



# ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ: ПОТЕНЦИАЛ НАУКИ И СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

БРАГАРНИК-СТАНКЕВИЧ О.С., ВЕЗЕТИУ Е.В., ВОВК Е.В.

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**НАУЧНАЯ ОБЩЕСТВЕННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ НАУКА**

**Инновационное развитие: потенциал науки и  
современного образования**

Монография

УДК 37  
ББК 74  
И66

**Главный редактор:** Краснова Наталья Александровна – кандидат экономических наук,  
доцент, руководитель НОО «Профессиональная наука»

**Технический редактор:** Канаева Ю.О.

**Рецензент:** Кузьменко Наталья Ивановна, к.п.н., доцент, преподаватель ГБПОУ "Магнитогорский педагогический колледж"

**Авторы:**

Брагарник-Станкевич О.С., Везетиу Е.В., Вовк Е.В.

Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования [Электронный ресурс]: монография. – Эл. изд. - Электрон. текстовые дан. (1 файл pdf: 63 с.). - Нижний Новгород: НОО "Профессиональная наука", 2020. – Режим доступа: [http://scipro.ru/conf/monographpedag\\_100920.pdf](http://scipro.ru/conf/monographpedag_100920.pdf). Сист. требования: Adobe Reader; экран 10".

ISBN 978-5-6045106-6-7

Материалы монографии будут полезны преподавателям, научным работникам, специалистам предприятий, а также студентам, магистрантам и аспирантам.

При верстке электронной книги использованы материалы с ресурсов: Designed by Freepik, Canva.

ISBN 978-5-6045106-6-7



9 785604 510667

© Авторский коллектив, 2020 г.

© Издательство НОО Профессиональная наука, 2020 г.

# СОДЕРЖАНИЕ

<b>Введение .....</b>	<b>5</b>
Глава 1. Инновационные технологии в современном образовательном пространстве .....	7
Глава 2. К вопросу тьюторского сопровождения и развития учебной самостоятельности обучающихся педагогического ВУЗа.....	23
Глава 3. Бестиальные предикаты в русской языковой антропоцентрической сфере .....	39
<b>Заключение .....</b>	<b>55</b>
<b>Библиографический список .....</b>	<b>56</b>
<b>Сведения Об Авторах .....</b>	<b>61</b>

## Введение

Современное общество переживает процесс социальной трансформации, переход от индустриального к информационному обществу, цифровизации. В условиях информационного общества образование превращается в важнейшую социально-культурную ценность, ориентированную на перспективу устойчивого развития общества.

Одной из важнейших функций современного образования является создание условий для раскрытия природного потенциала человека, его способностей к непрерывному и активному приращению знаний, развитию на этой основе себя как полноценной личности.

Анализ функционирования системы образования приобретает особенно критический характер в поликультурных регионах, в которых, кроме традиционных, образование имеет специфические функции, направленные на удовлетворение этнокультурных потребностей людей, является инструментом обеспечения межэтнического и межконфессионального согласия.

Монография состоит из 3-х глав.

**В первой главе** «Иновационные технологии в современном образовательном пространстве» рассматривается актуальность вопроса иновационных технологий в условиях современного образовательного пространства, которое нуждается не только в развитии своих основополагающих принципов, но и в формировании новых отраслей знания, практики и социального взаимодействия. Применение иноваций в образовании – яркий пример следования тенденции личностно-ориентированного обучения. Это проявляется посредством того, что эти технологии формируют определенную структуру, направленную на массовое, коллективное и индивидуальное обучение будущих специалистов, в рамках которого уделяется внимание и собственно технологиям, их специфике и роли в системе общемирового развития, и личности обучающегося, обращающегося к этим технологиям.

**Во второй главе** «К вопросу тьюторского сопровождения и развития учебной самостоятельности обучающихся педагогического ВУЗа» рассматривается такой современный феномен, как тьюторство. Образовательная деятельность в рамках современного образовательного пространства все чаще сводится к самостоятельному изучению студентами каких-либо тем, разделов и даже курсов определенных дисциплин. Тьюторство в этом

случае представляет собой некую возможность обучающегося получить полезную консультацию по рассматриваемому вопросу. Таким образом, с одной стороны, обучающийся сам приходит к определенным выводам и умозаключениям, а с другой – все же имеет подспорье. Главное, что необходимо помнить современному тьютору – это принцип индивидуализации, который представляет собой сердцевину, стержень всей тьюторской модели сопровождения самостоятельной деятельности студентов.

**В третьей главе** «Бестиальные предикаты в русской языковой антропоцентрической сфере» целью исследования является описание использования зооморфических глаголов, а также описание случаев вторичной номинации лексических единиц, отражающих различные процессы и состояния, в которых принимает участие определенное животное, а именно – бестиальных глаголов. Бестиальная глагольная лексика представляет собой многообразие глагольных единиц, расширение семантики которых позволяет фиксировать случаи вторичной номинации за пределами бестиального дискурса. В русском языке вторичная номинация и характеристика человека осуществляется через весьма развитую и разветвлённую систему лексических единиц. Определенную роль в этом играют и бестиальные предикаты, процесс вторичной номинации которых происходит в русском языке постоянно за счёт метафорического образного переосмысления в разговорной речи с последующим закреплением результатов в языке. Процесс вторичной номинации глагольной бестиальной лексики является отражением концептосферы национальной культуры и лингвокультурологических факторов.

