистов  $t_{\text{мп}}=4,5$  при  $p \leq 0,01$ ). Ведущими среди внутренних мотивов являются такие как «стремление оказать помощь ребенку» и «потребность в профессиональном развитии», среди внешних – «прохождение аттестации».

Однако, можно отметить ряд особенностей, отличающих эти группы. Для молодых специалистов более выражены такие позиции, относящиеся к внутренним мотивам, как «интерес к диагностической деятельности» и «возможность активного участия в инновационной деятельности», а среди внешних - «поддержка коллег».

Отметим, что внутренняя мотивация отражает интерес к процессу и результату деятельности, стремление к развитию индивидуальных качеств, способностей участников образовательных отношений, именно эти мотивы лежат в основе проявления инициативы, творческой активности в деятельности. Поэтому доминирование этой группы мотивов можно расценивать как позитивный фактор в развитии диагностической компетентности учителей.

Поскольку объем задач, связанный в образовательной практике с психолого-педагогической диагностикой, имеет тенденции к увеличению, возникают вопросы о способах поддержки педагогов в этом направлении. Соответственно, нами были проанализированы позиции, способные оказать в данном отношении стимулирующее и препятствующее воздействие.

Таблица 1 – Оценка совокупности факторов, стимулирующих диагностическую деятельность педагогов

Факторы	Педагоги		
	Молодые специалисты ( $\bar{x}$ )	t-критерий Стьюдента	Педагоги с большим стажем работы ( $\bar{x}$ )
Пример и влияние коллег	4,04	4,7*	3,25
Поддержка и влияние руководителя	3,86	3,3*	3,28
Собственный интерес к процессу и результатам диагностической деятельности	4,15	1,9	3,61
Возможность получения признания в коллективе	3,29	3*	2,68
Собственное желание перемен и стремление к новому	4,15	1,8	3,6
Новизна в деятельности, условия работы, возможность экспериментировать	3,99	4*	3,39
Система материального стимулирования	3,78	2,7*	3,21
Потребность в самосовершенствовании	4,1	0,7	3,89
Атмосфера сотрудничества и поддержки, сложившаяся в коллективе	3,74	3,3*	3,17
Наличие специалистов (курсов), на которых можно поучиться	3,39	0	3
Налаженная система методической работы в школе по данному направлению	3,37	0,6	2,96
<b>Совокупная оценка стимулов</b>	<b>41,85</b>	<b>5,6*</b>	<b>36,05</b>

Примечание: \* - данные, статистически достоверно отличающиеся при допущении ошибки не более 1%

Большее значение для активизации диагностической работы обеими группами опрошенных отдается комплексу стимулирующих воздействий. Однако, если для молодых специалистов ведущими стимулами являются «собственный интерес к процессу и результатам диагностической деятельности» и «собственное желание перемен и стремление к новому», то для педагогов с большим стажем работы – «потребность в самосовершенствовании».

Кроме того, для молодых специалистов, начинающих собственную профессиональную деятельность в школе, важным является влияние коллег, возможность получения признания в коллективе и в целом атмосфера сотрудничества.

Значимость различий в оценке всех перечисленных параметров, стимулирующих диагностическую работу педагогов, статистически доказана. Соответственно, для молодых педагогов крайне важным способом активизации их деятельности является общий социально-психологический климат в профессиональном коллективе.

Работа с молодыми специалистами должна быть ориентирована на предоставление возможностей публичного представления собственных результатов деятельности, привлечение к инновационным проектам. Администрации школы важно подчеркивать значимость объема и качества работ, выполненных молодым специалистом, своевременно оценивать их вклад в общие показатели работы трудового коллектива. Поручение именно молодым сотрудникам блоков работы, ориентированных на диагностику необходимых параметров образовательного процесса и анализ полученных данных, может стать дополнительным стимулом включения их систему отношений, в инновационную работу в образовательном учреждении, может помочь им ощутить свою значимость в кругу коллег-профессионалов.

Таблица 2 – Оценка совокупности факторов, препятствующих диагностической деятельности педагога

Факторы	Педагоги		
	Молодые специалисты ( $\bar{x}$ )	t-критерий Стьюдента	Педагоги с большим стажем работы ( $\bar{x}$ )
Собственная инерция	2,36	1,7	2,2
Отсутствие поддержки в этом вопросе со стороны администрации	2,12	5,4*	3
Состояние здоровья	2,28	0,4	2,13
Отсутствие возможности пройти обучение по данной проблеме	2,49	1,3	2,44
Недостаток времени	3,77	1,8	3,31
Отсутствие системы работы методического объединения в этом направлении	2,53	2**	2,37
Нет интереса к диагностической деятельности	1,61	6,2*	3,19
Отсутствие объективной информации о моей деятельности со стороны руководства и членов коллектива	1,98	0,8	1,92
Негативное отношение окружающих к педагогической диагностике	1,61	0,1	1,59
Мое отрицательное отношение к процессу проведения и результатам диагностики	1,19	0,4	1,38
Отсутствие методической литературы	2,04	5,6*	2,86
<b>Совокупная оценка препятствий</b>	<b>23,98</b>	<b>2,8*</b>	<b>25,41</b>

Примечание \* - данные, статистически достоверно отличающиеся при допущении ошибки не более 1%

\*\* - различия в зоне неопределенности

Главным препятствием для расширенного включения диагностики в собственную работу обе группы назвали «недостаток времени». Более опытные педагоги отметили также высокое влияние таких параметров как «отсутствие интереса к диагностической деятельности» и «отсутствие поддержки со стороны администрации», «отсутствие методической литературы», а молодые специалисты - «отсутствие системы работы в данном направлении». Сам процесс диагностической работы, пусть и весьма затратный по своему содержанию, вызывает у молодых специалистов достаточно высокий интерес, они видят в нем глубокий смысл при решении ряда профессиональных задач, в то время как их коллеги с большим педагогическим стажем признаются в том, что для них более характерна позиция «отсутствие интереса к диагностической деятельности». Отметим, что различия в самооценке личной незаинтересованности в результатах диагностики – это показатель, имеющий максимальное различие у двух групп педагогов.

### Обсуждение

Вопросы формирования компетентности педагога в решении комплекса профессиональных диагностических задач вызывают значительный интерес у специалистов, связанных с разработкой программ повышения профессиональной компетентности современных учителей. При этом стоит иметь в виду, что в настоящее время большинство практикующих педагогов находятся лишь начальном, «информационном» этапе становления диагностической практики. Содержательно он определяется как этап накопления знаний, умений в решении диагностических задач, осознанием места диагностики в системе педагогической деятельности, определением целей, средств и функций диагностики, формированием спектра диагностических умений [3], [6].

Следует признать, что в данном направлении требуется большая работа по повышению квалификации, методическому и психологическому сопровождению профессионального развития учителя. Реализация такой деятельности возможна лишь при планомерном включении её в систему профессионального подготовки и переподготовки педагогических кадров [11], при координации усилий всех заинтересованных специалистов (педагогов, психологов, административных работников, сотрудников методических служб и аттестационных комиссий и др.).

### Заключение

Формирование и развитие компетенций, связанных с организацией диагностической деятельности, выстраивающихся в многомерную интегративную характеристику личности учителя, требует серьезной внутренней критической переоценки смысла всей профессиональной деятельности.

Группу молодых специалистов можно оценить как значительно более ориентированную на решение всего спектра диагностических задач в педагогической деятельности. Мотивационные доминанты, характеризующие их

профессиональную позицию, являются более продуктивными, нежели совокупность мотивов учителей с большим стажем работы. А значит, грамотно выстроенная поддержка администрации и педагогического коллектива способна закрепить позиции педагога-диагноста, заложенные в молодых специалистах за время обучения в профессиональном учебном заведении. Сопровождение педагогов с большим стажем работы потребует более глубокой индивидуальной проработки способов стимулирования их профессионального саморазвития.

Для каждой из категорий образовательных работников могут быть найдены значимые ресурсы стимулирования их интереса к подобной деятельности.

#### Благодарности

Выражаем благодарность сотрудникам общеобразовательных школ, учреждений общего и дополнительного профессионального образования города Ярославля, принявшим участие в разработанных и организованных нами мероприятиях и сборе эмпирического материала, а также всем специалистам, выразившим свое заинтересованное отношение к обсуждению полученных нами результатов в рамках научно-практических конференций.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Acknowledgement

We express our gratitude to the employees of secondary schools, institutions of general and additional professional education of the city of Yaroslavl, who took part in the events developed and organized by us and the collection of empirical material, as well as to all specialists who expressed their interest in discussing the results we obtained in the framework of scientific-practical conferences.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Акимова Т.Н. Профессиональная компетентность педагога как приоритетное направление реформирования системы образования / Т.Н. Акимова, А.В. Лисицинская // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА. – 2018. – Вып. 58 – 3. – С. 20–23.
2. Ансимова Н.П. Компетенции педагога для работы с талантливыми детьми и молодежью / Н.П. Ансимова, А.В. золотарева // Ярославский педагогический вестник. – 2016. – №5. – С. 38–44.
3. Беляева О.А. Специфика психодиагностической культуры современных педагогов / О.А. Беляева // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Сборник научных трудов: Ялта: РИО ГПА. – 2017. – Вып.57. – Ч.9. – С.291–297.
4. Бондаренко Ю.С. Понятие и проблемы формирования психодиагностической компетентности будущих педагогов / Ю.С. Бондаренко // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2012 – №11 – С.95–105.
5. Дорофеева О.И. Формирование диагностической компетентности педагогов: Методическое пособие / под ред. И.Ю. Дробининой. – Вологда: Издательский центр ВИРО, 2006. – 80 с.
6. Еремкина О.В., Формирование психодиагностической культуры учителя в системе непрерывного педагогического образования / О.В. Еремкина. – М.: Изд. дом Рос. акад. образования; Моск. психол.соц. ин-т., 2006. – 332 с.
7. Козырева О.А. Изменения в структуре профессиональной компетентности педагога в условиях перехода к инклюзивному образованию / О.А. Козырева // Сибирский вестник специального образования. – 2008. – №4. – С. 31–34.
8. Костромина С.Н. Психология диагностической деятельности в образовании / С. Н. Костромина. СПб: Наука, 2007. – 487 с.
9. Никодимова Е.А. Программа мониторинга сформированности метапредметных компетенций учителя: методические рекомендации / Е.А. Никодимова, Е.М. Ганичева, И.А. Армеева. – Вологда: ВИРО, 2016. – 56 с.
10. Профессиональный стандарт педагога РФ. [Электронный ресурс] – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/> (дата обращения: 23.03.2020)
11. Серафимович И.В. Технология динамического обучения как основа формирования личностных образовательных результатов обучающихся: учебно-методическое пособие / И.В. Серафимович, О.А. Беляева – Ярославль: ГАУ ДПО ЯО ИРО, 2019. – 132 с.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Akimova T.N. Professional'naya kompetentnost' pedagoga kak prioritetnoe napravlenie reformirovaniya sistemy obrazovaniya [Professional competence of a teacher as a priority direction of reforming the education system] / T.N. Akimova, A.V. Lisicinskaya // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psihologiya. Sbornik nauchnyh trudov [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology: Collection of scientific papers] : Yalta, RIO GPA. – 2018. – Vyp. 58. – CH. 4. – 380 p. [in Russian]
2. Ansimova N.P. Kompetencii pedagoga dlya raboty s talantlivymi det'mi i molodezh'yu [Competence of a teacher to work with talented children and youth] / N.P. Ansimova, A.V. Zolotareva // Yaroslavskij pedagogicheskij vestnik [Yaroslavl pedagogical Bulletin]. – 2016. – №5 – P. 38–44. [in Russian]
3. Belyaeva O.A. Specifika psihodiagnosticheskoy kul'tury sovremennyh pedagogov [Specifics of psychodiagnostic culture of modern teachers] / O.A. Belyaeva // Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya. Ser.: Pedagogika i psihologiya. – Sbornik nauchnyh trudov [Problems of modern pedagogical education. Ser.: Pedagogy and psychology. - Collection of scientific papers]: YAlta: RIO GPA. – 2017. – Vyp.57. – P.291–297. [in Russian]
4. Bondarenko YU.S. Ponyatie i problemy formirovaniya psihodiagnosticheskoy kompetentnosti budushchih pedagogov [The concept and problems of formation of psycho-diagnostic competence of future teachers] / YU.S. Bondarenko // Izvestiya

YUzhnogo federal'nogo universiteta. Pedagogicheskie nauki [Proceedings of the southern Federal University. Pedagogical science]. – 2012 – №11 – P.95–105. [in Russian]

5. Dorofeeva O.I. Formirovanie diagnosticheskoy kompetentnosti pedagogov: Metodicheskoe posobie [The formation of the diagnostic competence of teachers: a Methodological guide] / O.I. Dorofeeva; pod red. I.YU. Drobininoy. – Vologda: Izdatel'skiy centr VIRO, 2006. – 80 p. [in Russian]

6. Eremkina O.V., Formirovanie psihodiagnosticheskoy kul'tury uchitelya v sisteme nepreryvnogo pedagogicheskogo obrazovaniya [Formation of psychodiagnostic culture of the teacher in the system of continuous pedagogical education] / O.V. Eremkina. – M.: Izd. dom Ros. akad. obrazovaniya; Mosk. psihol.soc. in-t., 2006. – 332 p. [in Russian]

7. Kozyreva O.A. Izmeneniya v strukture professional'noj kompetentnosti pedagoga v usloviyah perekhoda k inklyuzivnomu obrazovaniyu [Changes in the structure of professional competence of a teacher in the transition to inclusive education] / O.A. Kozyreva // Sibirskij vestnik special'nogo obrazovaniya [Siberian Bulletin of special education]. – 2008. – №4. –P. 31–34. [in Russian]

8. Kostromina S.N. Psihologiya diagnosticheskoy deyatel'nosti v obrazovanii [Psychology of diagnostic activity in education] / S. N. Kostromina. SPb: Nauka, 2007. – 487 p. [in Russian]

9. Nikodimova E.A. Programma monitoringa sformirovannosti metapredmetnykh kompetencij uchitelya: metodicheskie rekomendacii [Program for monitoring the formation of metasubject competencies of teachers: methodological recommendations] / E.A. Nikodimova, E.M. Ganicheva, I.A. Armeeva. Vologda: VIRO Publ., 2016 – 56 p. [in Russian]

10. Professional'nyj standart pedagoga RF [Professional standard of the teacher of the Russian Federation] [Elektronnyj resurs] – URL: <https://rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/> (accessed: 23.07.2008) [in Russian]

11. Serafimovich I.V., Belyaeva O.A. Tekhnologiya dinamicheskogo obucheniya kak osnova formirovaniya lichnostnykh obrazovatel'nykh rezul'tatov obuchayushchihsya: uchebno-metodicheskoe posobie [Technology of dynamic learning as the basis for the formation of personal educational results of students: educational and methodological guide] / I.V. Serafimovich, O.A. Belyaeva – Yaroslavl': GAU DPO YAO IRO, 2019. – 132 p. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.119>

## СПОСОБ ОЦЕНКИ УРОВНЯ ПРИВЕРЖЕННОСТИ, ЛОЯЛЬНОСТИ, ИНТЕГРАЦИИ И ВОВЛЕЧЕННОСТИ ПЕРСОНАЛА

Научная статья

**Бурмистрова Н.О. \***

<sup>1</sup> Автономная некоммерческая организация «Центр делового и профессионального образования», Санкт-Петербург, Россия

\* Корреспондирующий автор (nbur7[at]mail.ru)

### Аннотация

В статье представлена авторская методика оценки лояльности, интеграции и вовлеченности, а также общего уровня приверженности сотрудников предприятий и организаций в различных отраслях. Результаты разработанной автором методики позволяют делать количественные оценки исследуемых показателей и разрабатывать наиболее эффективные инструменты работы с персоналом, для возможности последующего улучшения данных показателей, с целью повышения мотивации сотрудников и эффективности их труда, а также профилактики и коррекции кризисных и конфликтных ситуаций в коллективах.

**Ключевые слова:** Управление персоналом, мотивация персонала, оценка персонала, приверженность, лояльность, интеграция, вовлеченность.

## METHOD FOR ASSESSING THE LEVEL OF COMMITMENT, LOYALTY, INTEGRATION AND EMPLOYMENT OF PERSONNEL

Research article

**Burmistrova N.O. \***

Autonomous Non-Profit Organization "Centre for Business and Vocational Education," St. Petersburg, Russia

\* Corresponding author (nbur7[at]mail.ru)

### Abstract

The article presents the author's methodology for assessing loyalty, integration, and involvement of staff, as well as the general level of commitment of employees of enterprises and organizations in various industries. The results of the methodology developed by the author allow making quantitative assessments of the studied indicators and developing the most effective tools for working with the staff to enable further improvement of these indicators in order to increase employee motivation and their work efficiency, as well as the prevention and correction of crisis and conflict situations in teams.

**Keywords:** HR management, staff motivation, staff assessment, commitment, loyalty, integration, involvement.

### Введение

Значение высокого уровня приверженности персонала, в том числе лояльности, вовлеченности и интеграции описано во многих информационных источниках [5, С. 28.], [3, С. 106.], [8] и др. На сегодняшний день, в условиях, когда от квалификации и замотивированности кадров зависит результат производства, прибыль и возможность дальнейшего развития компании, наиболее важным становится вопрос построения эффективного взаимодействия с персоналом. Потому, как даже высококвалифицированные кадры – не гарантия успеха. Для достижения бизнес-целей руководства мало, чтобы сотрудник обладал высоким уровнем компетентности в решении производственной задачи. Необходимо, чтобы он был ещё и заинтересован. Крайне важно, чтобы сотрудник отождествлял свой личный успех (в профессиональной, социальной или финансовой сферах) с успехами компании, в которой он работает – это, по сути, и есть приверженность [11].

### Основные результаты

Не смотря на широкую освещенность темы и популярность исследований в данной области, значение терминов лояльность, интеграция, вовлеченность не всегда доподлинно понятно руководителям. Это обусловлено, в первую очередь, тем, что, единого понимания сущности терминов до сих пор не сложилось [3]. Это может вызывать трудности у специалистов и руководителей, как на самом этапе принятия решения о необходимости проведения оценки (в том числе при выборе методов и методик), так и на этапе правильной интерпретации полученных результатов (в том числе дальнейших кадровых решений). Так, к примеру, про лояльность знают все, но что именно мы узнаем о наших сотрудниках, проведя оценку уровня их лояльности? Чтобы более глубоко это понять, можно ответить себе на вопрос, а к кому в обычной жизни мы более всего лояльны? К тому, кого мы любим, например, к своим детям. Мы готовы оправдывать их неправильные поступки в глазах общественности, если это нужно. Совершенно искренне для себя находя причины их неправильного поведения. В отношении проявления лояльности к компании разницы нет. По сути, это способность и готовность сотрудника найти конструктивные объяснения действиям работодателя в различных ситуациях, в том числе, и в кризисных. Понимание уровня лояльности своих сотрудников просто необходимо руководителю, в первую очередь, в период нововведений. Согласно результатам исследования, лояльность сотрудников организации связана с особенностями их мотивационной сферы, с их удовлетворенностью или неудовлетворенностью трудом [1]. Если оценка лояльности сотрудника к компании достаточно высока, это означает, что его устраивает работа в компании.

Готов ли сотрудник выполнять что-то, помимо того, что непосредственно указано в его должностной инструкции? Например, выполнять функции наставника или принимать участие в разработке рационализаторских предложений в области улучшения производств или предоставления услуги. На эти вопросы работодателю поможет ответить понимание уровня вовлеченности сотрудников. Вовлеченные сотрудники создают больше прибыли, совершают меньше прогулов и прочих нарушений. Вовлеченные сотрудники реже увольняются, чем просто лояльные [6].

Понятны ли сотруднику цели и задачи компании (структурного подразделения), согласен ли он с ними? А главное – есть ли у сотрудника осознанные возможности и перспективы достигать личные цели, путем решения производственных задач? Для ответа на эти вопросы руководителю необходимо провести оценку уровня интеграции сотрудника. При этом важно не только оценить уровень рассматриваемых показателей, но и дать им правильное описание, а также выявить причины текущего состояния.

На сегодняшний день разными авторами разработаны различные опросники для оценки уровня лояльности, интеграции и вовлеченности сотрудников [10], [9], [14] и др. Неоспоримое преимущество использования в компаниях готовых опросников – это экономия времени при подготовке к процедуре оценки, а также понятная процедура подсчета результатов. Существенный недостаток заключается в том, что содержание готовых опросников часто может не совпадать со спецификой деятельности, особенностями корпоративной культуры и кадровой политики компании, этапом её жизненного цикла и т.д. Некоторые опросники являются адаптированными версиями зарубежного инструментария, без учета специфики российского бизнеса и менталитета сотрудников. Учитывая это, HR-специалисты компаний всё чаще при проведении оценки уровня приверженности, лояльности, интеграции, вовлеченности своих сотрудников используют опросники, которые составляют самостоятельно. В подобном случае опросники хороши тем, что максимально учитывают цели, текущие задачи компании и прочие специфические моменты, но это весьма трудозатратно для специалистов, и без того всегда перегруженных работой в области реализации HR-процессов.

Для оптимизации проведения процедуры оценки уровня приверженности, лояльности, интеграции, вовлеченности сотрудников, простоты интерпретации полученных результатов и возможности их дальнейшего использования при принятии управленческих решений, автором разработан ЛИВ-опросник оценки приверженности персонала. Опросник является результатом изучения потребностей современных российских предприятий и организаций, а также анализа современных методик оценки, к которым сохраняется уважительное отношение [2].

Преимущества методики:

- опросник учитывает специфику российского бизнеса;
- подходит для различных категорий сотрудников;
- может быть использована на предприятиях и организациях, осуществляющих деятельность в различных отраслях;
- помимо определения уровня обозначенных выше показателей, позволяет получить информацию о целесообразности и эффективности уже действующих процессов в компании.

Методика включает в себя 21 вопрос с предложенными вариантами ответов. Вопросы разделены на три шкалы: шкала уровня лояльности, шкала уровня интеграции и шкала уровня вовлеченности. Совокупность полученной информации позволяет определить общий уровень приверженности. В зависимости от целей оценки персонала, опросник может быть использован в двух вариантах: сокращённый и расширенный. Расширенный вариант опросника позволяет дополнить каждый вопрос ещё одним открытым, уточняющим вопросом, а также изменять содержание некоторых вопросов под конкретную задачу проведения оценки, повышая тем самым точность и прикладную значимость результатов исследования.

Большинство авторов опросников оценки уровня приверженности, лояльности, интеграции, вовлеченности указывают на то, что оптимальным является результат, когда оценка составляет 70 и более %. Такая оценка свидетельствует, что вовлеченность персонала на предприятии является достаточно высокой. Оценка – 60% можно назвать «пограничной», а поводом для беспокойства служит оценка менее 50%. При таком показателе руководству компании необходимо срочно начать мероприятия, направленные на повышение уровня заинтересованности и мотивации сотрудников [12], [9], [10] и др.

Кроме числовых показателей результатов оценки, методика ЛИВ-опросник предусматривает определение «статуса» сотрудника в соответствии с текущим уровнем его лояльности, интеграции и вовлеченности, а также общего уровня приверженности компании (см. рисунок 1).

	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100
Уровень	Очень низкий		Низкий		Ниже среднего		Средний		Высокий		
«Статус»	«Ругатель»		«Пессимист»		«Нейтралитет»		«Оптимист»		«Вдохновитель»		

Рис. 1 – Шкала оценки исследуемых показателей и статусы сотрудников

Каждый «статус» имеет краткое описание, характеристику сотрудника в соответствии с уровнем каждого исследуемого показателя. Данная информация весьма наглядно показывает текущее состояние, отношение сотрудников к кадровой политике, управленческим решениям и регламентам, внедренным в компании (см. таблицу 1).

Таблица 1 – Краткая характеристика «статусов»

	<i>Лояльность</i>	<i>Интеграция</i>	<i>Вовлеченность</i>	<i>Приверженность</i>
<b>«Ругатель»</b>	Лояльность сотрудника отсутствует. Сотрудник критикует компанию. Критике подвержены управленческие решения, кадровая политика, корпоративная культура.	Интеграция сотрудника отсутствует. Цели деятельности компании сотруднику совершенно не известны и (или) абсолютно не совпадают с его личными интересами.	Вовлеченность сотрудника отсутствует. Отсутствует желание предпринимать личные усилия, вносить свой вклад в достижение целей организации.	Приверженность сотрудника отсутствует. Сотрудник не удовлетворен работой и, скорее всего, ищет себе новое место работы.
<b>«Пессимист»</b>	Низкий уровень лояльности. Эмоциональная привязанность сотрудника к компании практически отсутствует. Установленные в компании правила и управленческие решения либо не исполняются, либо выполняются с определенной долей негатива.	Низкий уровень интеграции. Цели и задачи компании сотруднику плохо известны и (или) слабо совпадают с его личными интересами.	Низкий уровень вовлеченности. Сотрудник не находит для себя веских причин предпринимать какие-либо усилия, помимо тех, достижение которых подвергается обязательному контролю.	Низкий уровень приверженности. Удовлетворенность работой в компании у сотрудника сведена к минимуму. Работа, в лучшем случае, выполняется только в рамках необходимого минимума.
<b>«Нейтралитет»</b>	Уровень лояльности сотрудника ниже среднего. Эмоциональная привязанность есть, но проявлена слабо.	Уровень интеграции сотрудника ниже среднего. Цели и задачи компании известны сотруднику недостаточно и (или) совпадают с личными интересами только отчасти.	Уровень вовлеченности сотрудника ниже среднего. Желание предпринимать личные усилия и вносить свой вклад в достижение целей организации сведены к минимуму.	Уровень приверженности сотрудника ниже среднего. Слабо отождествляет успех компании с личным успехом. Работой в компании не достаточно удовлетворен.
<b>«Оптимист»</b>	Средний уровень лояльности. Присутствуют эмоциональная привязанность сотрудника к компании и желание оставаться ее членом.	Средний уровень интеграции. Цели и задачи компании сотруднику известны, управленческие решения практически не подвергаются критике. Есть отождествление личных интересов и целей компании.	Средний уровень вовлеченности. Сотрудник принимает участие во внутренних бизнес-процессах компании, но с недостаточно высокой личной мотивацией.	Средний уровень приверженности. Работой по большей части сотрудник удовлетворен. Есть отождествление себя и своего личного успеха с деятельностью компании. Работа в компании для него важна.
<b>«Вдохновитель»</b>	Высокий уровень лояльности. Сотрудник, который максимально лоялен к компании и не собирается менять место работы. Чем больше в команде лояльных и заинтересованных в успехе людей, тем сильнее компания и тем выше шансы на ее развитие и высокую конкурентоспособность	Высокий уровень интеграции. Сотрудник максимально интегрирован в корпоративную культуру и кадровую политику компании. Согласен с большинством управленческих решений. Полностью понимает (разделяет) цели и задачи компании.	Высокий уровень вовлеченности. Сотрудник максимально вовлечен, действует в интересах компании. С высоким уровнем личной мотивации сотрудник готов предпринимать личные усилия, вносить свой вклад в достижение целей организации.	Высокий уровень приверженности. Сотрудник максимально привержен компании. Отождествляет себя и свой успех со своей компанией, стремится работать и развиваться в компании и способствовать ее успеху. Своим корпоративным поведением способен вдохновлять коллег.



**Заключение**

Методика оценки приверженности, лояльности, интеграции, вовлеченности персонала (ЛИВ-опросник) нашла применение при оценке сотрудников нескольких российских предприятий в различных отраслях. Полученные данные дали возможность руководителям:

- сделать выводы об отношении сотрудников к текущей ситуации в компании, в том числе к внутренним регламентам, и степень готовности их соблюдать;
- определять наиболее эффективные меры по дальнейшему развитию и мотивации персонала;
- сделать выводы о целесообразности внедрения выбранных ранее мер в общую систему управления персоналом;
- выявить сложные ситуации взаимодействия с сотрудниками и разработать меры по их коррективке;
- разработать меры по профилактике конфликтных ситуаций в период внедрения изменений в системе управления персоналом.

Использование данной методики получило высокую оценку от руководителей предприятий, что подтверждено положительными отзывами и актами внедрения.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References\***

1. Аликин И.А. Мотивационные факторы организационной лояльности менеджеров. / И.А. Аликин, И.А. Крамаренко, Н.В. Лукьянченко. // Вестник Красноярского государственного педагогического университета – 2016. – №4(38).
2. Бурмистрова Н.О. Оценка лояльности сотрудников: эффективный инструмент или веяние моды? / Н.О. Бурмистрова // Путеводитель Российского бизнеса в Санкт-Петербурге. – 2019. – №1(9).
3. Германов И.А. Измерение организационной лояльности персонала (Опыт апробации методики Мейер – Аллен / И.А. Германов, Е.Б. Плотникова // Вестник Пермского Университета. – 2011. – Выпуск 3(7).
4. Иванова Н.Е. Лояльность персонала как феномен. / Н.Е. Иванова // Научный вестник ЮИМ. – 2019. – №2. – С. 23.
5. Трофимова Е.Л. Проблема приверженности персонала к организации в отечественной и зарубежной литературе. / Е.Л. Трофимова, В.Ю. Бондаренко. // Психология в экономике и управлении. – 2013. – №1. – С. 28.
6. Чуланова О.Л. Вовлеченность персонала организации: основные подходы, базовые принципы, практика использования в работе с персоналом // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ» Том 8, №2 (2016).
7. Щербина Н.А. Экспресс-метод оценки приверженности сотрудников компании / Н.А. Щербина, Н.О. Бурмистрова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2017. – Часть 2. – №8(62).
8. Харский К.В. Благонадежность и лояльность персонала. / Харский К.В. – С-Пб.: Питер, 2003. – 495 с.
9. Вовлеченность персонала: методы оценки и способы повышения [Электронный ресурс] / Блог Practicum group. URL: <https://practicum-group.com/blogs/vovlechennost-personala/> (дата обращения 27.03.20.)
10. Как измерить лояльность персонала к компании [Электронный ресурс] / HR Лига. Сообщество кадровиков и специалистов по управлению персоналом. URL: <https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1776> (дата обращения 26.03.20.)
11. Корпоративная культура [Электронный ресурс] / Управление персоналом: 100% практика. URL: <http://www.hr100.ru/wmc/function/culture/> (дата обращения 01.06.17.)
12. Методика расчета индекса вовлеченности персонала. [Электронный ресурс] / HR-Portal. URL: <https://hr-portal.ru/tool/metodika-rascheta-indeksa-vovlechennosti-personala> (дата обращения 07.04.20)
13. Организационная лояльность: основные подходы [Электронный ресурс] / HR-Лига. Сообщество кадровиков и специалистов по управлению персоналом. URL: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=542> (дата обращения 07.07.17.)
14. Оценка лояльности персонала: обзор основных методов. [Электронный ресурс] / HRTIME.RU. URL: <https://hvertime.ru/contents.php?id=353> (дата обращения 23.03.20.)