### **Авторский коллектив:**

**Везетиу Е.В.** (Глава 1. Инновационные технологии в современном образовательном пространстве)

**Вовк Е.В.** (Глава 2. К вопросу тьюторского сопровождения и развития учебной самостоятельности обучающихся педагогического ВУЗа)

**Брагарник-Станкевич О.С.** (Глава 3. Бестиальные предикаты в русской языковой антропоцентрической сфере)

## Глава 1. Инновационные технологии в современном образовательном пространстве

Технический прогресс, который в начале XXI века оказал колоссальное влияние на все сферы социума, не обошел стороной и сферу образования, которая, в свою очередь, является ключевой в системе социальных взаимоотношений. Он повлек за собой развитие таких феноменов, как компьютеризация, глобализация и цифровизация, которые уже давно не воспринимаются современными исследователями, как нововведения.

Развитие любой современной отрасли, функционирующей в рамках единого социокультурного пространства, предполагает регулярную модернизацию путем внедрения новейших технологий и инструментов. Такая ситуация наблюдается и в педагогической науке, системе средств и механизмов обучения. Именно эти сферы современного образования сегодня особенно нуждаются в инновациях, чаще всего проявляющихся во внедрении цифровых технологий в образовательный процесс, а также в ориентации на индивидуализацию образования.

Для того, чтобы подробнее исследовать настоящую тему, нам представляется наиболее логичным рассмотреть различные подходы к формированию и систематизации комплекса современных инноваций, внедряемых в образовательный процесс. На сегодняшний день существует значительная теоретическая база исследований, связанных с внедрением инноваций в образовательное пространство, которая основывается на научных трудах таких отечественных и зарубежных исследователей, как Е.В. Багрова, А.А. Безруков, А.Э. Байсеркеев, О.В. Бондаренко, М.Е. Кирягина, С.В. Лаптева, Т.И. Воробьева, С.И. Лобанова, Л.А. Оганнисян, Н.Н. Ступак, Н.Р. Юсуфбекова и другие.

Возникновение необходимости во внедрении инноваций в современное образовательное пространство, по мнению М.Е. Кирягиной, связано с несколькими ключевыми причинами, обусловленными общим кризисом, существующим в системе образования. К основным причинам исследователь относит:

- международные разногласия в области потребностей и реального (достаточно низкого) уровня профессиональной подготовки будущих специалистов;
- противоречие в области новых целей образовательных учреждений и формами организации и управления ими;

– ранее внедренные инновации не нашли должного отклика от различных субъектов образовательного пространства, в связи с чем возникли сложности с теоретическим (а потом и практическим) освоением инновационной структуры.<sup>14</sup>

Таким образом, проблематика настоящего исследования базируется на вышеуказанных причинах возникновения необходимости во внедрении тех или иных инновационных технологий в отечественную систему образования и образовательную среду. Проблематика очерчивает спектр актуальных проблем и в то же время актуализирует настоящее исследование.

Помимо этого, инновационные технологии не просто способствуют повышению продуктивности образовательной системы, но и повышают эффект от педагогического воздействия как образовательного, так и воспитательного характера, а также формируют спектр умений и навыков нового порядка у педагогов. «Образование сегодня ориентировано не столько на освоение инновационных технологий, сколько на их непосредственное создание» – считает А.Э. Байсеркеев.<sup>22</sup> В связи с этим справедливым было бы отметить, что таким образом развивается не только технологическая и предметная области образовательного пространства, но и формируется личностный профессиональный потенциал в лице инноваторов – субъектов образовательной среды (педагогов, обучающихся, управленцев и т.д.). За счет этого формируется система деятельного развивающего обучения, позволяющего сформировать специалистов нового порядка – конкурентоспособных, актуальных и легко адаптирующихся к новым условиям.

Под инновациями в образовательном пространстве, согласно определению Е.А. Подольской, следует считать «нововведения в сфере педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики, как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом».<sup>38</sup> Такие нововведения принято рассматривать с нескольких точек зрения: с одной стороны, они применяются посредством реализации инструментов системы образования, а с другой – посредством внедрения дополнительных внешних инструментов. К первой группе нововведений принято относить различные уже существующие инструменты, которые соответствуют интенсификации образовательного процесса и всей системы

<sup>14</sup> Кирягина, М.Е. Педагогические инновации в образовании / М.Е. Кирягина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 18.

<sup>22</sup> Байсеркеев, А.Э. Инновация в образовании и обучении / А.Э. Байсеркеев // Проблемы Науки. – 2016. – № 21 (63).

<sup>38</sup> Подольская, Е.А. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / Е.А. Подольская. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 316 с.



образования в целом, оказывает влияние на ее внутреннее «самосовершенствование». Вторая же группа включает в свой состав различного типа оборудование, технологии, капитал, средства внешнего характера. Также отметим, что нововведения внутренние соответствуют интенсивному пути развития, в то время как внешние – экстенсивному, что предполагает разностороннее и комплексное влияние, оказываемое на современную систему образования.<sup>48</sup>

Говоря об инноватике, важным было бы обратить внимание на педагогические инновации, которые состоят во внедрении изменений модернизирующего характера в структуру образовательного процесса. По нашему мнению, именно педагогические инновации являются ключевым аспектом в развитии современного образования, поскольку они преследуют цели совершенствования образовательно-воспитательного потенциала существующей системы и стабилизации внимания обучающихся в рамках образовательного процесса. Эти цели ярко иллюстрируют воздействие инноватики на рассматриваемую нами сферу, в связи с чем нам представляется логичным рассмотреть иные точки зрения отечественных исследователей, которые составляют важный кластер теоретического освоения инновационной составляющей образовательного пространства.