**Список литературы на английском языке / References in English\***

1. Alikin I.A. Motivatsionnye faktory organizatsionnoi loyalti menedzherov [Motivational Factors of Organizational Loyalty of Managers]. / I.A. Alikin, I.A. Kramarenko, N.V. Lukyanchenko. // Vestnik Krasnoyarskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta [Bulletin of the Krasnoyarsk State Pedagogical University] – 2016. – No. 4 (38). [in Russian]
2. Burmistrova N.O. Otsenka loyalti sotrudnikov: effektivnyi instrument ili veyanie mody? [Assessment of Employee Loyalty: Effective Tool or a Fashion Trend?] / N.O. Burmistrova // Putevoditel' Rossiyskogo biznesa v Sankt-Peterburge [Guide to Russian Business in St. Petersburg]. – 2019. – No. 1 (9). [in Russian]
3. Germanov I.A. Izmerenie organizatsionnoi loyalti personala (Opyt aprobatsii metodiki Meyer – Allen [Measurement of Organizational Loyalty of Personnel (Experience in testing the Meyer-Allen methodology)] / I.A. Germanov, E.B. Plotnikova // Vestnik Permskogo Universiteta [Bulletin of Perm University]. – 2011. – Issue 3 (7). [in Russian]
4. Ivanova N.E. Loyaltost personala kak fenomen. [Personnel Loyalty as a Phenomenon] / N.E. Ivanova // Nauchnyy vestnik YUIM [Scientific Herald of the YuIM]. – 2019. – No. 2. – P. 23. [in Russian]
5. Trofimova E.L. Problema priverzhennosti personala k organizatsii v otechestvennoi i zarubezhnoi literature. [Problem of Staff Commitment to an Organization in Domestic and Foreign Literature] / E.L. Trofimova, V.Yu. Bondarenko. // Psikhologiya v ekonomike i upravlenii [Psychology in Economics and Management]. – 2013. – No. 1. – P. 28. [in Russian]
6. Chulanova O.L. Vovlechennost personala organizatsii: osnovnye podkhody, bazovye printsipy, praktika ispolzovaniya v rabote s personalom [Involvement of the Organization's Personnel: Basic Approaches, Basic Principles, Working with Personnel] // Internet-zhurnal «NAUKOVEDENIYE» [Online Journal “SCIENCE STUDIES”] – Volume 8, – No. 2 – (2016). [in Russian]

7. Shcherbina N.A. Ekspress-metod otsenki priverzhennosti sotrudnikov kompanii [Express Method for Assessing the Commitment of Company Employees] / N.A. Shcherbina, N.O. Burmistrova // *Mezhdunarodnyy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal* [International Research Journal]. – 2017. – Part 2. – No. 8 (62). [in Russian]
8. Kharsky K.V. Blagonadezhnost i loyaltost personala [Reliability and Loyalty of Staff]. – St. Petersburg: Piter, 2003. – 495 p. [in Russian]
9. Vovlechnost personala: metody otsenki i sposoby povysheniya [Staff Involvement: Assessment Methods and Ways to Increase It] [Electronic resource] / Practicumgroup Blog. URL: <https://practicum-group.com/blogs/vovlechnost-personala/> (Accessed: 27.03.2020) [in Russian]
10. Kak izmerit loyaltost personala k kompanii [How to Measure Staff Loyalty to a Company] [Electronic resource] / HR League. HR Community and HR Specialists. URL: <https://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=1776> (Accessed: 26.03.2020) [in Russian]
11. Korporativnaya kultura [Corporate Culture] [Electronic resource] / HR Management: 100% Practice. URL: <http://www.hr100.ru/wmc/function/culture/> (Accessed: 01.06.2020) [in Russian]
12. Metodika rascheta indeksa vovlechnosti personala [Methodology for Calculating the Employee Engagement Index]. [Electronic resource] / HR-Portal. URL: <https://hr-portal.ru/tool/metodika-rascheta-indeksa-vovlechnosti-personala> (Accessed: 07.04.2020) [in Russian]
13. Organizatsionnaya loyaltost: osnovnye podkhody [Organizational Loyalty: Key Approaches] [Electronic resource] / HR League. HR Community and HR Specialists. URL: <http://hrliga.com/index.php?module=profession&op=view&id=542> (Accessed: 07.07.17.) [in Russian]
14. Otsenka loyaltosti personala: obzor osnovnykh metodov [Assessment of Staff Loyalty: Overview of the Main Methods]. [Electronic resource] / HRTIME.RU. URL: <https://hertime.ru/contents.php?id=353> (Accessed: 23.03.2020) [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.120>

## ВАРИАТИВНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ВНЕШНЕЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

Научная статья

Забара И.В.<sup>1,\*</sup>, Трещева Н.В.<sup>2</sup>, Малахова Н.С.<sup>3</sup>, Вернидуб В.Н.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> ГБОУ ДПО РК «Крымский республиканский институт постдипломного педагогического образования, Симферополь, Россия;

<sup>2, 3, 4</sup> МБОУ «Школа-гимназия № 10 им. Э.К. Покровского», Симферополь, Россия

\* Корреспондирующий автор (222325[at]ukr.net)

### Аннотация

В статье рассмотрены личностные особенности и адаптационные возможности обучающихся в классах с различной познавательной направленностью в рамках реализации инновационного проекта «Внешняя дифференциация как условие формирования образовательной среды, способствующей устойчивому развитию и социальной успешности личности». Установлены значимые различия по указанным параметрам. Сформулированы рекомендации по оптимизации психолого-педагогического сопровождения обучающихся в классах с различной направленностью с учетом выявленных различий.

**Ключевые слова:** модернизация, инновация, дифференциация, личностные особенности, адаптация, сопровождение.

## VARIABILITY OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT FOR LEARNERS UNDER EXTERNAL DIFFERENTIATION

Research article

Zabara I.V.<sup>1,\*</sup>, Trescheva N.V.<sup>2</sup>, Malakhova N.S.<sup>3</sup>, Vernidub V.N.<sup>4</sup>

<sup>1</sup> State budgetary educational institution of additional professional education of the Republic of Crimea "Crimean Republican Institute of Postgraduate Pedagogical Education", Simferopol, Russia;

<sup>2, 3, 4</sup> Municipal budgetary educational institution "School-gymnasium No. 10 named after E.K. Pokrovsky", Simferopol, Russia

\* Corresponding author (222325[at]ukr.net)

### Abstract

The article considers the personality characteristics and adaptive capabilities of learners in classes with different informative orientations within the framework of the innovative project "External differentiation as a condition for the formation of an educational environment conducive to sustainable development and social success of a person". Significant differences in the specified parameters are established. Recommendations are formulated to optimize the psychological and pedagogical support of learners in classes with various orientations, taking into account the identified differences.

**Keywords:** modernization, innovation, differentiation, personal features, adaptation, support.

### Введение

Основная цель модернизации системы образования Российской Федерации состоит в создании механизма ее устойчивого развития, обеспечения соответствия вызовам XXI века, социальным и экономическим потребностям развития страны, запросам личности, общества и государства. Модернизация образования опирается, прежде всего, на инновационную деятельность [3].

Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося. Инновации являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов [2].

Становление профильного обучения на старшей ступени является одним из приоритетных направлений модернизации системы общего образования. «Узкое» понимание профилизации предполагает дифференциацию обучающихся по профильным классам с целью более углубленного изучения предметов, которые необходимы для поступления в выбранный ВУЗ и дальнейшей профессиональной специализации, которая, чаще всего, осуществляется согласно успешности усвоения соответствующих предметных знаний. Очевидно, что при этом упускается целый ряд сугубо личностных, психологических обстоятельств, например способность выпускника к социальной и профессиональной адаптации, необходимая личностная и профессиональная мобильность, самоопределение по отношению к культуре, к будущей жизнедеятельности и т.д. [5]. Хотя и отечественные (А.А. Кирсанов, А.Н. Конев, В.М. Монахов, В.А. Орлов, Е.С. Рабунский, И.Э. Унт, Н.М. Шахмаев и др.), и зарубежные ученые (А. Adler, B.S. Bloom, A. Kelly, R.M. Thomas, L.E. Tyler) обосновывают значимость дифференцированного подхода в обучении и воспитании школьников, отмечают важность учета индивидуальных особенностей школьников при выборе форм и методов процесса обучения.

Кроме того, сами учащиеся в старших классах зачастую не готовы к осознанному выбору профильного обучения в силу определенного ряда причин. Поэтому целесообразно этот процесс проводить в два этапа – как первичную и вторичную дифференциацию. Первичная дифференциация объективирует личностный смысл в приобретении познавательного опыта и интереса к определенной сфере человеческого бытия, представление о собственных интересах, способностях и возможностях. Первичная дифференциация способствует большей осознанности и эффективности

вторичной дифференциации, когда в старших классах происходит уточнение образовательного запроса и формирование адекватного принятия решения о выборе профиля обучения [6].

Данная идея нашла свое воплощение в рамках реализации инновационного проекта «Внешняя дифференциация как условие формирования образовательной среды, способствующей устойчивому развитию и социальной успешности личности» в МБОУ «Школа-гимназия № 10 им. Э.К. Покровского» г. Симферополя Республики Крым. Целью проекта явилось создание определенного качества образовательной среды, которое способно удовлетворить познавательные потребности детей и обеспечить высокий уровень языковой, речевой и социокультурной компетентности, необходимой и достаточной для социальной адаптации, разностороннего общения, получения дальнейшего профессионального образования, личностной самореализации.

#### **Методы и принципы исследования**

Теоретической основой осуществления инновационного проекта явились работы И.С. Якиманской, В.Л. Ляудис и ее последователей, рассматривающих дифференциацию как средство развития личности школьника; работы Р. де Гроота, И.Э. Унт, исследующих как организацию дифференцированного обучения, так и терминологическое поле проблемы; исследования Ю.К. Бабанского, В.А. Черкасова, которые рассматривали проблемы дифференциации обучения школьников как способа оптимизации образовательного процесса [8, 10]. В трудах А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. были почерпнуты психологические основы дифференциации обучения [1], [9].

Внешняя дифференциация обучения в ОУ проходит в два этапа: 1) при переводе учащихся из 4 класса (НОО) в 5 класс (классы математической, социально-гуманитарной, естественнонаучной направленности); 2) при переводе учащихся их 7 в 8 класс (классы углубленного изучения отдельных учебных предметов).

Ранняя профилизация предполагает разделение учеников по классам различной направленности с учетом их склонностей и интересов как индикаторов способностей. Предварительное разделение учащихся по профильным классам осуществлялось с помощью методик психологического исследования, подобранных по образцу профилизации в старшей школе, рекомендованной Г.В. Резапкиной [4].

Использовались методики: «Карта интересов для младших школьников» А.И. Савенкова для получения первичной информации о направленности интересов учащихся; адаптированный групповой интеллектуальный тест (ГИТ) для диагностики умственного развития; олимпиадные задачи по математике.

Для отбора в классы с математической и естественно-математической направленностью учитывались высокие показатели по результатам ГИТ, высокий показатель решения олимпиадных математических задач, интерес к математике и физике по тесту А.И. Савенкова.

Для отбора в естественнонаучный класс учитывались высокие показатели по субтестам ГИТ «Арифметические задачи», «Числовые ряды», «Установление аналогий», интерес к природе и естествознанию по тесту А.И. Савенкова.

Для отбора в социально-гуманитарный класс учитывались высокие показатели по субтестам ГИТ «Дополнение предложений», «Определение сходства и различия понятий», интерес к гуманитарной сфере, коммуникативные интересы по тесту А.И. Савенкова.

Полученные с помощью тестирования данные носили рекомендательный характер, при отборе также учитывались портфолио достижений, результаты итоговых контрольных работ по предметам, проводимых с целью выявления уровня сформированности определенных предметных знаний и метапредметных умений, а также для предварительного прогноза успешности обучения по выбранной направленности, пожелания самих детей и их родителей. В результате были сформированы два класса социально-гуманитарной направленности (5-А, 5-Д), естественно-математической (5-Б), математической (5-В), естественнонаучной (5-Г) направленности.

Наше исследование основывалось на гипотезе, что дети со сходной направленностью интересов и способностей будут обладать отличительными психологическими особенностями, что должно учитываться при реализации проекта и найти свое отражение в специфике психолого-педагогического сопровождения учащихся классов различной направленности.

Для оценки психологических особенностей учащихся был использован детский вариант многофакторного исследования личности Р. Кеттелла, адаптированный Э.М. Александровой. С помощью анкеты «Оценка уровня школьной мотивации» И.Г. Лускановой для каждого ученика определен уровень школьной мотивации – высокая мотивация; хорошая мотивация; внеучебная мотивация с положительным отношением к школе; низкая мотивация в сочетании с неустойчивой адаптацией; негативное отношение к школе, дезадаптация. Тест школьной тревожности Филлипса позволил изучить у учащихся уровень и характер тревожности, связанной со школой [7].

В исследовании приняли участие 152 ребенка - учащиеся 5-х профильных классов.

#### **Основные результаты**

С помощью критерия Манна-Уитни установлены значимые различия между классами по личностным особенностям, учебной мотивации и характеру проявления школьной тревожности (Таблица 1).

По ряду личностных черт классы математической направленности (Б и В) значительно отличаются от классов естественнонаучной (Г) и социально-гуманитарной направленности (А и Д). Классы А, Д и Г не различаются между собой по личностным чертам, а классы Б и В различаются минимально – по факторам D (сдержанность-возбудимость) и Е (конформность-доминантность). Учитывая  $D_{cp}$  и  $E_{cp}$  для обоих классов, можно утверждать, что в классе В более проявляется сдержанность и конформность, т.е. можно предположить, что класс В более дисциплинирован.

Таблица 1 – Значимые различия личностных черт, уровня учебной мотивации и проявлений школьной тревожности между учащимися классов различной направленности (критерий Манна-Уитни)  $p < 0,05$ 

Переменная	А и Б	А и В	А и Г	А и Д	Б и В	Б и Г	Б и Д	В и Г	В и Д	Г и Д
	Тестовая величина Z, иллюстрирующая направленность различий									
В	2,8	3,0				-3,9	-3,9	-4,1	-3,9	
С								-2,0		
Д		3,4			2,3		-2,2	-3,9	-4,1	
Е					2,5			-2,1		
Г								-2,0		
Г	2,8	2,9					-2,2		-2,2	
И	3,7	3,1				-4,5	-3,7	-4,1	-3,2	
О	5,8	5,2				-5,6	-5,8	-5,1	-5,3	
Q3	3,3	2,1				-3,9	-4,4	-2,3	-2,9	
Q4	3,0					-2,2	-2,0			
Учебная мотивация			-2,9							
Общая тревожность		2,6								
Фрустрация успеха								2,1		
Страх самовыражения		3,2						-2,0	-2,3	
Проблемы с учителями							-2,5			

Классы А, Г и Д более отличаются абстрактностью мышления, а классы Б и В – конкретностью (фактор В).

Классы математической направленности отличаются более низкой нормативностью (Г) по сравнению с классами социально-гуманитарной направленности. Учащиеся классов Б и В менее привержены социальным нормам, выполняют их в зависимости от своих потребностей, не ощущают себя обязанными (Г<sub>ср-</sub>).

В классах А, Г и Д значимо более (I<sub>ср-</sub>, O<sub>ср-</sub>), чем в классах Б и В (I<sub>ср+</sub>, O<sub>ср+</sub>) проявляются высокая чувствительность, тревожность, что отражает эмоциональную сензитивность, богатое воображение, зависимость, потребность в поддержке, подверженность влиянию, озабоченность. Во всех классах уровень самоконтроля снижен (Q3<sub>ср-</sub>), что может объясняться возрастными особенностями испытуемых. Но в классах А, Г и Д наблюдается лучшая социальная приспособляемость. В классе Б (Q4<sub>ср-</sub>) по сравнению с классами А, Г и Д более проявляются расслабленность, спокойствие.

Результаты исследования показывают, что существуют значимые различия личностных черт учащихся классов различной познавательной направленности, что подтверждает гипотезу, что дети со сходной направленностью интересов близки и по психологическим особенностям. Это позволяет создать более комфортную среду для обучения и взаимодействия детей между собой.

Согласно критерию Краскела-Уоллиса уровень учебной мотивации распределяется по убыванию так: класс Г, класс В, класс Б, класс Д, класс А. С помощью критерия Манна-Уитни установлено, что различие в уровне учебной мотивации достигает статистической значимости между классом Г (наибольший уровень) и классом А (наименьший уровень).

Биномиальный критерий ( $p < 0,05$ ) позволил выяснить, что в классах социально-гуманитарной направленности (А и Д) доминируют в совокупности низкая, внеучебная мотивация и негативное отношение к учебе; в классах Б, В и Г уровень учебной мотивации индивидуально-вариативен. Но в классе Г у 46% обучающихся высокая и хорошая учебная мотивация.

С помощью критерия Краскела-Уоллиса определено, что статистически значимы ( $p < 0,05$ ) различия по параметрам «Страх самовыражения» и «Проблемы и страхи в отношениях с учителями». Страх самовыражения наиболее проявляется в классе А, а наименее – в классе В; проблемы и страхи в отношениях с учителями наиболее проявляются в классе Д, наименее – в классе Б. Также в классе А значимо более, чем в классе В, проявляется общая тревожность; а в классе В значимо более, чем в классе Г, проявляется фрустрация потребностей в достижении успеха (Таблица 1).

Критерии Фридмана и Вилкоксона позволили установить, что среди показателей школьной тревожности в классе А доминируют «Страх самовыражения», «Страх проверки знаний» и «Общая тревожность»; в классе Б – «Страх самовыражения» и «Страх проверки знаний»; в классе В – «Страх проверки знаний» и «Фрустрация потребностей в достижении успеха». В классах Г и Д выражены все показатели школьной тревожности кроме «Фрустрации потребностей в достижении успеха».

Использование корреляционного анализа Спирмена позволило выявить взаимосвязи между личностными особенностями и характером проявления школьной тревожности для каждого класса с целью повышения эффективности психолого-педагогического сопровождения.

*Класс А (Рис.1).* Общая тревожность и страх проверки знаний тем выше, чем выше конформность (Е) и чувствительность (зависимость) (И). В свою очередь конформность (Е) входит в корреляционную плеяду, объединяющую такие особенности как сдержанность (Д), низкий самоконтроль (самолюбие) (Q3), осторожность (F), расслабленность (Q4). В совокупности с низкой учебной мотивацией можно предположить, что в классе А обучающиеся стремятся приспособиться к обстоятельствам, не будучи личностно заинтересованными в процессе обучения.

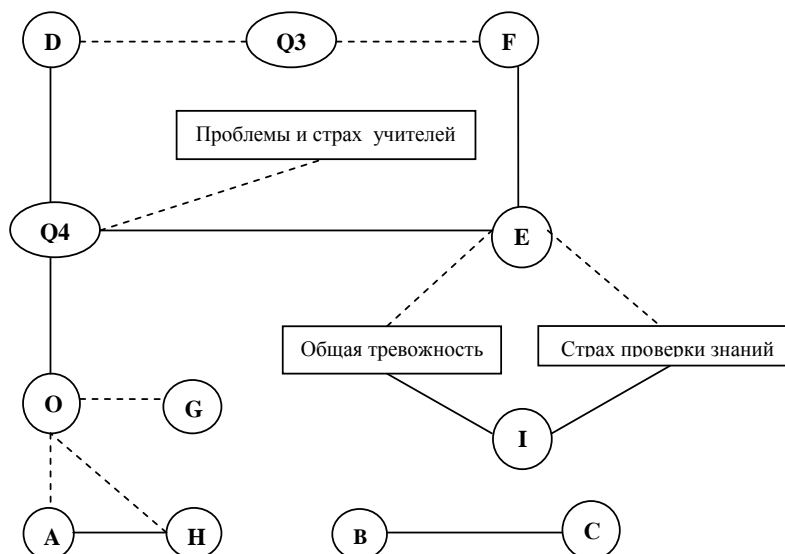


Рис. 1 – Корреляционные связи между личностными чертами по тесту Кеттелла и показателями школьной тревожности для класса А ( $r > 0,45$ ;  $p < 0,05$ )

Расслабленность (Q3) коррелирует со спокойствием (O), которое, в свою очередь, обеспечивается добросовестностью (G), социальной смелостью (H), общительностью (A). Данная корреляционная плеяда может свидетельствовать, что в школе обучающиеся класса А больше сосредотачиваются на общении и взаимодействии со сверстниками.

Связь между проблемами и страхами в отношении с учителями и фактором Q4 свидетельствует, что давление учителей способствует повышению напряжения, фрустрированности, что проявляется, с одной стороны, в усилении тревожности, замкнутости, чувствительности к угрозе, конфликтности, а с другой – усилении возбудимости, активности, самонадеянности, пренебрежении нормами, склонности к риску, доминантности. Вышеозначенное можно трактовать как стремление к самоутверждению, которое снизит общую тревожность и страх проверки знаний. Также снижают общую тревожность и страх проверки знаний усиление практичности, реалистичности и самостоятельности (I). Уверенность в себе (C) тем выше, чем выше интеллектуальные способности (B).

Класс Б (Рис. 2). С помощью корреляционного анализа определено, что в классе Б страх проверки знаний, общая тревожность и проблемы и страхи в отношении с учителями взаимно усиливают друг друга. Страх самовыражения увеличивается при переживании социального стресса и низкой сопротивляемости стрессу.

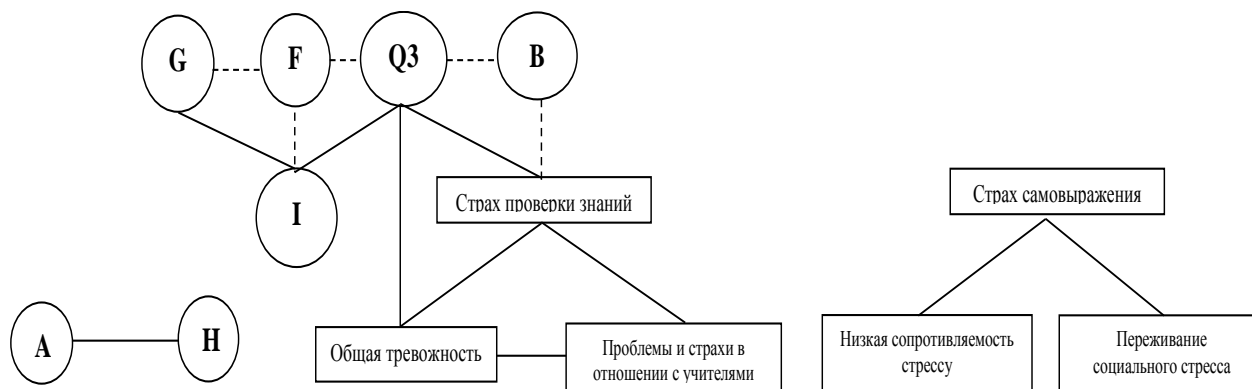


Рис. 2 – Корреляционные связи между личностными чертами по тесту Кеттелла и показателями школьной тревожности для класса Б ( $r > 0,45$ ;  $p < 0,05$ )

Для класса Б характерны низкие средние значения факторов I (3,96), O (2,62), Q3 (2,93), т.е. класс Б характеризуется выраженными практичностью, низкой чувствительностью, «толстокожестью», беспечностью, самонадеянностью, низким самоконтролем, слабым пониманием социальных норм.

Факторы I, Q3 вкупе с факторами G, F, B составляют корреляционную плеяду, связанную с общей тревожностью и страхом проверки знаний.

Сочетание низкой чувствительности (I), низкого самоконтроля (Q3), низкой нормативности (G), склонности к риску (F), более высокого интеллекта (B) снижают общую тревожность и страх проверки знаний. Можно предполагать в данном классе низкий уровень волевой саморегуляции и слабую осознанность поведения.

В свою очередь, более низкий интеллект и, возможно, как следствие, более низкая успешность в учебе усиливают страх проверки знаний. Это сочетается с усилением самоконтроля, чувствительности, осторожности, нормативности и, опосредованно, повышает общую тревожность.

Чем выше общительность (А), тем выше социальная смелость, решительность, непринужденность (Н). Развитие коммуникативной компетентности может косвенно способствовать снижению переживания социального стресса.

*Класс В (Рис. 3).* С помощью корреляционного анализа выявлены две плеяды шкал теста школьной тревожности, которые практически не связаны с личностными чертами, что может свидетельствовать об отношении к учебе в классе В как к необходимости, когда учащиеся лично не заинтересованы в конечных достижениях. Так как в классе В преобладают страх проверки знаний и фрустрация потребностей в достижении успеха, можно предполагать, что дезадаптационные состояния более определяются внешними условиями и результатами учебы.

Первая плеяда объединяет страх проверки знаний с общей тревожностью и страхом не соответствовать ожиданиям. Вторая плеяда показывает, что чем больше учащиеся боятся учителей, тем больше у них повышается личностная тревожность (О) и страх самовыражения, хотя он значимо меньше, чем в классах А, Г и Д. Можно предполагать, что учащиеся ожидают от учителей одобрения, высоких оценок, а когда сталкиваются с обратным, у них увеличиваются тревога, неуверенность в себе, чувство вины.

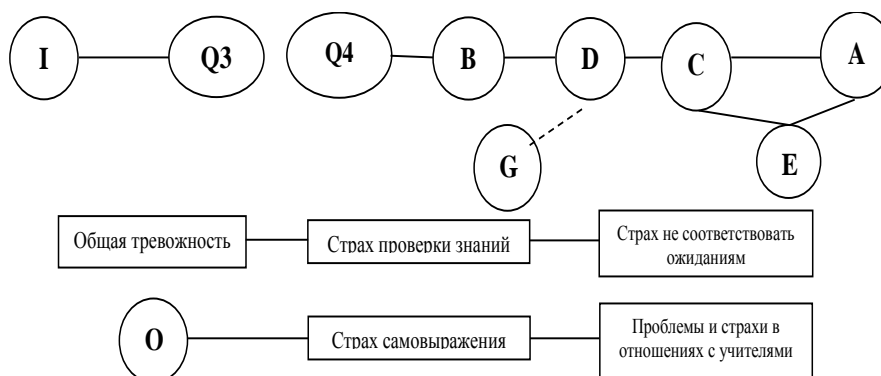


Рис. 3 – Корреляционные связи между личностными чертами по тесту Кеттелла и показателями школьной тревожности для класса В ( $r>0,45$ ;  $p<0,05$ )

Также определены плеяды взаимосвязанных личностных качеств. Опираясь на корреляционные связи и средние значения факторов, можно утверждать, что учащиеся класса В характеризуются расслабленностью (удовлетворенностью) (Q4), конкретностью мышления (B), сдержанностью (D), высокой нормативностью (G), что вкуче можно обозначить как дисциплинированность.

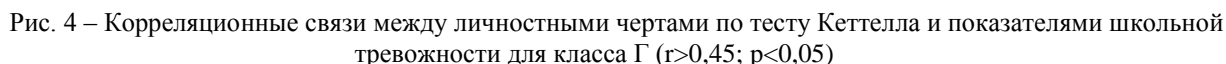
Слабость Я, ранимость, острая реакция на неудачи (C) увеличивают замкнутость (А) и конформность (Е). Чем ниже чувствительность (I), тем менее развито умение контролировать свое поведение в отношении социальных норм (Q3).

Класс В является математическим, что определяет его престижность, некую элитарность в глазах родителей и детей. Исходя из этих фактов и результатов исследований, можно предполагать, что дети в этом классе в какой-то мере чувствуют себя отличающимися от других. Они считают учебу необходимостью, дисциплинированы, априори ожидают хорошего результата в учебе и должны оправдывать ожидания родителей и учителей. Но не вполне осознают роль своих усилий, недостаточно понимают необходимость личной вовлеченности и своего вклада в учебу. Поэтому они могут болезненно переживать неудачи, что нивелирует их активность. А страх учителей препятствует самовыражению и увеличивает тревожность.

*Класс Г (Рис.4).* В классе Г более чем в других классах проявляются страх не соответствовать ожиданиям и низкая сопротивляемость стрессу. С помощью корреляционного анализа установлено, что из-за низкой сопротивляемости стрессу и страха проверки знаний увеличивается общая тревожность.

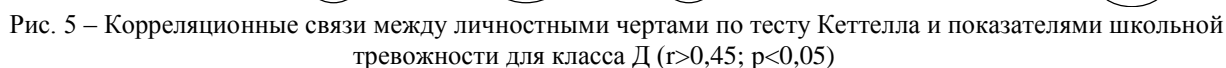
Общая тревожность коррелирует с личностной тревожностью (О), а страх проверки знаний – со слабостью Я, неуверенностью в себе (C). В свою очередь, тревожность (О) и неуверенность в себе (C) взаимосвязаны с такими качествами как низкое самолюбие (Q3), робость (Н), замкнутость (А), сдержанность (D), спокойствие (Q4), конформность (Е), исполнительность (G).

Для класса Г характерны чувствительность, воображение, потребность в поддержке ( $I_{cp} = 6,53$ ) и высокий уровень абстрактного интеллекта ( $B_{cp} = 7,08$ ), что порождает осторожность, благоразумие.



Повышение напряженности, возбудимости, доминантности, общительности, социальной смелости, независимости, т.е. экспрессии, приводит к проявлению себя, лучшему пониманию себя, своих возможностей, социальных норм и, как следствие, лучшему самоконтролю, спокойствию и уверенности.

Класс Д (Рис. 5). С помощью корреляционного анализа установлено, что в классе Д практически все шкалы теста школьной тревожности (кроме переживания социального стресса) взаимосвязаны, что говорит о системном характере переживания школьной дезадаптации.



Усиление таких качеств как социальная смелость (Н), общительность (А), сила Я (С), уверенность в себе, спокойствие (О) способствуют увеличению учебной мотивации, напротив, снижает учебную мотивацию усиление противоположных качеств – робости, замкнутости, неуверенности в себе, слабости Я, тревожности.

В свою очередь, такие стратегии не способствуют повышению уровня учебной мотивации, который в этом классе и так довольно низок.



### Заключение

Таким образом, на основании полученных результатов можно предложить стратегии психолого-педагогического сопровождения учащихся классов различной познавательной направленности с учетом вариативности их психологических особенностей.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения класса А (социально-гуманитарный) следует направлять усилия на:

- развитие творческого потенциала;
- создание ситуации успеха, оценку не только знаний, но и креативности, находчивости, чтобы ученики почувствовали удовлетворение от достижений, успеха, признания, стали бы стремиться к достижениям;
- формирование мотивации к достижениям в плоскости учебной деятельности;
- развитие ценностно-смысловой сферы, акцентируя внимание на придании смысла учебной деятельности в контексте личностных смыслов каждого конкретного ученика;
- развитие нравственности, эмпатии, умения сопереживать через организацию совместной просоциальной деятельности;
- развитие самостоятельности и ответственности за последствия своих действий.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения класса Б (естественно-математический) следует направлять усилия на:

- создание доброжелательной и непредвзятой атмосферы общения учителей и учеников;
- своевременную помощь тем, у кого возникают трудности в учебе, так как они актуализируют тревогу, блокирующую учебную активность;
- создание ситуации успеха не только в учебе, но и в общественной деятельности, в дополнительных занятиях;
- предоставление возможности совершать и исправлять ошибки, учиться на ошибках для предотвращения страха перед ошибками и неудачами и более адекватного отношения к своим возможностям и способностям;
- развитие коммуникативной компетентности, гармонизацию отношений между учащимися;
- повышения уровня осознанности и волевой саморегуляции.

Следует обращать внимание на устранение причин социального стресса.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения класса В (математический) следует направлять усилия на:

- повышение уровня осознания собственной ответственности за результаты своей учебы и, в то же время, нивелирование страха не соответствовать ожиданиям;
- понимание, что результаты учебы зависят не от отношения учителя, а от своих усилий и собственного вклада в процесс обучения;
- повышение у учащихся интереса к познанию и удовольствия от познавательной деятельности;
- развитие внутренней саморегуляции, самодисциплины, чтобы дисциплина поддерживалась не из страха учащихся;
- развитие эмоциональной устойчивости, умения переживать неудачи, объективно оценивать свои сильные и слабые стороны;
- развитие эмпатии и коммуникативной компетентности.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения класса Г (естественно-научный) следует направлять усилия на:

- предоставление возможностей для творческой самореализации;
- поддержку нестандартных проявлений и высказываний;
- поощрение нахождения собственных решений;
- развитие умений отстаивать свою точку зрения в спокойной и адекватной форме;
- развитие стрессоустойчивости, уверенности в себе, умения общаться.

При осуществлении психолого-педагогического сопровождения класса Д (социально-гуманитарный) следует направлять усилия на:

- снижение стрессогенности среды;
- развитие стрессоустойчивости, умение справляться с конфликтными ситуациями;
- создание условий для раскрытия потенциала, чему способствуют ситуация успеха, возможность проявить себя с заранее положительным оцениванием;
- создание условий для роста уверенности в себе и способности владеть собой и своими эмоциями;
- развитие коммуникативной компетентности;
- мероприятия, направленные на сплочение класса – совместные проекты, командная работа, неформальные внеклассные мероприятия и т.д.

Реализация представленных рекомендаций позволит повысить эффективность психолого-педагогического сопровождения учащихся классов различной познавательной направленности и будет способствовать социальной адаптации учащихся, повышению уровня учебной мотивации, более полному удовлетворению познавательных потребностей, всестороннему личностному развитию.

### Конфликт интересов

Не указан.