О.В. Бондаренко подходит к определению рассматриваемой нами дефиниции несколько иначе. По мнению исследователя, для начала необходимо понять, что собой представляет инновационное образование, а затем перейти к непосредственно инновационным образовательным технологиям, или инновациям, внедряемым в современное образовательное пространство. Так, под инновационным образованием следует понимать такой тип образовательной деятельности, который предполагает не только развитие посредством адаптации внешних факторов влияния, но и посредством самостоятельного развития внутри собственной системы и который ориентирован на создание условий для всестороннего развития всех субъектов образовательной деятельности. Иными словами, как подчеркивает О.В. Бондаренко, «инновационное образование – это не только развивающее, но и развивающееся образование», что дает нам повод еще раз подчеркнуть его разносторонность и многоступенчатость.<sup>53</sup>

Этот же исследователь обращается к интерпретации понятия «инновационная образовательная технология», которая представляет для

<sup>48</sup> Подольская, Е.А. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / Е.А. Подольская. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 316 с.

<sup>53</sup> Бондаренко, О.В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О. В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». – Режим доступа: [https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono\\_1](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1) (дата обращения: 06.09.10).

настоящей работы особенный интерес и ценность. Исходя из выводов, сделанных О.В. Бондаренко, такой тип образовательных технологий представляет собой некий комплекс, состоящий из нескольких взаимосвязанных современных (этот аспект особенно подчеркивается автором) элементов. Он включает в свой состав:

- содержание, передающееся получателям образовательных услуг, которое предполагает наряду с освоением базовых предметных знаний широкого круга развитие современных профессиональных компетенций. Этот элемент комплекса предполагает хорошую структуризацию и представление посредством мультимедийных образовательных материалов, передающихся с помощью современных наиболее средств коммуникации, которые функционируют в едином цифровом пространстве;

- методы обучения, характеризующиеся активным формированием учебных и профессиональных компетенций. Такие методы базируются на реорганизации традиционной системы образования путем внедрения элементов взаимодействия между обучающимися на различных уровнях и ступенях образовательного процесса. Особую роль здесь играет процесс вовлечения обучающихся в учебный процесс, который предполагает активизацию их мыслительной деятельности и избегание пассивного восприятия материала;

- инфраструктура обучения, включающая в свой состав информационный, технологический, организационный и коммуникационный сегменты, которые оказывают активное влияние на способность эффективно применять преимущества различных новых форм и технологий обучения (по типу дистанционных и компьютерных технологий).<sup>63</sup>

Исходя из вышесказанного, следует отметить, что процесс внедрения инноваций в систему современного образования характеризуется многоуровневым изменением не только образовательных технологий, внедряемых в процесс обучения, но и самой образовательной действительности, что особенно подчеркивает актуальность исследования нововведений. Это также связано и с частичным устареванием существующей базы и концепции обучения, сложившейся в период советского времени.

Сегодня существует острая необходимость в обновлении именно теоретической составляющей, поскольку практическая уже давно (по крайней мере на протяжении последних двух-трех десятилетий) в значительной степени претерпевает изменения и развивается в соответствии с

---

<sup>63</sup> Бондаренко, О.В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О. В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». – Режим доступа: [https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono\\_1](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1) (дата обращения: 06.09.10).

существующими тенденциями. В связи с этим обратим внимание на исследование Н.Р. Юсуфбековой, которая, рассматривая инновационные технологии, внедряемые в современное образовательное пространство, в качестве ключевых инструментов оптимизации отечественной образовательной сферы, считает, что существует определенная градация в структуре инновационных процессов.<sup>710</sup> Эта структура, по ее мнению, включает следующие основные блоки:

1. Разработка инновационного объекта.

Этот этап характеризуется приобщением к процессу создания качественно нового объекта, обладающего новыми, ранее неизвестными свойствами, нескольких педагогических, концептуально значимых категорий, таких как:

- многоуровневая типология педагогических инноваций, которая позволяет современным педагогам ориентироваться во всем многообразии существующих и потенциальных новшеств;
- предпосылки создания инновации, которые важны на этапе анализа и оценки степени необходимости внедрения в определенную сферу педагогической практики тех или иных технологий;
- критерии новизны, особенно важные в процессе внедрения инноваций в образовательное пространство;
- степень готовности образовательной инновации к освоению и активному применению в рамках образовательного пространства;
- алгоритм создания инновационных технологий и их применения в современном образовательном пространстве и т.д.

Описанный выше сегмент крайне важен в системе педагогических компетенций, поскольку определяет творческий потенциал современного педагога, участвующего в непосредственной разработке инновационных технологий, необходимых для оптимизации и модернизации образовательного пространства. По нашему мнению, этому блоку педагогических знаний необходимо уделять особое внимание, поскольку от него зависит дальнейший результат применения и оценки инновации, а также ее качество и степень воздействия на образовательную среду.

2. Восприятие, освоение, анализ и оценка инновационного объекта.

Здесь важно упомянуть следующие ключевые категории, составляющие основной потенциал рассматриваемого нами блока инновационных процессов, протекающих в современной образовательной среде:

---

<sup>710</sup> Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991.

- педагогическое сообщество, которое так или иначе участвует в процессе освоения и оценки инновации, поскольку применяет ее в качестве ключевого воздействующего элемента в ходе педагогической практики;
- консерватизм и новаторство в педагогической науке, которые проявляются в разной степени, представляя собой разные направления, взаимодополняющие друг друга;
- среда внедрения педагогических инноваций, которая определяет степень вовлеченности обучающихся в процесс освоения инноваций и создает основные условия для увеличения степени этой вовлеченности;
- готовность педагогического сообщества к восприятию и оценке новшества, что отличается от первой указанной нами категории, поскольку готовность представляет собой предрасположенность педагогов к проведению аналитико-оценочной деятельности.

Этот сегмент представляет собой главный аналитический потенциал инновационной системы технологий, внедряемых в образовательное пространство, поскольку предполагает проведение мероприятий по оценке внедряемого новшества, а также его эффективности и степени освоенности в рамках не только непосредственно образовательного пространства, но и в рамках педагогического сообщества.

### 3. Практическое применение инновационного объекта.

Этот блок включает единственную категорию – непосредственное применение инновации в рамках образовательного пространства, что во многом зависит от вышеуказанных категорий и их специфики. При этом использование инновации должно происходить осознанно и целенаправленно, поскольку каждая инновационная технология обладает набором специфических характеристик, направленных на совершенствование конкретного элемента образовательного пространства.<sup>810</sup>

Вышеуказанная структура инновационных процессов, происходящих в современном образовательном пространстве, дает нам повод полагать, что педагогический вклад в систему инновационного развития и повышения качества образовательных услуг значительно недооценен. По нашему мнению, важно уделять внимание именно педагогическим инновациям, поскольку они оказывают непосредственное влияние на образовательный процесс и его реализацию в современных условиях. Они, помимо прочего, составляют определенный базис, основываясь на который, современный педагог способен оптимизировать и модернизировать процесс обучения и воспитания, а также повлиять на повышение качества образования в целом.

---

<sup>810</sup> Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991.

Несмотря на ценность вышеуказанной инновационной структуры, необходимо обратить внимание на различные связанные с ней классификации и типологии, представленные отечественными и зарубежными исследователями настоящей темы. Подобное отступление необходимо для формирования всеобъемлющей картины состояния инновационных технологий в современном образовательном пространстве и педагогической науке. Е.А. Подольская считает, что все образовательные и педагогические инновации следует разделять на:

- внутрипредметные, которые призваны реализовываться в рамках ключевого объекта педагогической деятельности – преподаваемой дисциплины. Интересно, что реализация и внедрение инноваций должны происходить с учетом специфики этой дисциплины, в связи с чем педагогом определяются те или иные механизмы и инструменты воздействия на образовательное пространство;

- общеметодические, активно внедряемые непосредственно в педагогическую практику. Такие инновации могут иметь разный вид, начиная от новейших педагогических концепций и заканчивая информационно-коммуникативными технологиями. Это связано с многопрофильностью образовательных инноваций, а также с их природой, которая предполагает универсальность применения в любой предметной области и общедоступность для всех субъектов образовательного процесса;

- административные, заключающиеся в выполнении регулирующей функции. При этом регулирование происходит в отношении принимаемых педагогами решений в области организации образовательного процесса. Именно эта функция позволяет не просто оптимизировать существующие образовательные процессы, протекающие в современном образовательном пространстве, но и оптимизировать процесс функционирования всех субъектов образовательного пространства;

- идеологические, которые лежат в основе всех вышеуказанных новшеств. Такая фундаментальность возникла в связи с тем, что идеологическая составляющая является неким «индикатором» существующих тенденций и их влияния на образование. Кроме того, они участвуют в процессе формирования условий для развития наиболее актуальных и целесообразных технологий нового типа и образа действия.<sup>9810</sup>

<sup>98</sup> Подольская, Е.А. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / Е.А. Подольская. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 316 с.

<sup>109</sup> Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / [Авторы-составители М.Ю. Олешков, В.М. Уваров]. – М.: Компания Спутник, 2006. – 191 с.

Вышеуказанный перечень инноваций, находящих свое активное применение в модернизации современного образовательного пространства дает нам представление о том, как системно следует подходить не только к организации образовательного процесса, но и к педагогическому взаимодействию в условиях быстро развивающегося технологического и информационного потенциала института образования. Важно помнить, что инновационные технологии по своей сущности не самодостаточны, поскольку не являются саморазвивающимися структурами, а опираются на специалистов, применяемых их в условиях своей профессиональной педагогической деятельности. Таким образом, можно заметить, что образовательные нововведения на любом из уровней проявляют себя наиболее комплексно исключительно при взаимодействии с компетентными и профессиональными специалистами, способными совершенствовать образовательное пространство.

Преобразование образовательной среды и непосредственно педагогической деятельности, помимо всего прочего, предполагает не только ознакомление ведущих педагогов с системой существующих инновационных технологий, но и выполнение ими определенных взаимосвязанных действий по созданию новшеств. Такие действия включают в свой состав, как указывает О.В. Бондаренко, совокупность определенных видов деятельности современного педагога, главной целью которого является модернизация образовательной системы и пространства.<sup>113</sup> К таким видам деятельности принято относить:

- научно-исследовательскую, ключевым аспектом которой является ее нацеленность на формирование нового знания об открытиях и изобретениях, что предполагает сведения о существовании чего-либо в действительности, что нуждается в открытии и идентификации, а также о способах создания принципиально нового объекта – изобретении новшества;
- проектную, к которой принято относить процесс разработки качественно нового инструментально-технологического знания об алгоритме действий, реализуемых в определенных условиях, а также направленных на создание инновационного проекта;
- образовательную, включающую в свой состав способы профессионального развития субъектов образовательной практики, а также знания

---

<sup>113</sup> Бондаренко, О.В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О. В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». – Режим доступа: [https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono\\_1](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1) (дата обращения: 06.09.10).

о реализации инновационного проекта и роли каждого из участника процесса реализации.<sup>121132143</sup>

Педагогическая практика, включающая в свой состав все вышеуказанные виды деятельности, способна максимально приблизиться к эффективности в области создания и применения инноваций в ходе образовательно-воспитательной деятельности современного педагога. По нашему мнению, ориентируясь именно на них, педагог может участвовать в процессе научного творчества, тем самым преобразуя действительность и оказывая значительное влияние на теоретико-практическую базу современной педагогики, расширяя ее посредством педагогических открытий и изобретений.