### Conflict of Interest

None declared

**Список литературы / References**

1. Асмолов А.Г. Психология личности. Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: МГУ, 1990. – 367 с.
2. Гребенюк И.И. Анализ инновационной деятельности высших учебных заведений России [Электронный ресурс] / И.И. Гребенюк, Н.В. Голубцов, В.А. Кожин и др. – М.: Издательство: Академия Естествознания, 2012. – URL: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=143> (дата обращения: 10.04.2020).
3. Рапацевич Е.В. Инновации в образовании: роль информационно-технологической среды [Электронный ресурс] / Е.В. Рапацевич // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 86-88. – URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32975> (дата обращения: 14.04.2020).
4. Резапкина Г.В. Отбор в профильные классы / Г.В. Резапкина. – М.: Генезис, 2006. – 124с. – (Серия «Психолог в школе»)
5. Ризванов Р.Г. Профилизация образования в общеобразовательной школе [Электронный ресурс] / Р.Г. Ризванов // Педагогические науки. – 2014. – №19-1. – URL: <https://novainfo.ru/article/1915> (дата обращения: 13.04.2020).
6. Перевозный А.В. Условия эффективности дифференциации современного школьного образования / А.В. Перевозный // Проблемы психологии и педагогики. – 2012. – № 1. – С. 205-209.
7. Психологические тесты для профессионалов / авт. сост. Н.Ф. Гребень. – Минск: Современная школа, 2007. – 496 с.
8. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт – М.: Педагогика, 1990. – 183 с.
9. Хмельницкая Н.И. Пути и средства дифференциации обучения школьников: дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Хмельницкая Нина Иосифовна. – Челябинск, 1997. – 225 с.
10. Якиманская И.С. Дифференцированное обучение: «внешние» и «внутренние» формы / И.С. Якиманская // Директор школы. – 1995. – №3. – С. 39-45.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Asmolov A.G. Psikhologiya lichnosti. Printsipy obshchepsikhologicheskogo analiza [Psychology of Personality. The principles of general psychological analysis] / A.G. Asmolov. – М.: MGU [Moscow State University], 1990. – 367 p. [in Russian]
2. Grebenyuk I.I. Analiz innovatsionnoy deyatel'nosti vysshikh uchebnykh zavedeniy Rossii [Analysis of innovative activity of higher educational institutions of Russia] / I.I. Grebenyuk, N.V. Golubtsov, V.A. Kozhin and others. – М.: Izdatel'stvo: Akademiya Yestestvoznaniya [Publisher: Academy of Natural Sciences], 2012. – URL: <https://monographies.ru/ru/book/view?id=143> (accessed: 10.04.2020). [in Russian]
3. Rapatsevich E.V. Innovatsii v obrazovanii: rol' informatsionno-tekhnologicheskoy sredy [Innovations in education: the role of the information technology environment] [Electronic resource] / E.V. Rapatsevich // Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniya [Successes in modern science]. – 2013. – № 10. – P. 86-88. – URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?id=32975> (accessed: 14.04.2020). [in Russian]
4. Rezapkina G.V. Otbor v profil'nyye klassy [Selection in profile classes] / G.V. Rezapkina. – М.: Genezis, 2006. – 124p. – (Seriya «Psikholog v shkole» [ Series "Psychologist at School"]). [in Russian]
5. Rizvanov R.G. Profilizatsiya obrazovaniya v obshcheobrazovatel'noy shkole [Profiling education in a comprehensive school] [Electronic resource] / R.G. Rizvanov // Pedagogicheskiye nauki [Pedagogical sciences]. – 2014. – №1 9-1. – URL: <https://novainfo.ru/article/1915> (accessed: 13.04.2020). [in Russian]
6. Perevoznny A.V. Usloviya effektivnosti differentsiatsii sovremennogo shkol'nogo obrazovaniya [Conditions for the effectiveness of differentiation of modern school education] / A.V. Perevoznny // Problemy psikhologii i pedagogiki [Problems of Psychology and Pedagogy]. – 2012. – № 1. – P. 205-209. [in Russian]
7. Psikhologicheskiye testy dlya professionalov [Psychological tests for professionals] / ed. comp. N.F. Greben'. – Minsk: Sovremennaya shkola [Minsk: Modern School], 2007. – 496 p.
8. Unt I.E. Individualizatsiya i differentsiatsiya obucheniya [Individualization and differentiation of education] / I.E. Unt – М.: Pedagogika [Pedagogy], 1990. – 183 p.
9. Khmel'nitskaya N.I. Puti i sredstva differentsiatsii obucheniya shkol'nikov [Ways and means of differentiation of schoolchildren learning]: dis. ... of PhD in Pedagogy: 13.00.01 / Khmel'nitskaya Nina Iosifovna. – Chelyabinsk, 1997. – 225 p.
10. Yakimanskaya I.S. Differentsirovannoye obucheniye: «vneshniye» i «vnutrenniye» formy [Differentiated training: "external" and "internal" forms] / I.S. Yakimanskaya // Direktor shkoly [Director of the school]. – 1995. – №3. – P. 39-45.

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.121>**ПЕРЕЖИВАНИЯ ЧУВСТВА ОДИНОЧЕСТВА В СТРУКТУРЕ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ**

Научная статья

**Либертас Р.Н.<sup>1\*</sup>, Смирнова С.В.<sup>2</sup>**<sup>1</sup> «Клиническая психология», Благовещенск, Россия;<sup>2</sup> Севастопольский государственный университет, Севастополь, Россия

\* Корреспондирующий автор (libertas438[at]yandex.ru)

**Аннотация**

Статья посвящена проблеме адаптационных возможностей человека, которая является системообразующей для предмета «Клиническая психология». Рассматривается юношеский возраст, в котором из основных задач развития является нахождение идентичности, которая в современном мире усложняется из-за темпа и масштаба перемен, хаоса возможностей и многовариативности путей самоопределения. Исследуется характер взаимосвязи уровня психического здоровья человека, личностного адаптационного потенциала и субъективного переживания одиночества. Полученные результаты корреляционного анализа демонстрируют актуальную ситуацию развития нашего общества и дуализм имеющихся в настоящее время эталонов здоровья – адаптационного и антропоцентрического, а также указывают на проблему разграничения аллопластической и аутопластической адаптации.

**Ключевые слова:** одиночество, юношеский возраст, личностный адаптационный потенциал, аллопластическая адаптация, аутопластическая адаптация, здоровье, адаптационный эталон здоровья, антропоцентрический эталон здоровья.

**EXPERIENCING THE SENSE OF LONELINESS IN THE STRUCTURE OF PERSON ADAPTATION POTENTIAL**

Research article

**Libertas R.N.<sup>1\*</sup>, Smirnova S.V.<sup>2</sup>**<sup>1</sup> "Clinical Psychologist" company, Blagoveshchensk, Russia;<sup>2</sup> Department of Psychology, Sevastopol State University, Sevastopol, Russia

\* Corresponding author (libertas438[at]yandex.ru)

**Abstract**

The paper is devoted to the problem of human adaptive capabilities, which is the backbone for the "Clinical Psychology" subject. The authors consider a juvenile age during which the main task of development is to find an identity that is very complicated in the modern world due to the pace and scale of change, the chaos of opportunities, and the multivariance of self-determination paths. The authors investigate the nature of the relationship between the level of mental health of a person, personal adaptive potential, and subjective experience of loneliness. The results of the correlation analysis show the current situation in the development of our society and the dualism of the currently available standards of health - adaptive and anthropocentric, and also point to the problem of distinguishing alloplastic and autoplatic adaptation.

**Keywords:** loneliness, adolescence, personal adaptive potential, alloplastic adaptation, autoplatic adaptation, health, the adaptive standard of health, anthropocentric standard of health.

Одиночество – это одна из наиболее серьезных социальных проблем современности, не знающая классовых, расовых или возрастных границ. Проблема одиночества возникла не сегодня, однако в условиях современного постиндустриального общества она стала одной из актуальных для человечества в глобальном масштабе.

В наиболее общем виде одиночество можно определить как осознаваемое, добровольное или вынужденное психологическое состояние переживания себя как не вовлеченного в связи с другими людьми [2, С. 108]. Для адекватного понимания феномена одиночества необходимо различать болезненное переживание одиночества как проблемы, и переживания, связанные с уединением, которые могут быть позитивными [6, С. 19].

В частности, способность находится наедине с собой – то есть способность к уединению – в юношеском возрасте позволяет решить основные задачи развития данного периода. От того как пройдет решение этих задач зависит степень адаптации юношей в обществе. Следует отметить, что адаптация является одним из критериев психического здоровья, которые были выделены Всемирной организацией здравоохранения, а, следовательно, проблема адаптации является и системообразующей для предмета «Клиническая психология» [1].

Сегодня взросление происходит в существенно изменившихся условиях. С одной стороны, общество предъявляет высокие требования к взрослеющему поколению, с другой стороны, происходит удлинение периода юности, которое связано с поиском своей идентичности. Социальная ситуация развития заметно усложняется – условия неопределенности, размытости и неустойчивости ценностных ориентиров общества, хаос возможностей и как следствие многовариативность путей самоопределения [8, С. 130].

Адаптация к новым условиям, переживание периода неопределенности неизбежно влечет за собой психологический стресс у индивида, так называемый стресс адаптации. Если одиночество переживается как проблема, то это еще больше усугубляет адаптацию, так как человек избегая переживания одиночества, убегает и сам от себя [3, с. 202]. В этом бегстве заключается невозможность осознать и понять себя, а, следовательно, определить в каком направлении и как необходимо действовать именно ему [5, С. 38]. Здесь вспомним, что К. Роджерс определял одиночество как проявление слабой приспособляемости личности, а причиной его называл феноменологическое несоответствие представлений

индивида о собственном «Я» [7].

Исследование особенностей переживания одиночества учащимися юношеского возраста с разным уровнем личностного адаптационного потенциала проходило в 2017 году среди студентов Амурского колледжа строительства и жилищно-коммунального хозяйства, а также среди студентов Амурского государственного университета. В исследовании приняли участие 68 человек – это студенты технической и гуманитарной направленности очной формы обучения в возрасте от 17 до 20 лет.

Для определения уровня позитивного и проблемного переживания чувства одиночества был использован «Дифференциальный опросник переживания одиночества». Для определения личностного адаптационного потенциала (ЛАП) и дезадаптационных нарушений – многоуровневый личностный опросник (МЛО) «Адаптивность», который был разработан А.Г. Маклаковым и С.В. Чермяниным. Теоретической основой теста является представление об адаптации, как о постоянном процессе активного приспособления индивида к условиям социальной среды, затрагивающего все уровни функционирования человека. Для изучения уровня психического здоровья использовался тест нервно – психической адаптации И.Н. Гурвич. По своему содержанию категории шкалы психической адаптации в данном тесте соответствуют группировке состояний психического здоровья С.Б. Семичова, модифицированной для придания континууму «здоровье – болезнь» необходимой однонаправленности [10, С. 151].

Для оценки взаимосвязи между определенной группой здоровья и уровнем личностного адаптационного потенциала респондентов использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Корреляционный анализ показал статистически значимую связь  $r = -0,605$  (при  $p = 0.05$  и  $n = 68$ ,  $H_0$  отвергается). Следует отметить, что эта связь обратно пропорциональной зависимости, то есть чем выше показатель личностного адаптационного потенциала, тем ниже группа здоровья (Рисунок 1).

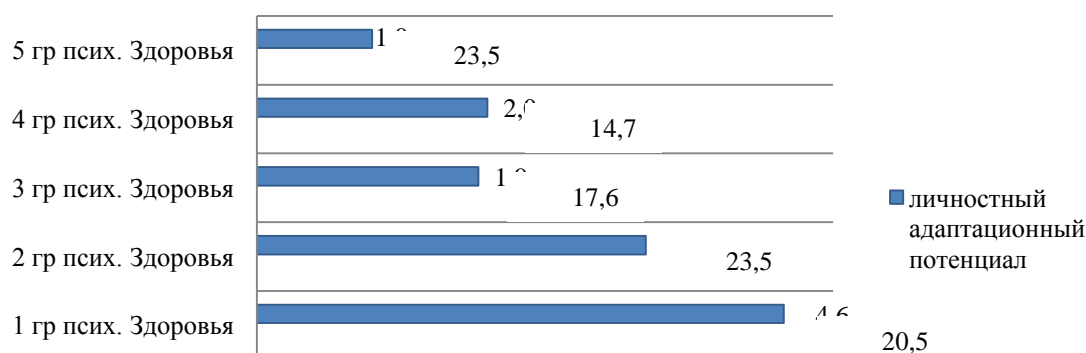


Рис. 1 – Личностный адаптационный потенциал в разных группах психического здоровья (по Гурвич И.Н.)

В целом, можно отметить, что респонденты с высоким уровнем личностного адаптационного потенциала (хороших адаптационных способностей) относятся к первой группе психического здоровья, то есть здесь предполагается абсолютное здоровье и эту группу составляют 20,59 % из всех исследуемых. Респонденты с низким показателем личностного адаптационного потенциала относятся к пятой группе психического здоровья, то есть это студенты, у которых имеются существенные признаки патологии или вероятно болезненное состояние – психическая дезадаптация – 23,53 % респондентов.

Далее, используя коэффициент ранговой корреляции Спирмена, мы получили высокий показатель достоверности взаимосвязи общего переживания чувства одиночества и группой психического здоровья у испытуемых – статистически значимая положительная связь  $r = 0,578$  (при  $p = 0,01$  и  $n = 68$ ,  $H_0$  отвергается) (Рисунок 2).

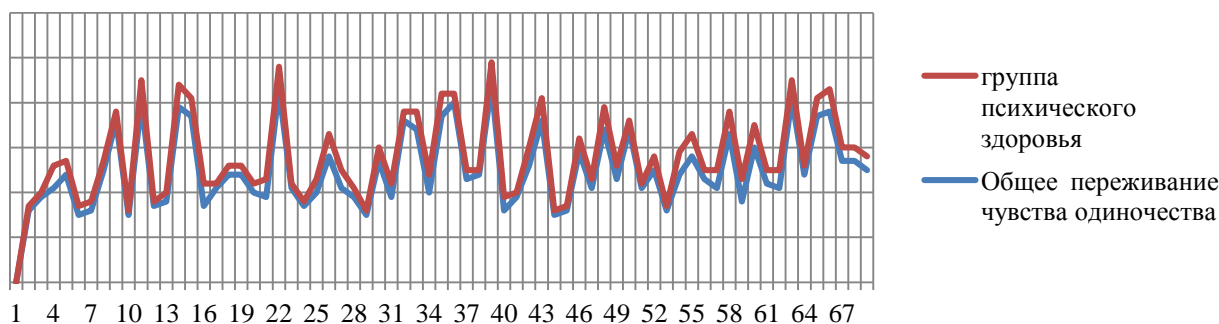


Рис. 2 – Взаимосвязь общего переживания одиночества с уровнем психической дезадаптации (по Гурвич И.Н.)

В целом, анализируя полученный график, можно отметить, что чем выше показатели общего переживания одиночества, тем более выражены показатели психической дезадаптации. То есть чем более выражены переживания изоляции, нехватка эмоциональной близости или контактов с людьми, в целом осознание респондентом себя как одинокого, тем вероятнее возникновение предболезненных состояний и самой болезни [9, С. 9]. Всё это свидетельствует о том, что когда человек осознает себя как одинокого, это влияет в целом на его функционирование, то есть это затрагивает все сферы его жизни.

Далее, следует отметить важность дифференцированной психологической диагностики не только самого переживания одиночества, но и отношения личности к одиночеству, то есть переживание одиночества как проблемы либо позитивное переживание одиночества как радость и ресурс уединения [4, С. 43]. Поэтому следующим шагом было

выявление взаимосвязи между разным отношением к одиночеству и группой психического здоровья.

Корреляционный анализ показал статистически значимую положительную связь  $r = 0,442$  (при  $p = 0,01$  и  $n = 68$ ,  $H_0$  отвергается), что является высоким показателем достоверности взаимосвязи позитивного переживания одиночества и группой психического здоровья у испытуемых. Корреляция между переживанием одиночества как проблемы и группой психического здоровья не достигает уровня статистической значимости  $r = -0,069$  (при  $p = 0,05$  и  $n = 68$ ,  $H_0$  принимается) (Рисунок 3).

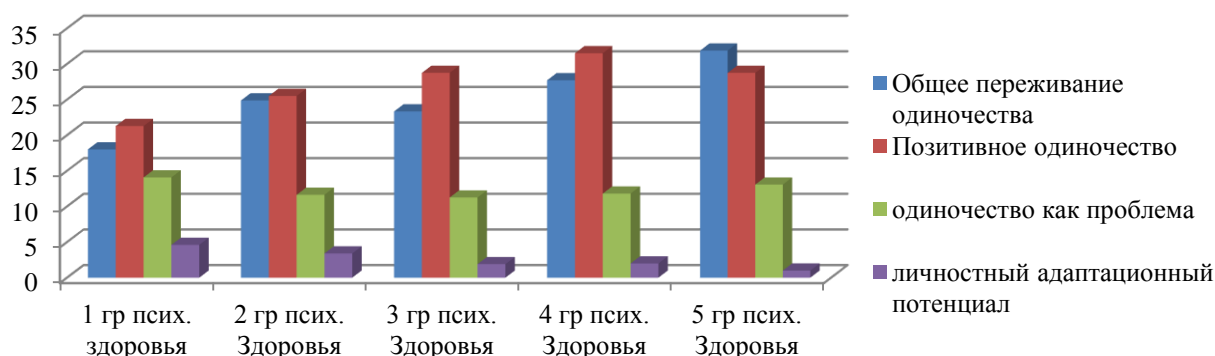


Рис. 3 – Структура переживания одиночества и выраженность ЛАП в группах психического здоровья (по Гурвич И.Н.)