Помимо вышерассмотренных существуют и иные классификации инновационных технологий, применяемых в рамках совершенствования современного образовательного пространства. Они предоставляют нам сведения о существовании различных принципов типологии таких технологий, которые предполагают классификацию на основе существующих в конкретном образовательном пространстве традиций, условий, специфических черт и т.д. Условно можно выделить такие группы инновационных технологий, как:

#### 1. Информационно-коммуникативные технологии.

Эти технологии лежат в основе принципа современного предметного обучения и принимают активное участие в интегрировании различных дисциплин с информационными и коммуникационными, что позволяет не только расширить спектр их воздействия, но и ускорить процесс информатизации сознания обучающихся. Процесс, в свою очередь, является фундаментальным для осознания обучающимися роли информатизации в их предстоящей профессиональной деятельности и собственного места в ней.

Образовательная инноватика включает в свой состав достаточно обширную базу технологий, применяемых в современных условиях. Информационно-коммуникативные технологии составляют значительную часть этой базы, в связи с чем представляют особый интерес для нас и многих других

---

<sup>121</sup> Багрова, Е.В., Безруков, А.А. Технология проблемного обучения как инновационное направление в современном образовательном процессе / Е.В. Багрова, А.А. Безруков // Инновационные технологии в образовании: Материалы IV Международной научно-практической видеоконференции (г. Тюмень, 30 ноября 2016 г.) / Под ред. С.М. Моор. – Тюмень: ТИУ, 2017.

<sup>132</sup> Байсеркеев, А.Э. Инновация в образовании и обучении / А.Э. Байсеркеев // Проблемы Науки. – 2016. – № 21 (63).

<sup>143</sup> Бондаренко, О.В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О. В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». – Режим доступа: [https://sites.google.com/a/shko.la/ejrno\\_1](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrno_1) (дата обращения: 06.09.10).

исследователей этой темы. Их принято применять в самых различных направлениях – как в гуманитарном, так и техническом образовании.<sup>156</sup>

В рамках рассматриваемой нами темы рассмотрим определенную существующую в современной системе образования тенденцию процесса информатизации образовательной сферы. Она состоит в поэтапном освоении обучающимися и педагогами первоначальных сведений, знаний и умений в области применения современных ИКТ в рамках изучения общеобразовательных и специальных дисциплин, а также в рамках совершенствования образовательно-воспитательного процесса посредством этих же ИКТ. Иными словами, сегодня происходит постепенное, но многоуровневое овладение и совершенствование системы инновационных технологий, ведущее к совершенствованию системы не только передачи, но и восприятия, модернизации образования. В связи с этим в системе методического обеспечения образовательного пространства и возникают рассматриваемые нами ИКТ, а обучающиеся получают новые знания, необходимые для выполнения непосредственно профессиональной деятельности.

Современные образовательные ИКТ применяются в интерактивной педагогической деятельности, связанной со стимулированием и мотивацией обучающихся к включению в образовательный процесс в качестве важных субъектов, отвечающих за результат и ход профессиональной подготовки. То есть, обучающиеся понимают и осознают собственную роль в системе не только социального взаимодействия с представителями собственной сферы деятельности, но и в системе образования, воспитания. Такое включение возможно посредством применения технологии проектирования, которая, в свою очередь, базируется на рассматриваемых нами средствах ИКТ.<sup>167</sup>

Как известно, существуют различные типы проектирования, однако особенно интересным нам представляется педагогическое проектирование с применением информационно-коммуникативных технологий, которые позволяют оптимизировать образовательную деятельность и создать необходимые условия для реализации масштабных и мультимедийных проектов не только педагогом, но и обучающимися. Такой вид интерактивного, инновационного проектирования показал себя одним из наиболее эффективных и мотивационно ценных для современных обучающихся, поскольку он включает в свой состав как техническую, так и творческую составляющую,

---

<sup>156</sup> Лобанова, С.И. Инновационные подходы в работе с одаренными детьми / С.И. Лобанова // Совершенствование работы с одаренными детьми в условиях реализации концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов. – Ч. 4. – Тамбов, 2013. – С. 11-14.

<sup>167</sup> Оганнисян, Л.А., Ступак, Н.Н. Инновационные технологии в образовательном процессе вуза / Л.А. Оганнисян, Н.Н. Ступак // Таврический научный обозреватель. – М., 2015. – № 2 – 1.



которые стимулируют интерес обучающихся к освоению ими принципов, лежащих в основе профессиональной деятельности каждого специалиста.

Кроме того, проектирование позволяет сгенерировать и очертить спектр существующих в инновационной сфере проблем, а также предложить варианты их решения. Педагогическое проектирование инновационных механизмов и технологий может служить важным инструментом создания развивающих образовательных программ, а также различных способов и методов организации образовательного процесса. Применение ИКТ характеризуется здесь комплексностью и широтой воздействия, скоростью обработки и передачи информации, что особенно актуально в современных реалиях для практикующего педагога.

## 2. Личностно-ориентированные технологии.

Эти технологии сегодня, как отмечает О.В. Бондаренко, «отвечают последним тенденциям мирового педагогического сообщества».<sup>173</sup> Именно личностно-ориентированный подход является ключевым и особенно влиятельным на развитие института образования в современном «технологическом» мире, поскольку направлен на изучение, стимулирование и развитие личности обучающегося посредством обеспечения для него комфортных условий, необходимых для развития его потенциала. В случае подробного рассмотрения подобных технологий, можно отметить, что личность обучающегося лежит в основе субъектного приоритетного подхода, то есть представляется всеми участниками образовательного процесса центром, на который ориентирован все положительное воздействие.

Здесь справедливым было бы отметить индивидуальные образовательные программы, позволяющие каждому обучающемуся получить ту информацию, которая нужна ему больше всего, а также которая способна расширить его способности, найти новые способы их проявления на максимально высоком профессиональном уровне. Инновационность здесь является ключевым аспектом, поскольку сам подход достаточно нов и сравнительно не исследован в современной педагогической науке. В связи с этим справедливым было бы отметить возникающую необходимость педагогического освоения этой рассматриваемой нами технологии. Формирование индивидуальных образовательных программ и планов способствует не только активизации образовательного потенциала обучающихся, но и стимулированию его к получению знаний, а также анализу собственных пробелов и выявлению наиболее активных сторон деятельности.

---

<sup>173</sup> Бондаренко, О.В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О. В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». – Режим доступа: [https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono\\_1](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1) (дата обращения: 06.09.10).

### 3. Воспитательные технологии.

Такие технологии представляются сегодня одним из важнейших инструментов формирования духовности, этичности, устойчивости и самоосознанности личности современного обучающегося. Они ориентируются скорее на дополнительное образование, нежели на основное, за счет чего способны воздействовать не только на умственное развитие обучающихся, но и на творческое, личностное, социальное. Также они набирают особенную популярность в системе современной педагогики, поскольку охватывают такой спектр деятельности педагога, который сопровождает обучающегося на протяжении всего процесса обучения. Воспитательная функция, как известно, отличает педагога от условного «учителя», который ориентирован на обучение студентов. Она позволяет расширить масштаб воздействия на личность и сформировать у нее максимально положительный образ себя и своей деятельности, обозначить собственную значимость и важность в системе социальных взаимоотношений. Именно она должна подвергаться инновационным изменениям и преобразовываться в более сложную и полифункциональную структуру, направленную на всецелое развитие человека, системы его ценностей и нравственных устоев.

### 4. Дидактические технологии.

Эта группа инновационных педагогических технологий, направленных на модернизацию образовательного пространства, включает в свой состав обширную систему приемов, используемых современными педагогами для систематизации и оптимизации образовательной деятельности. К таким приемам можно отнести организацию самостоятельной работы, организация групповых и дифференцированных способов обучения, обучение посредством применения мультимедийных, ИК-технологий и т. д. Все они в отечественных реалиях носят инновационный характер, преобразовываются, в отличие от традиционных, в более совершенные и действенные виды, направленные на гармонизацию отношений обучающегося с педагогом и образовательным учреждением. Это происходит посредством стимулирования мыслительных механизмов, а также организации различных видов деятельности в условиях современного образовательного пространства.<sup>183</sup>

В целом же все современные педагогические инновации представляют собой систему разносторонних технологий, направленных на самые различные сферы деятельности современного обучающегося. При этом их применение напрямую зависит от личности педагога, а также от его

---

<sup>183</sup> Бондаренко, О.В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О. В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». – Режим доступа: [https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono\\_1](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1) (дата обращения: 06.09.10).

способности к управлению и организации образовательного процесса. Эффективность таких технологий подтверждается многими исследователями и практикующими педагогами. Однако важно отметить, что они могут быть эффективными исключительно в том случае, когда педагог способен воспринимать и осознавать роль инноваций в системе образовательных средств, обеспечивающих качественный образовательно-воспитательный процесс.

Помимо рассмотрения концепций, моделей и видов инновационных образовательных технологий, нам представляется актуальным рассмотрение взаимосвязанных компонентов таких технологий, которые включают в свой состав обширный перечень. К таким компонентам принято относить:

- инновационное содержание технологий, которое максимально способствует развитию не только компетентности будущих специалистов в данной области, но и развитию общей и профессиональной культуры участников образовательного процесса (причем как непосредственно обучающихся, так и педагогов, и управленцев и т.д.);

- наличие разнообразных форм и средств образовательно-воспитательной деятельности, которые в большинстве своем направлены на формирование и развитие общих и специальных компетенций будущих специалистов, а также на оптимизацию эффективности их взаимодействия с иными субъектами образовательного пространства;

- способы внедрения и воздействия инновационных технологий на обучающихся в рамках образовательного процесса, которые базируются на гуманистической, информационной, организационной и других составляющих образовательной деятельности.<sup>197</sup>

Все вышеуказанные компоненты являются главным источником наполнения технологий образовательно-воспитательного комплекса ключевым на сегодняшний день содержанием – инновационно-ориентированным. По нашему мнению, именно такое наполнение не просто модернизирует саму систему педагогического воздействия, но и особенно сильно повышает качество образования и профессиональной подготовки в современном стремительно развивающемся образовательном учреждении.

Л.А. Оганнисян и Н.Н. Ступак отмечают, что инновационные технологии, применяемые в условиях современного образовательного пространства, базируются на принципах, в основе которых выделяются:

- соответствие государственным документам и нормативно-правовым актам, регулиующему образовательную

---

<sup>197</sup> Оганнисян, Л.А., Ступак, Н.Н. Инновационные технологии в образовательном процессе вуза / Л.А. Оганнисян, Н.Н. Ступак // Таврический научный обозреватель. – М., 2015. – № 2 – 1.

деятельность законодательству в сфере образовании (государственный заказ);

- соответствие технологий потребностям страны, региона или отдельно взятой единицы – города, или, если рассматривать вопрос еще уже, – образовательного учреждения;
- соответствие интересам и потребностям, возникающим у педагогов и обучающихся;
- соответствие поставленным в рамках развития образовательного пространства целям и задачам;
- активное применение в процессе реализации инновационного принципа достижений различных областей науки, которые способны так или иначе оказать воздействие на область инновационного развития образовательных технологий;
- опора на передовой педагогический опыт как отечественного, так и зарубежного образца (этот принцип сегодня представляет собой наиболее проблемный и нерассмотренный, поскольку применение технологий, адаптированных из иностранных реалий, не всегда приносит свои плоды, в связи с чем многие педагоги отказываются от этого).<sup>207</sup>

Исходя из вышесказанного, отметим, что инновационные технологии в образовательной деятельности охватывают множество сфер и множество социальных институтов, задействуют механизмы многопрофильного функционирования. Особенно хотелось бы обратить внимание на необходимость отечественных педагогов обращаться к зарубежному опыту применения интерактивных образовательных технологий на практике, поскольку, как нами указывалось ранее, с этим сегодня возникают наибольшие проблемы.