Анализируя рисунок, можно отметить, что чем выше уровень позитивного переживания одиночества, тем ниже показатели личностного адаптационного потенциала, а, следовательно, и группа психического здоровья выше. Полученные данные могут свидетельствовать о проявлении психологической защиты: «мне сложно адаптироваться в обществе, зато мне одному хорошо». Тем не менее, здесь важно разграничивать два эталона здоровья и соответствующие им виды адаптации.

В адаптационном эталоне здоровья нет четкого определения, что же такое «здоровье», скорее адаптационная модель больше объясняет патологические феномены, которые основаны на конфликте биологического и социального. И здоровый человек здесь – это тот, кто смог приспособиться к окружающей среде, подстроиться под нее, то есть изменить себя, в ответ на воздействия внешнего мира – аутопластическая адаптация. Часто, стремясь сохранить безопасность в социальном (внешнем) мире, человек утрачивает связь со своим внутренним миром. Когда теряется эта связь, появляется страх переживания одиночества, а, следовательно, одиночество переживается как проблема [3, С. 201].

Антропоцентрический эталон здоровья рассматривает здоровье как всестороннюю самореализацию или раскрытие творческого и духовного потенциала личности, что соответствует термину самоактуализации в гуманистической психологии. Люди с высоким уровнем самоактуализации не боятся остаться наедине с собой, так как одиночество воспринимается как позитивный аспект, возможность для уединения. И здесь проявляется другой вид адаптации – аллопластическая адаптация, под которой подразумевается тип приспособления к окружающей среде с помощью ее изменения.

Это разграничение видов адаптации позволяет по-другому взглянуть на полученные результаты. Следует отметить, что все психологические тесты на выявление уровня адаптации и, в частности на выявление личностного адаптационного потенциала, измеряют именно первый вид адаптации, то есть аутопластическую адаптацию, то насколько человек готов подстраиваться под воздействия окружающего мира. Степень готовности и способности изменять себя показывает уровень адаптации человека в обществе, а, так как адаптационные возможности выступают в качестве меры здоровья, то показывает и уровень психического здоровья. Следовательно, если человек вместо аутопластической адаптации выбирает аллопластическую адаптацию, то он по результатам тестов будет считаться нездоровым и имеющим проявления дезадаптации в обществе.

Согласно концепции И.Н. Гурвич здоровые люди – это люди, которые аутопластически адаптируются. В юношеском возрасте задачей данного возраста является аллопластическая творческая адаптация с поиском нового места в жизни. И это определяет слом старых адаптивных механизмов и развитие новых, что мы и видим на рисунке 3. То есть кризис юношеского возраста кризис самоопределения сопровождается поворотом на себя что определяет увеличение выраженности позитивного переживания одиночества, однако мы видим в данном исследовании, что ЛАП при этом снижается, что является неожиданным для нас.

Вспоминаем о том, что ЛАП это параметр аутопластической адаптации, и соответственно адаптационного эталона здоровья, а позитивное переживание одиночества – это термин который был введен гуманистическими психологами и психотерапевтами, отражает аллопластическую модель адаптации и соответственно принадлежит антропоцентрическому эталону здоровья. Таким образом, в нашей работе столкнулись два эталона, которые в принципе несовместимы, и это послужило основанием тех результатов, которые мы получили и это действительно новые результаты.

Мы сталкиваемся с актуальной ситуацией развития нашего общества и с дуализмом имеющихся в настоящее время эталонов здоровья – адаптационного и антропоцентрического, а также с проблемой разграничения аллопластической и аутопластической адаптации, которая до настоящего времени не рассматривалась, но требует решения для получения достоверных результатов исследования.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

- 1 Алехин, А.Н. Актуальные проблемы клинической психологии в условиях инновационных преобразований общества и задачи профессиональной подготовки специалистов [Электронный ресурс] / А.Н. Алехин // Cyberleninka.ru: офиц. сайт. – 24.07.2014. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-klinicheskoy-psihologii-v-usloviyah-innovatsionnyh-preobrazovaniy-obschestva-i-zadachi-professionalnoy-podgotovki>. – (дата обращения: 24.10.2017).
- 2 Леонтьев, Д.А. Экзистенциальный смысл одиночества / Д.А. Леонтьев // Экзистенциальная традиция: философия, психология, психотерапия. – 2011. – № 2. – С. 101-108.
- 3 Либертас, Р.Н. Переживание одиночества – шанс быть собой / Р.Н. Либертас, С.В. Смирнова // Психологическое здоровье и развитие личности в современном мире. – 2017. – № 21. – С. 199-204.
- 4 Либертас, Р.Н. Позитивное переживание чувства одиночества и возможности его развития / Р.Н. Либертас, С.В. Смирнова // Научно-практический журнал «Аспирант». – 2016. – № 7. – С. 41-44.
- 5 Лэнгле, А. Грандиозное одиночество. Нарциссизм как антропологическо-экзистенциальный феномен / А. Лэнгле // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 2. – С. 34-58.
- 6 Неумоева, Е.В. Одиночество как психический феномен и ресурс развития личности в юношеском возрасте: диссертация / Е.В. Неумоева. – Самара: Вектор-Бук, 2005. – 42 с.
- 7 Перлман, Д. Теоретические подходы к одиночеству [Электронный ресурс] / Д. Перлман // Lib.rin.ru: офиц. сайт. – 11.08.2016. – URL: <http://lib.rin.ru/doc/i/16474p.html>. – (дата обращения: 10.11.2017).
- 8 Поливанова, К.Н. Новое детство: вызов культурно-исторической теории? / К.Н. Поливанова. – М.: ГБОУ ВПО МГППУ, 2011. – 134 с.
- 9 Рождественский, Д.С. Цивилизация и «болезни одиночества» / Д.С. Рождественский. – Новосибирск: НГПУ, 2006. – 304 с.
- 10 Смирнова, С.В. Здоровье студентов; медицинские, социальные и психологические аспекты / С.В. Смирнова // Физическая культура, спорт, здоровье: проблемы, ценности, решения: материалы международной научно-практической конференции. – 2003. – № 18. – С. 150-153.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Alekhine, A.N. Aktual'nyye problemy klinicheskoy psikhologii v usloviyakh innovatsionnykh preobrazovaniy obshchestva i zadachi professional'noy podgotovki spetsialistov [Topical problems of clinical psychology under conditions of innovative transformations of society and tasks of professional training of specialists] [Electronic resource] / A.N. Alekhine // Cyberleninka.ru: official site. – 07.24.2014. – URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-problemy-klinicheskoy-psihologii-v-usloviyah-innovatsionnyh-preobrazovaniy-obschestva-i-zadachi-professionalnoy-podgotovki>. – (Accessed: 10.24.2017) [in Russian]
2. Leontiev, D.A. Ekzistentsial'nyy smysl odinochestva [Existential meaning of loneliness] / D.A. Leontyev // Ekzistentsial'naya traditsiya: filosofiya, psikhologiya, psikhoterapiya [Existential tradition: philosophy, psychology, psychotherapy]. – 2011. – No. 2. – P. 101-108. [in Russian]
3. Libertas, R.N. Perezhivaniye odinochestva – shans byt' soboy [Experience of loneliness – a chance to be yourself] / R.N. Libertas, S.V. Smirnova // Psikhologicheskoye zdorov'ye i razvitiye lichnosti v sovremennom mire [Psychological health and personality development in the modern world]. – 2017. – No. 21. – P. 199-204. [in Russian]
4. Libertas, R.N. Pozitivnoye perezhivaniye chuvstva odinochestva i vozmozhnosti yego razvitiya [Positive experience of loneliness and the possibility of its development] / R.N. Libertas, S.V. Smirnova // Nauchno-prakticheskiy zhurnal «Aspirant» [Scientific and practical journal "Graduate student"]. – 2016. – No. 7. – P. 41-44. [in Russian]
5. Langle, A. Grandioznoye odinochestvo. Nartsissizm kak antropologicheskoye-ekzistentsial'nyy fenomen [Grand Solitude. Narcissism as an anthropological-existential phenomenon] / A. Langle // Moskovskiy psikhoterapevticheskiy zhurnal [Moscow Psychotherapeutic Journal]. – 2002. – No. 2. – P. 34-58. [in Russian]
6. Neumoeva, E.V. Odinochestvo kak psikhicheskiy fenomen i resurs razvitiya lichnosti v yunosheskom vozraste: dissertatsiya [Loneliness as mental phenomenon and resource for personality development in adolescence: dissertation] / E.V. Neumoeva. – Samara: Vector-Buk, 2005. – 42 p. [In Russian]
7. Perlman, D. Teoreticheskiye podkhody k odinochestvu [Theoretical approaches to loneliness] [Electronic resource] / D. Perlman // Lib.rin.ru: off. site. – 08/11/2016. – URL: <http://lib.rin.ru/doc/i/16474p.html> – (Accessed: 11/10/2017) [In Russian]
8. Polivanova, K.N. Novoye detstvo: vyzov kul'turno-istoricheskoy teorii? [New childhood: challenge to cultural-historical theory?] / K.N. Polivanova. – M.: SFEI of HPE, MSUPE, 2011. – 134 p. [in Russian]
9. Rozhdestvenskiy, D.S. Tsivilizatsiya i «bolezni odinochestva» [Civilization and the “disease of loneliness”] / D.S. Christmas. – Novosibirsk: NSPU, 2006. – 304 p. [in Russian]
10. Smirnova, S.V. Zdorov'ye studentov; meditsinskiye, sotsial'nyye i psikhologicheskiye aspekty [Student health; medical, social and psychological aspects] / S.V. Smirnova // Fizicheskaya kul'tura, sport, zdorov'ye: problemy, tsennosti, resheniya: materialy mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Physical Culture, Sport, Health: Problems, Values, Solutions: Materials of an International Scientific and Practical Conference]. – 2003. – No. 18. – P. 150-153. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.122>

## ПРОФИЛЬ СОЗАВИСИМОЙ ЛИЧНОСТИ В АДДИКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЯХ

Научная статья

Политика О.И. \*

ORCID: 0000-0002-5538-7711,

ФГОУ ВО «Башкирский государственный университет», Уфа, Россия

\* Корреспондирующий автор (okcanapolitika[at]yandex.ru)

### Аннотация

В статье рассмотрены профильные черты созависимой личности женщин в когнитивной, эмоциональной и поведенческой сферах. Определены преморбидные черты личности, выявлено нарушение базовых потребностей в родительских семьях и дисфункциональные отношения в семейной системе с зависимым супругом. Выделенные личностные установки отношений и особенности когнитивно-аффективной и поведенческой сфер представляют собой важную систему мишеней при психологической работе с созависимой личностью.

**Ключевые слова:** созависимость, аддикция отношений, зависимость, дисфункциональные семьи.

## PROFILE OF A CODEPENDENT PERSONALITY IN AN ADDICTIVE RELATIONSHIP

Research article

Politika O.I. \*

ORCID: 0000-0002-5538-7711,

Bashkir state University, Ufa, Russia

\* Corresponding author (okcanapolitika[at]yandex.ru)

### Abstract

The article considers the profile features of the codependent personality of women in the cognitive, emotional and behavioral spheres. Premorbid personality traits were determined, violation of basic needs in parental families and dysfunctional relationships in the family system with a dependent spouse were identified. The identified personal attitudes and features of the cognitive-affective and behavioral spheres represent an important target system for psychological work with a codependent personality.

**Keywords:** codependency, relationship addiction, addiction, dysfunctional families.

### Введение

Анализ современной научной литературы позволяет констатировать, что тема созависимости – одна из самых распространенных проблем последнего десятилетия, затрагивает не только отдельных людей, но и общество в целом, создает условия, благоприятные для тягостных и мучительных отношений между людьми – аддикции отношений.

В отечественных и зарубежных исследованиях выявлена связь между нарушениями в эмоциональном функционировании семьи и формированием аддикции личности. Созависимый человек мыслит и регулирует свою жизнь дихотомно по модели «хорошо-плохо»/«за-против». В личностных и семейных отношениях они унижены и лишены достоинства, значимый другой идеализируется, либо унижается и тогда созависимый выступает в роли спасателя [11]. Ощущая себя бессильными что-либо изменить, им сложно осознать и признать свои истинные потребности и желания, а еще сложнее поделиться об этих потребностях партнеру, им сложно быть услышанными и понятыми в своей семье [5], [6], [11].

Несмотря на большое разнообразие объяснительных моделей формирования зависимого поведения, проблема аддиктивных отношений в деструктивных семьях не является до конца разрешенной. В связи с этим особую актуальность приобретают исследования, посвященные изучению психологии профиля личности созависимого в аддикции отношений.

### Методы и методики исследования

С этой целью в исследовании использовались следующие методы и методики: методики «Тест на созависимость» и «Шкала созависимости», предложенные Fischer J.L., Spann L., Crawford D., 1991 в адаптации В.Д. Москаленко [6 С. 99-103]; методика «Фрайбургский личностный опросник» FPI. характеризует индивидуально-психологические особенности личности; опросник способов совладания (R. Lasarus, S. Folkman, в адаптации Т.Л. Крюковой и Е.В. Куфтяк) предназначен для определения копинг-механизмов и копинг-стратегий, способов преодоления трудностей в различных сферах психической деятельности; опросник «Индекс жизненного стиля» (Р. Плутчик, Г. Келлерман, Х. Конте) определяет восприятие окружающей действительности, даёт представление об основных механизмах защиты и степени напряженности личности; опросник SF-36 позволяет исследовать физическое и психическое качество жизни респондента. Для статистического анализа данных использовалась компьютерная программа Statistika 10.0, позволяющая провести анализа выборки, а также корреляционный анализ.

### Обсуждение

Состояние созависимости оценивалось с помощью методик «Тест на созависимость» и «Шкала созависимости». Анализ результатов показал, что определена группа (n= 54) женщин в возрастном диапазоне от 37±14,5 лет, состоящих в брачных отношениях, с мужчинами, страдающими от психоактивных веществ.

Из материалов анамнеза созависимых женщин просматривается общий профиль преморбидных черт дисфункциональных взаимоотношений в прародительских семьях. Отсутствие гармоничного эмоционального контакта с родителями и трудности коммуникации, вызванные наличием нереализованных базовых потребностей на первом году

жизни (потребности в безопасности, аффилиации, симбиозе) не дали возможности сепарировать в подростковом возрасте. Эта стадия развития не завершается успешно, поэтому в дальнейшем данная категория женщин полностью зависит от людей, которые управляют ими. У созависимых отсутствует целостное внутреннее ощущение своей уникальности и размыто представление о своем «Я». Они не могут находиться в близких гармоничных отношениях с другими людьми, потому что опасаются потерять себя как личность, и в тоже время полностью сливаются с личностью значимого другого. Созависимые женщины не могут и не умеют эффективно удовлетворять свои потребности, обращаясь непосредственно к другим лицам, отрицают у себя наличие проблем.

Незавершенность этой жизненно важной стадии может лишить человека полноты ощущений всех его человеческих качеств и заставить вести очень замкнутую жизнь, в которой будет преобладать страх, неискреннее поведение и зависимости в межличностных отношениях [5], [7].

У созависимых женщин формируется внутриличностный конфликт между разнонаправленными потребностями. С одной стороны слияние с зависимым супругом и явлениями внешнего мира, сопровождается невниманием к себе, с другой стороны – инфантильные черты бессознательно ищут ущербного и закомплексованного человека, чтобы проявить свою силу спасателя и перекрыть собственную неполноценность, завоевать любовь и признание значимого ближнего. Из вышесказанного следует, что пристрастность выбора и личностные особенности созависимых женщин играют роль в построении дисфункциональных взаимодействиях с зависимым. В связи с этим можно констатировать – это глубокая аддикция трудно поддающаяся коррекции, потому что зависимым агентом выступает другой, значимый человек, и эти отношения созависимый использует для поддержания своей внутренней целостности.

Понимание состояний и свойств личности проводилось с помощью методики «Фрайбургский личностный опросник» FPI. Результаты проведенного анализа показали следующее. Установлено достоверное повышение по следующим позициям: «невротичность», «депрессивность», «раздражительность», «эмоциональная лабильность», и понижение по шкале «уравновешенность». Конфигурация усредненного профиля свидетельствует о выраженном невротическом синдроме с проявлением психосоматических нарушений. Совместное проживание с человеком, имеющим аддиктивные проблемы, часто приводит к нарушениям идентичности и размытости «Я-концепции» и недифференцированности «Я», отрицанию проблем и поддержанию иллюзий, замороженным ролям и развитию психосоматических нарушений. Формируются специфические токсические эмоции (чувство вины, стыда, обиды, жалости к себе, беспокойства и гнева), взаимообусловленные с тоном жизнедеятельности, общим состоянием организма и самочувствием созависимой женщины. Токсические эмоции для созависимого не только становятся механизмом защиты, но также равнозначны по значимости с психоактивными веществами для зависимого.

Наиболее высокий уровень запрета в группе с созависимостью у женщин приходится на модальность гнева. Это означает, что переживание и выражение агрессии считается наиболее неприемлемым видом эмоционального поведения. Агрессивность (во всех ее проявлениях) трансформируется в скрытую враждебность, что в свою очередь, способствует разрушению интерперсональных отношений – низкому уровню социальной интеграции, эмоциональной и инструментальной поддержки.

Данные состояния подтверждаются полученными результатами по опроснику SF-36. Показатели по шкалам «физическое функционирование», «социальное функционирование», «эмоциональное состояние» и «психическое здоровье» в группе созависимых женщин соответствуют критическим показателям в пределах 88-95 баллов. Корреляционный анализ выявил связи, где «депрессивность» (опросника FPI) отрицательно коррелирует с показателями «физического функционирования» ( $r=-0,48$ ) и «психического здоровья» ( $r=-0,51$ ). Это легко объяснить: продолжительные негативные эмоции связаны с ухудшением психического тонуса. А следствием психологических проблем, как правило, является ухудшение соматического здоровья, что приводит к ухудшению физического функционирования. Невозможность справиться с противоречивостью, сложностью и маргинальностью – одновременно сосуществующих разных наборов норм, правил и ценностей, которые мало совместимы друг с другом формируют экзистенциальный вакуум и психологическое неблагополучие, а также повышают уровень тревожности созависимой личности. Наблюдаются затруднения в отношениях с собой, выражающиеся в слабой идентичности, неспособности оценить себя, позаботиться о себе [8], в полной мере удовлетворить свои потребности и желания. Трудности в отношениях с людьми выражаются в склонности к полярности чувств и суждений, абсолютизировании воли и контроля, вакууме интимности, поддержании псевдоблагополучия, позволении другим манипулировать собой.

Более высокий уровень раздражительности и эмоциональной лабильности у созависимых респондентов свидетельствует об их неустойчивом эмоциональном состоянии со склонностью к аффективному реагированию, что проявляется в частых колебаниях настроения, повышенной возбудимости и недостаточной саморегуляции. Созависимость проявляется в трансформации различных эмоций в негативные и в то же время отрицание наличия токсических эмоций. Растворение в других членах семьи, отказ от самореализации. Это подтверждает наличие отрицательной корреляции «эмоциональной лабильности» и «психическое здоровье» ( $r=-0,54$ ). Эмоциональные и психологические проблемы в свою очередь приводят к нарушению «физического функционирования» и «жизненной активности», о чем говорит отрицательная корреляционная связь «эмоциональной лабильности» с данными шкалами ( $r=-0,43$  и  $r=-0,50$  соответственно).

Диагностическим средством, позволяющим проанализировать всю систему механизмов психологической защиты (выявить как ведущие, основные механизмы, так и оценить степень напряженности каждого) стала методика «Индекс жизненного стиля» в адаптации Л.И. Вассермана, О.Ф. Ерышева и Е.Б. Клубова.

Анализ усредненного профиля по данной методике показал, что у созависимых респондентов, наблюдается наиболее высокая напряженность по формам защит: «отрицание реальности», «интеллектуализация» и «регрессия».

Применение защитного стиля поведения «отрицание реальности» (92%) внешне обусловлено, ригидно и более направлено на проявление тревоги, чем на решение проблемы. В семейной системе созависимого испепеляет постоянное чувство вины, снижение самооценки от собственной несостоятельности и невозможности оказания помощи зависимому супругу. Происходит «окаменение» Я-концепции в качестве защитного механизма, который позволяет



сохранить чувство собственной целостности в условиях психотравмы. Отрицание реальности приводит к полному игнорированию нового опыта. Данные результаты согласуются с выводами В.А. Бодрова о том, что стратегия «отрицание» включена в группу проектных механизмов. Личность не способна признать в отношениях, что событие имело место быть и часто сопровождается крайними формами реакции, например, агрессивными [2 С.151-152].

Цель невротического механизма «интеллектуализация» (79%), т.е. всеобщего сверх контроля – заставить других людей не только делать, но и думать и чувствовать так, как считает нужным и правильным созависимый. Сила фрустрирующего воздействия ситуации общения с зависимым зависит от того, как ее оценивает и интеллектуализирует созависимый. Цена контролирующего поведения – самопораженческое поведение, разрушающее межличностные и семейные взаимоотношения. Попытка созависимых женщин в семейной системе взять под контроль практически неконтролируемые события приводят к депрессии. Невозможность достичь цели в вопросах контроля созависимые рассматривают как собственное поражение. Активизируются подавленная душевная боль и эмоции страха. Контроль и манипулирование помогает созависимым женщинам маскировать боль и недоверие к окружающим; его потеря приводит к утрате веры в себя и собственно в саму жизнь. Поэтому интеллектуализация и приводит к невротическим механизмам развития личности и способствует избегающему поведению при ощущении дисбаланса в интеракции [2 С. 152, 157], [9].

Обращает на себя внимание и выраженность регрессивного поведения созависимого (64%). Как показали исследования ряда авторов (Т. Дембо, Л. Мерфи, К. Левин) состояние неуверенности в себе облегчает психическую регрессию личности, регрессия наблюдается и у взрослой возрастной категории [9 С. 163-165]. Фрустрирующая созависимая личность применяет примитивную форму поведения давая возврат к безопасному периоду, когда она пользовалась протекцией других. Воспроизводя различные эмоционально-импульсивные действия данные женщины неадекватно разрешают актуальные проблемные ситуации с супругом, например, меняют знак ощущения, заменяя гнев на восхищение, и могут потом реагировать неадекватно, либо выискивают и преувеличивают недостатки супруга, оправдывая и жалея себя.

Обратимся к результатам опросника способов совладания (адаптация методики WCQ). В отношении использования копинг-стратегий следует отметить, что активность копингов находится в диапазоне нормы (от 50 до 60%). Оценка конструктивности копинг-стратегий происходит исходя из контекста и требований стрессовой ситуации. Стратегия «конфронтации» используется при готовности к риску, но с определенной степенью враждебности и агрессивными усилиями по изменению ситуации взаимоотношений в семейной системе. Пристрастие к психоактивным веществам супруга и созависимость супруги в равной степени отбирают у обоих энергию, здоровье, подчиняют себе их мысли и эмоции. В то время как больной навязчиво думает о потреблении химического вещества, его жена столь же навязчиво думает о возможных способах контроля над его поведением. Поэтому сверхконтроль помогает усилию по регулированию своих чувств и действий, принятию ответственности, признанию собственной значимой роли в проблеме с сопутствующей темой ее решения. Наблюдается конфликт между чувством неполноценности, потребностью во власти и самоутверждении. Происходят произвольные, проблемно-фокусированные усилия по изменению ситуации, включающие псевдоаналитический подход к решению проблем зависимости мужа. Созависимые лишь внешне производят впечатление сверх ответственных людей, однако они в равной степени с зависимыми мужьями безответственны за свое состояние, потребности и здоровье. Созависимость помогает чувствовать себя востребованным.

В определенных ситуациях справиться со стрессом помогает совладающее поведение «дистанцирование», особенно в ситуации, когда необходимо уменьшить значимость ситуации и когнитивные усилия по отношению к зависимости значимого близкого человека. Жизнь у зависимых больных и созависимых родственников часто происходит в изоляции. Созависимость представляет собой длительное хроническое страдание, приводящее к деформации духовной сферы. Определена взаимосвязь «дистанцирования» с психологической защитой «регрессия». Данная связь показывают, что в напряженных ситуациях созависимые жены избегают неприемлемую для себя информацию порой в аффективной манере поведения. Демонстрируя свою слабость в связи с преобладанием пассивной позиции, и расписываясь в неуверенности принятия собственных решений, испытывая чувство вины и неудовлетворения собой за свою слабость и бессознательно нарастающее чувство ненависти к мужу.

Если не помогает данный вид копинга, используется «бегство/избегание» – мысленное стремление и поведенческие условия, направленные к бегству или избеганию проблемы в отличие от копинга «дистанцирования». Созависимость находит свое выражение в неуверенности, низкой самооценке и в связи с этим в неспособности устанавливать стабильные здоровые отношения, как с самим собой, так и с окружающими людьми. Происходит утрата контроля над поведением больного, над собственными чувствами и жизнью. Происходит рост толерантности к эмоциональной боли – бегство в «шизоидность чувств».

### **Заключение**

Анализ данных научной литературы, а также результаты собственного исследования позволяют предположить, что:

1. Главными составляющими созависимого состояния личности в когнитивной сфере являются: обсессивно-компульсивное расстройство и духовная деградация; в эмоциональной сфере: на фоне депрессии наблюдается переживание угрызений совести и чувства вины, агрессивные тенденции и самоуничижение, непереносимость обиды; в поведенческой сфере: перфекционистские стандарты в поведении, приспособление к житейским неудобствам, концентрация всех действий на аддикте.

2. Созависимость в семье при наличии в ней зависимого с одной стороны, сохраняет равновесие отношений в деструктивной семейной системе, с другой – препятствует изменениям дезадаптивного стиля семейной системы, разрушает ее нормальное функционирование и жизнедеятельность, психологическое здоровье и адаптивность всех ее членов, а также провоцирует закрепление аддиктивного поведения.

3. Выделенные личностные установки отношений и особенности когнитивно-аффективной и поведенческой сфер представляют собой важную систему мишеней при психологической работе с созависимой личностью. Созависимость

является динамичным образованием, вследствие чего становится возможна ее глубинная психотерапевтическая деятельность.

#### Конфликт интересов

Не указан.

#### Conflict of Interest

None declared.

#### Список литературы / References

1. Акопов А.Ю. Свобода от зависимости. Социальные болезни личности / А.Ю. Акопов. - СПб.: Речь, 2009.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление / В.А. Бодров. - М.: ПЕР СЭ, 2006.
3. Битти М. Алкоголизм в семье или преодоление созависимости / М. Битти / Пер. с англ. - М.: Физкультура и спорт, 1997.
4. Будников, М.Ю. Самоотношение как мишень индивидуальной терапии в реабилитации наркозависимых / М.Ю. Будников // Наркология. - 2013. - № 8 (140). - С. 67-72.
5. Емельянова Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. - СПб.: Речь, 2014.
6. Москаленко В.Д. Зависимость: семейная болезнь / В.Д. Москаленко. - М.: ПЕР СЭ, 2011
7. Нагуманова Э.Р. Нарциссизм и перфекционизм в структуре депрессивной личности / Э.Р. Нагуманова // Сборник научных статей San Diego «Наука и инновации в современном мире», 2016. - С. 79-83
8. Нагуманова Э.Р. Особенности проявления стрессоустойчивости у депрессивной личности / Э.Р. Нагуманова // Сборник научных трудов «Актуальные вопросы университетской науки». – Уфа, 2016. - С. 292-296.
9. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация: механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. - М.: Эксмо, 2010.
10. Николаев Е.Л. Психологические особенности темпоральной перспективы личности в системе «зависимый–созависимый» / Е.Л. Николаев, О.В. Чупрова // Вестник Чувашского университета, 2013. - № 2. - С. 102–105.
11. Осинская С.А. Системная детерминация созависимости: некоторые подходы к объяснению феномена / С.А. Осинская, Н.А. Кравцова // Вестник психиатрии и психологии Чувашии, 2016. - Т. 12. - № 1. - С 42-56.

#### Список литературы на английском языке / References in English

1. Akopov A.Yu. Svoboda ot zavisimosti. Sotsialnye bolezni lichnosti [Freedom from Addiction. Social Diseases of Personality] / A.Yu. Akopov. – St. Petersburg: Rech, 2009. [in Russian]
2. Bodrov V.A. Psikhologicheskii stress: razvitie i preodolenie [Psychological Stress: Its Development and Overcoming It] / V.A. Bodrov. – M.: PER SE, 2006. [in Russian]
3. Beatty M. Alkogolizm v semye ili preodolenie sozavisimosti [Alcoholism in the Family or Overcoming Co-Dependence] / M. Beatty / Transl. from Eng. – M.: Physical Education and Sport, 1997. [in Russian]
4. Budnikov, M.Yu. Samootnoshenie kak mishen individualnoi terapii v reabilitatsii narkozavisimyykh [Self-Attitude as a Target of Individual Therapy in the Rehabilitation of Drug Addicts] / M.Yu. Budnikov // Narkologiya [Narcology]. – 2013. – No. 8 (140). – P. 67-72. [in Russian]
5. Emelyanova E.V. Krizis v sozavisimyykh otnosheniyakh. Printsipy i algoritmy konsultirovaniya [Crisis in a Co-Dependent Relationships. Principles and Algorithms for Counseling] / E.V. Emelyanova. – SPb.: Rech, 2014. [in Russian]
6. Moskalenko V.D. Zavisimost: semeinaya bolezni [Dependence: Familial Disease] / V.D. Moskalenko. – M.: PER SE, 2011 [in Russian]
7. Nagumanova E.R. Nartsissizm i perfektsionizm v strukture depressivnoi lichnosti [Narcissism and Perfectionism in the Structure of a Depressed Personality] / E.R. Nagumanova // SanDiego Collection of Scientific Articles Science and Innovation in the Modern World, 2016. – P. 79-83 [in Russian]
8. Nagumanova E.R. Osobennosti proyavleniya stressoustoichivosti u depressivnoi lichnosti [Features of the Manifestation of Stress Tolerance of a Depressed Personality] / E.R. Nagumanova // Sbornik nauchnykh trudov Aktual'nyye problemy universitetskoy nauki [Collection of Scientific Papers: Topical Problems of University Science.] – Ufa, 2016. – P. 292-296. [in Russian]
9. Nalchadzhyan A.A. Psikhologicheskaya adaptatsiya: mekhanizmy i strategii [Psychological Adaptation: Mechanisms and Strategies] / A.A. Nalchadzhyan. – M.: Eksmo, 2010. [in Russian]
10. Nikolaev E.L. Psikhologicheskie osobennosti temporalnoi perspektivy lichnosti v sisteme «zavisimyy–sozavisimyy» [Psychological Features of the Temporal Perspective of the Personality in the “Dependent – Co-Dependent” System of Relationships] / E.L. Nikolaev, O.V. Chuprova // Vestnik Chuvashskogo universiteta [Bulletin of the Chuvash University], 2013. – No. 2. – P. 102–105. [in Russian]
11. Osinskaya S.A. Sistemnaya determinatsiya sozavisimosti: nekotorye podkhody k obyasnениyu fenomena [Systemic Determination of Co-Dependence: Approaches to Explaining the Phenomenon] / S.A. Osinskaya, N.A. Kravtsova // Vestnik psikiatrii i psikhologii Chuvashii [Bulletin of Psychiatry and Psychology of Chuvashia], 2016. – V. 12. – No. 1. – P. 42-56. [in Russian]

DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.123>**ВЗАИМОСВЯЗЬ ТИПА ОТНОШЕНИЯ К БОЛЕЗНИ И ОТНОШЕНИЯ К РОДИТЕЛЯМ У ПОДРОСТКОВ, СТРАДАЮЩИХ ОНКОГЕМАТОЛОГИЧЕСКИМИ ЗАБОЛЕВАНИЯМИ**

Научная статья

**Ивашкина М.Г.<sup>1,\*</sup>, Чернов Д.Н.<sup>2</sup>, Беляков К.В.<sup>3</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-3784-9046;<sup>2</sup> ORCID: 0000-0001-5404-5325;<sup>1,2,3</sup> Российский национальный исследовательский медицинский университет им. Н.И. Пирогова; Москва, Россия

\* Корреспондирующий автор (wowmania[at]mail.ru)

**Аннотация**

В статье рассмотрены особенности взаимосвязи отношения подростков, страдающих онкогематологическими заболеваниями, к матерям и типов отношения к болезни. Обнаружено, что в структуре отношения ребенка к заболеванию выражены смешанный (гармонический/ экзорпатический) и анозогнозический типы. Ипохондрический тип отношения к болезни отрицательно взаимосвязан со стремлением к принятию родителя; согласие между родителем и ребенком положительно коррелирует с меланхолическим типом, но отрицательно, – с неврастеническим типом отношения к заболеванию; дисфорический тип отрицательно связан со строгостью матери. Обсуждаются следствия результатов для оптимизации взаимоотношений ребенка с медперсоналом и поддерживающей психотерапевтической работы с семьей подростка.