Любое зарубежное явление, внедряемое в отечественную систему, нуждается в адаптации и приспособлении. Важно не просто адаптировать образовательную технологию в отечественные реалии, но и учесть при этом менталитет, уровень развития образовательной отрасли и степень общего профессионализма специалистов в педагогической сфере. Опыт прошлых лет во многом показал нам, что эти условия не всегда были соблюдены, в связи с чем возникли проблемы в применении и освоении инновационных технологий в рамках образования. По нашему мнению, именно это повлекло за собой современные не совсем адекватные времени тенденции

---

<sup>207</sup> Оганнисян, Л.А., Ступак, Н.Н. Инновационные технологии в образовательном процессе вуза / Л.А. Оганнисян, Н.Н. Ступак // Таврический научный обозреватель. – М., 2015. – № 2 – 1.

непринятия во внимание зарубежного педагогического опыта, что значительно застопорило развитие инновационной отрасли в институте образования.

Несмотря на это, можно смело полагать, что отечественные исследователи в этой области рано или поздно придут к активному эксплуатированию зарубежного опыта хотя бы для того, чтобы выстраивать на общепринятых за рубежом концепциях собственные, отечественные системы по инновационному функционированию в рамках образовательного пространства. Важно не только прийти к этому, но и сделать традицией подобное взаимодействие систем, которое способно максимально плодотворно проявить себя уже в ближайшее время.

Внедрение и активное применение инновационных технологий в системе образования происходит двумя путями:

- посредством приспособления отдельных элементов таких технологий к традиционной системе организации образовательного процесса (ведущее положение занимает традиционная форма организации занятий, а инновационные технологии принимают роль средств усиления эффекта от такого занятия;

- путем применения инновационных форм обучения в качестве основы образовательной деятельности учебного заведения или отдельного его подразделения (факультета, кафедры, группы).<sup>217</sup>

В отечественных реалиях первый путь имеет наиболее широкое распространение и считается ведущим в области применения инновационных технологий. Наряду с этим второй путь преодолевает значительные препятствия, которые возникают по причине недостаточного педагогического осведомления в существующих способах взаимодействия с такими технологиями, а также отсутствия навыков работы с такими технологиями. Таким образом, возникает замкнутый круг: в отечественном образовательном пространстве не происходит такое активное внедрение инновационных технологий, как того требует современное развитие образовательной отрасли в мире, что происходит из-за низкого уровня знаний педагогов в этой области; в то время, как низкий уровень знаний возникает именно из-за нехватки практического взаимодействия с такими технологиями. Эту проблему возможно решить путем большего оснащения материально-технической базы учебных заведений, регулярного проведения курсов повышения квалификации педагогов в области взаимодействия с инновационными технологиями и

---

<sup>217</sup> Оганнисян, Л.А., Ступак, Н.Н. Инновационные технологии в образовательном процессе вуза / Л.А. Оганнисян, Н.Н. Ступак // Таврический научный обозреватель. – М., 2015. – № 2 – 1.

путем внедрения инновационной составляющей в каждую изучаемую сегодня дисциплину.

Подводя итоги проведенного исследования, нам представляется наиболее актуальным и логичным подчеркнуть значение инновационных технологий в условиях современного образовательного пространства, которое нуждается не только в развитии своих основополагающих принципов, но и в формировании новых отраслей знания, практики и социального взаимодействия. Применение инноваций в образовании – яркий пример следования тенденции личностно-ориентированного обучения. Это проявляется посредством того, что эти технологии формируют определенную структуру, направленную на массовое, коллективное и индивидуальное обучение будущих специалистов, в рамках которого уделяется внимание и собственно технологиям, их специфике и роли в системе общемирового развития, и личности обучающегося, обращающегося к этим технологиям.

Кроме того, такие технологии подчеркивают субъектность педагогов и обучающихся в системе образовательных взаимоотношений, что также свидетельствует индивидуализации образования. Педагог, специалист в разработке и применении образовательных инноваций, является организатором образовательного процесса и создателем благоприятных условий для развития личности обучающегося, проявления его потенциала и реализации его способностей. Обучающиеся же, в свою очередь, проявляют себя как будущие специалисты, готовые к взаимодействию с инновациями не только в обучении, но и в повседневной жизни, и в профессиональной деятельности, что достигается посредством выработки у них опыта.

Помимо всего прочего, отметим, что именно инновационные технологии позволяют проследить изменения, происходящие в структуре образования, которая сейчас претерпевает значительные изменения путем отказа от первоначального теоретического осмысления материала и лишь после этого обращения к выполнению практических действий. Сейчас позиция теории и практики меняется с точностью наоборот – практическая деятельности предвосхищает теоретическое освоение, за счет чего происходит интенсификация профессиональной подготовки и приобретения профессиональной компетенции выпускником высшего учебного заведения.

## Глава 2. К вопросу тьюторского сопровождения и развития учебной самостоятельности обучающихся педагогического ВУЗа

Особую роль в жизни каждого современного человека играет профессиональное становление и получение социально значимой специальности в рамках современного, технически развитого, владеющего актуальной информационной базой высшего учебного заведения. В связи с этим перед системой профессионального образования возникает задача в формировании не только комфортного образовательно-воспитательного пространства для развития способностей будущих специалистов, но и в раскрытии и воспитании личностных качеств обучающихся. Особенно это относится к учреждениям, участвующим в профессиональной подготовке будущих педагогов различных направлений, которые представляют особый потенциал для образования и построения здорового гражданского общества.