**Ключевые слова:** детско-родительские отношения, подростковый возраст, онкогематологические заболевания, тип отношения к болезни.

**RELATIONSHIP OF TYPE OF ATTITUDE TO DISEASE AND ATTITUDE TO PARENTS IN ADOLESCENTS WITH ONCOHAEMATOLOGICAL DISEASES**

Research article

**Ivashkina M.G.<sup>1,\*</sup>, Chernov D.N.<sup>2</sup>, Bel'akov K.V.<sup>3</sup>**<sup>1</sup> ORCID: 0000-0002-3784-9046;<sup>2</sup> ORCID: 0000-0001-5404-5325;<sup>1,2,3</sup> Pirogov Russian National Research Medical University, Moscow, Russia

\* Corresponding author (wowmania[at]mail.ru)

**Abstract**

The paper discusses the relationship of attitudes of adolescents suffering from hematologic diseases to their mothers and types of attitude to the disease. It was found that mixed (harmonic/exorpathic) and anosognosic types are expressed in the structure of the child's attitude to the disease. The hypochondriacal type of attitude to the disease is negatively interconnected with the desire to adopt a parent; the agreement between a parent and a child is positively correlated with the melancholic type, but negatively, with the neurasthenic type of attitude to the disease; the dysphoric type is negatively associated with the severity of a mother. The consequences of the results for optimizing the relationship of a child with medical staff and supporting psychotherapeutic work with the teenager's family are discussed as well.

**Keywords:** parent-child relationships, adolescence, hematologic diseases, type of relationship to the disease.

Изучение переживаний детьми ситуации болезни в последнее десятилетие стало одним из важнейших направлений в исследовании психологии совладания с онкологическими заболеваниями и создания психокоррекционных программ помощи онкобольным детского возраста [3], [8]. Если в отечественной науке авторы опираются на понятие «внутренняя картина болезни» и изучают различные типы отношения к онкологическим заболеваниям [1], то в зарубежных работах исследователи в изучении особенностей отношения к болезни и ее переживания основываются на представлениях теории посттравматического стрессового расстройства (ПТСР) [8], [9], [10]. Интересно что онкобольные дети, как правило, демонстрируют не более выраженную симптоматику ПТСР, чем дети больные другими, не несущими угрозу жизни, заболеваниями [10], хотя различия в уровне дистресса и тревоги у пациентов-подростков могут зависеть от стадии заболевания или метода лечения [7]. Вопрос о специфике типов отношения к болезни у подростков, страдающих онкологическими заболеваниями, в отечественной науке изучен слабо.

Ресурсное значение для оптимизации психоэмоционального состояния онкобольного ребенка имеют особенности детско-родительских взаимоотношений. Показано, что родители онкобольных детей имеют симптомы ПТСР (трудности в когнитивной переработке информации, реакции избегания, психоэмоциональное возбуждение); переживают фобии, страх, тревогу, депрессию; у них снижается уровень эмпатии к ребенку. Вместе с тем, подростки, страдающие онкологическими заболеваниями, демонстрируют выраженный запрос на улучшение детско-родительских взаимоотношений: они склонны принимать своих матерей и сотрудничать с ними в большей степени, чем здоровые дети того же возраста. Растет интегрированность отношения подростка к родителю: при возрастании стремления детей к доверительным отношениям, возникает запрос на поддержку со стороны матери; при этом ребенок готов к положительному принятию родителя как авторитета и толерантен к строгому отношению со стороны матери [4]. Восприятие подростком детско-родительских отношений как поддерживающих, сензитивных к потребностям ребенка может являться одним из факторов функционально адаптивного отношения ребенка к заболеванию, что, в свою очередь, может являться важнейшим условием создания благоприятной реабилитационной среды для онкобольного ребенка.

Целью работы стало изучение особенностей отношения к болезни у подростков, страдающих онкогематологическими заболеваниями, и взаимосвязи этих особенностей с отношением детей к матерям. Исследование продолжает работу, представленную нами в [4].

### Выборка исследования

Выборка состояла из 14 подростков в возрасте 11–15 лет с онкогематологическими заболеваниями, проходящими лечение в Национальном научно-практическом центре детской гематологии, онкологии и иммунологии им. Д. Рогачева. Получено согласие родителей на участие детей в обследовании.

### Методики исследования

Для диагностики особенностей детско-родительских отношений использовался вариант опросника И. М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребенок» для подростков [5], которая позволяет оценить представления ребенка о родителе (в нашей работе это – матери): его требовательности, строгости, степени контроля над поведением, эмоциональной близости, степени принятия ребенка, наличия стремления к сотрудничеству, согласия с родителем, последовательности его отношения к ребенку, авторитетности родителя и удовлетворенности отношениями с ним. Для изучения особенностей отношения к болезни использована методика «Тип отношения к болезни» (ТОБОЛ), разработанная в лаборатории клинической психологии института им. В. М. Бехтерева [6], которая позволяет определить выраженность гармонического, экзорпатического, анозогнозического, тревожного, ипохондрического, неврастенического, меланхолического, апатического, сенситивного, эгоцентрического, паранойяльного и дисфорического типов отношения к заболеванию. С помощью статистического пакета Statistica 12 подсчитывались дескриптивные статистики и проводился корреляционный анализ  $r_s$  – Спирмена.

### Результаты и их обсуждение

Сопоставление средних по шкалам методики ТОБОЛ показывает, что наиболее выраженными в структуре отношения ребенка к заболеванию являются гармонический, экзорпатический и анозогнозический типы; причем средние значения существенно выше, чем по остальным шкалам методики. Корреляционный анализ между шкалами опросника показывают, что гармонический тип отношения к болезни положительно коррелирует с экзорпатическим ( $r_s = 0,87$ ;  $p < 0,01$ ), ипохондрическим ( $r_s = 0,56$ ;  $p < 0,05$ ) и эгоцентрическим ( $r_s = 0,69$ ;  $p < 0,01$ ) типами; экзорпатический тип также взаимосвязан с ипохондрическим ( $r_s = 0,70$ ;  $p < 0,01$ ) и эгоцентрическим ( $r_s = 0,69$ ;  $p < 0,01$ ) типами отношения к заболеванию. Примечательно, что анозогнозический тип отношения к заболеванию не связан ни с каким другим типом. Можно сделать вывод о том, что в структуре отношения ребенка к заболеванию выражены два типа, а именно, – смешанный (гармонический/ экзорпатический) и анозогнозический типы, а не три, на что указывает анализ средних величин по шкалам ТОБОЛ. В первом случае это означает, что дети оценивают свое состояние объективно, у них есть стремление к выздоровлению; они склонны не думать о своем заболевании и продолжают заниматься интересующей их деятельностью. Во втором случае, подростки отбрасывают мысли о болезни и о возможных ее последствиях, вплоть до отрицания. У них проявляются отчетливые тенденции рассматривать симптомы болезни как проявления «несерьезных» заболеваний или случайных колебаний самочувствия. При этом ребенок требует к себе внимания и сочувствия со стороны окружающих (родственников, врачей, медперсонала). В целом, можно говорить об отсутствии каких-либо явных проблем в адаптации к болезни, что соответствует результатам зарубежных исследований, проведенных в контексте изучения симптомов ПТСР у детей, страдающих онкологическими заболеваниями [10].

Судя по слабой выраженности значений по остальным (кроме диагностирующих гармонический, экзорпатический и анозогнозический типы отношения к болезни) шкалам методики ТОБОЛ остальные взаимосвязи вносят незначительный вклад в структуру отношения подростков к переживаемым онкогематологическим заболеваниям. Они указывают на присутствие ряда слабо выраженных смешанных типов. Получено, что, помимо описанных взаимосвязей, эгоцентрический тип отношения к болезни положительно коррелирует с ипохондрическим ( $r_s = 0,80$ ;  $p < 0,01$ ) и неврастеническим ( $r_s = 0,55$ ;  $p < 0,05$ ) типами. В этом случае ребенок сосредоточен на субъективных неприятных или болезненных ощущениях, проявляет симптомы «раздражительной слабости» в совладании с ними, а также стремится к получению своеобразной «выгоды» от ситуации заболевания: требует к себе исключительного отношения к себе со стороны окружающих в ущерб их собственным делам и заботам. Кроме того, паранойяльный тип отношения к болезни положительно коррелирует с неврастеническим типом ( $r_s = 0,67$ ;  $p < 0,05$ ), а меланхолический тип отношения к заболеванию положительно связан с апатическим типом ( $r_s = 0,90$ ;  $p < 0,01$ ). В первом случае для больных с симптомами «раздражительной слабости» характерна подозрительность и настороженность к окружению, лечебным процедурам и действиям медперсонала, а во втором, – подростки склонны пессимистически и безразлично относиться к лечебным процедурам и прогнозам даже при удовлетворительном самочувствии и благоприятных данных о течении лечения.

Особенности отношения к матерям, диагностированных при помощи методики «Взаимодействие родитель – ребенок» для подростков, а также структура корреляционных связей между шкалами опросника представлена нами ранее в [4]. Анализ взаимосвязей между различными типами отношения детей к болезни и отношения подростков к родителям выявил, что ипохондрический тип отношения к болезни отрицательно коррелирует со стремлением к принятию родителя ( $r_s = -0,72$ ): при таком отношении к матери ребенок демонстрирует адекватное отношение к болезненным процедурам, не преувеличивает их негативные последствия, верит в успех лечения и доверяет мнению специалистов. Согласие между родителем и ребенком положительно коррелирует с меланхолическим типом ( $r_s = 0,65$ ), но отрицательно, – с неврастеническим типом отношения к заболеванию ( $r_s = -0,71$ ): на фоне несколько сниженного настроения ребенок способен терпеть неудобства, связанные с лечением. Наконец, дисфорический тип отрицательно связан со строгостью родителей ( $r_s = -0,88$ ): при таком уровне принятия матери ребенок сдержан, неагрессивен, с пониманием относится к директивному стилю поведения родителя.

Полученные результаты могут способствовать лучшему пониманию внутреннего мира подростков, столкнувшихся с потенциально опасными для жизни онкогематологическими заболеваниями, а также учету особенностей отношения детей к болезни для целей оптимизации взаимоотношений ребенка с медперсоналом и при поддерживающей психотерапевтической работе с семьей ребенка. Отметим, что выявленные тенденции требуют дальнейшей

верификации на выборках большого объема с учетом пола ребенка, тяжести и специфики заболевания, стадии лечения и при помощи более сложных методов математической обработки, например, факторного анализа.

**Конфликт интересов**

Не указан.

**Conflict of Interest**

None declared.

**Список литературы / References**

1. Асеев В. Г. Психическое состояние и отношение к болезни у онкобольных разного пола / В. Г. Асеев // Сибирский психологический журнал. – 2012. – № 46. – С. 161–168.
2. Богуславская В. Ф. Влияние призмы трансформации смыслов матери на эмоциональные особенности взаимодействия с онкобольным ребенком / В. Ф. Богуславская, А. В. Гришина, А. С. Коленова // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2014. – № 12 (4). – С. 40–45.
3. Ивашкина М. Г. Опыт психокоррекционного и психореабилитационного сопровождения личности в условиях онкологического заболевания / М. Г. Ивашкина // Лечебное дело. – 2010. – № 3. – С. 49–54.
4. Ивашкина М. Г. Особенности отношения к родителям у подростков, страдающих онкогематологическими заболеваниями / М. Г. Ивашкина, Д. Н. Чернов, К. В. Беляков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2019. – № 12 (90). – Ч. 2. – С. 79–82.
5. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми / И. М. Марковская. – СПб.: ООО Изд-во «Речь», 2000. – 150 с.
6. Психологическая диагностика отношения к болезни / пособ. для врачей. – СПб.: Санкт-Петербургский научно-исследовательский психоневрологический институт им. В. М. Бехтерева, 2005. – 33 с.
7. Хаин А. Е. Эмоциональное состояние и стратегии совладания подростков с онкогематологическими заболеваниями / А. Е. Хаин, А. Б. Холмогорова, В. А. Абабков // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7. – № 4. – С. 131–149.
8. Bruce M. A systematic and conceptual review of posttraumatic stress in childhood cancer survivors and their parents / M. Bruce // Clinical psychology review. – 2006. – № 26. – P. 233–256.
9. Norberg A. L. Parent distress in childhood cancer: A comparative evaluation of posttraumatic stress symptoms, depression and anxiety / A. L. Norberg, K. K. Boman // Acta Oncologica. – 2008. – Vol. 47 (2). – P. 267–274.
10. Phipps S. Symptoms of post-traumatic stress in children with cancer: Does personality trump health status? / S. Phipps, N. Jurbergs, A. Long // Psychooncology. – 2009. – Vol. 18 (9). – P. 992–1002.

**Список литературы на английском языке / References in English**

1. Aseev V. G. Psikhicheskoe sostoyanie i otnoshenie k bolezni u onkobil'nykh raznogo pola [Psychological state and attitude towards illness among male and female cancer patients] / V. G. Aseev // Sibirskii psikhologicheskii zhurnal [Siberian psychological journal]. – 2012. – № 46. – P. 161–168. [in Russian]
2. Boguslavskaya V. F. Vliyanie prizmy transformatsii smyslov materi na emotsional'nye osobennosti vzaimodeistviya s onkobil'nym rebenkom [Influence of the prism of transformation of the mother's meanings on the emotional features of interaction with a child with cancer] / V. F. Boguslavskaya, A. V. Grishina, A. S. Kolenova // Severo-Kavkazskii psikhologicheskii vestnik [North-Caucasian psychological bulletin]. – 2014. – № 12 (4). – P. 40–45 [in Russian]
3. Ivashkina M. G. Opyt psikhokorreksionnogo i psikhoreabilitatsionnogo soprovozhdeniya lichnosti v usloviyakh onkologicheskogo zabolevaniya [Experience of psychocorrection and psychorehabilitation support of the person in the conditions of oncological disease] / M. G. Ivashkina // Lechebnoe delo [Journal of general medicine]. – 2010. – № 3. – P. 49–54. [in Russian]
4. Ivashkina M. G. Osobennosti otnosheniya k roditelyam u podrostkov, stradayushchikh onkogematologicheskimi zabolevaniyami [Features of attitude to parents in teenagers suffering from oncohematological diseases] / M. G. Ivashkina, D. N. Chernov, K. V. Bel'akov // Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal [International research journal]. – 2019. – № 12. – V. 2. – P. 92–107. [in Russian]
5. Markovskaya I. M. Trening vzaimodeistviya roditelei s det'mi [Training of interaction of parents with children] / I. M. Markovskaya. – SPb.: ООО Izd-vo "Rech'", 2000. – 150 p. [in Russian]
6. Psikhologicheskaya diagnostika otnosheniya k bolezni [Psychological diagnostics of the attitude to the disease] / posob. dlya vrachei. – SPb.: Sankt-Peterburgskii nauchno-issledovatel'skii psikhonevrologicheskii institut im. V. M. Bekhtereva, 2005. – 33 p. [in Russian]
7. Khain A. E. [Emotional state and coping strategies of adolescents with oncohematological diseases] / A. E. Khain, A. B. Kholmogorova, V. A. Ababkov // [Clinical psychology and special education]. – 2018. – V. 7. – № 4. – P. 131–149. [in Russian]
8. Bruce M. A systematic and conceptual review of posttraumatic stress in childhood cancer survivors and their parents / M. Bruce // Clinical Psychology Review. – 2006. – №. 26. – P. 233–256.
9. Norberg A. L. Parent distress in childhood cancer: A comparative evaluation of posttraumatic stress symptoms, depression and anxiety / A. L. Norberg, K. K. Boman // Acta Oncologica. – 2008. – V. 47 (2). – P. 267–274.
10. Phipps S. Symptoms of post-traumatic stress in children with cancer: Does personality trump health status? / S. Phipps, N. Jurbergs, A. Long // Psychooncology. – 2009. – V. 18 (9). – P. 992–1002.