Будущие педагоги сегодня сталкиваются также с массой требований, предъявляемых со стороны социума. Им необходимо не только уметь организовывать образовательный процесс, обладать качествами психолога, социального работника и непосредственно специалиста-«предметника», но и свободно ориентироваться в системе нововведений, организовывать и регулировать собственную деятельность, не зависимо от возникающих быстро меняющихся внешних условий. Для такого специалиста важно уметь давать критическую объективную оценку собственным действиям и умениям, контролировать свою деятельность и передавать этот опыт обучающимся. В связи с этим особенно актуальным нам представляется вопрос о развитии учебной и индивидуальной самостоятельности у обучающихся педагогического вуза посредством применения такого современного педагогического феномена, как тьюторство. Именно этот вид педагогической деятельности позволяет решать проблему индивидуализации образования, централизации его вокруг личностно-ориентированного принципа обучения.

Для поэтапного рассмотрения исследуемой нами темы нам представляется наиболее логичным рассмотрение двух ключевых дефинитивных систем, касающихся самостоятельной деятельности студентов с одной стороны, и ее тьюторского сопровождения – с другой. В связи с этим приступим к изучению теоретических основ организации самостоятельной деятельности студентов педагогического вуза.

Формирование и становление культуры самостоятельности в системе современной профессиональной подготовки будущих педагогов – ключевое направление высшего педагогического образования. Непосредственное применение эффективных навыков самоорганизации и самодисциплины составляет основу системы самостоятельности будущего специалиста, в связи с чем именно эти области, по нашему мнению, и необходимо развивать посредством применения тьюторского сопровождения.

Л.Н. Липатова убеждена, что самостоятельная деятельность каждого потенциального или непосредственного специалиста состоит из следующих основных элементов:

- репродуктивного, направленного на оптимизацию процесса восприятия получаемой студентом информации в рамках профессиональной педагогической подготовки, что частично проявляется в ходе создания им текстового конспекта;

- продуктивного, предполагающего конструирование обучающимся структуры свободного конспекта – ключевого результата самостоятельного изучения материала и т.д.;

- творческого, основанного на представлении результатов проведенного исследования в выбранной самим студентом форме.<sup>227</sup>

Исходя из этого, можно сделать вывод, что самостоятельная деятельность студентов всегда направлена на несколько функциональных уровня развития навыков и умений, которые абсолютно по-разному претерпевают становление и усвоение. Тьюторское сопровождение в этом случае может стать дополнительной силой, потенциалом, который способен привлечь к процессу освоения вышеуказанных навыков дополнительные технологии. К примеру, сегодня активно применяется технология дистанционного обучения в рамках организации самостоятельной работы студентов. При этом тьюторство также играет в этом процессе значительную роль, которая более явно будет рассмотрена нами далее в ходе настоящего исследования.

Дистанционные технологии, как известно, представляют собой сегодня особый кластер педагогических механизмов организации процесса обучения в несколько неформальном виде, а также играют немаловажную роль в становлении самостоятельности студентов. Особенно это касается узкопрофильных специалистов и определенных дисциплин. Е.В. Щербакова по этому поводу высказывает мнение о том, что такое влияние дистанционных

---

<sup>227</sup> Липатова, Л.Н. Самостоятельная работа студентов: цель, задачи, принципы и формы / Л.Н. Липатова // Мир науки и образования. – 2015. – № 2.



технологий на освоение обучающимися конкретных элементов, курсов и модулей системы образования связано, с одной стороны, с «необходимостью поиска и обработки специальной литературы профильного уровня», представляющейся сложным элементом процесса образования, а с другой – с необходимостью принимать самостоятельные решения в отношении найденной и обрабатываемой информацией.<sup>2311</sup>

Построение образовательных маршрутов, оптимизация образовательно-воспитательных процессов, создание наиболее комфортных условий для развития способностей обучающихся – лишь не многие задачи, стоящие перед современным педагогом, преследующего цель индивидуализации образования. Посредством выполнения таких задач педагог не просто повышает качество предоставляемых услуг, но и выводит образовательное учреждение, в котором функционирует, на новый уровень конкурентоспособности, что положительно сказывается на федеральном и международном позиционировании отечественной системы образования. Для этого сегодня применяются различные системы, связанные с модернизацией образовательного пространства, в том числе институт тьюторства, получающий все большее распространение и популярность среди практикующих педагогов.

Под дефиницией «тьютор» принято понимать несколько неформальную педагогическую должность, состоящую в сопровождении и наставлении обучающегося в рамках освоения им какой-либо дисциплины, ряда дисциплин, курса, модуля, программы и т.д. В отечественном обиходе такого специалиста часто сравнивают с репетитором, куратором, частным преподавателем и т.д. В целом же эта профессия носит скорее дополнительный, нежели фундаментальный характер, поскольку тьюторство предполагает сопровождение обучающегося в процессе приобретения им знаний, а не наставление его в традиционном понимании.

Специфической особенностью такого вида деятельности можно считать неформальность процесса обучения, которая проявляется на различных этапах. Так, тьюторство зачастую носит либо дистанционный, либо репетиторский характер, что предусматривает особое, неформальное, взаимодействие с обучающимися. Существуют репетиторские центры и дистанционные площадки, организованные специально для осуществления

---

<sup>2311</sup> Щербакова, Е.В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе / Е.В. Щербакова // Молодой ученый. – 2010. – № 8 (19). – Т. 2. – С. 188-190.

взаимодействия между обучающимися и тьюторами. При этом важно отметить другую грань «неформальности» такого способа обучения – гибкость педагогических методов, применяемых как в организации, так и проведении занятий, что особенно проявляется в координировании темпов обучения и формировании новых систем взаимодействия обучающихся с педагогом.

Часто тьюторы представляются обучающимся как «помощники» в процессе обучения и воспитания, а не как «наставники», «учителя», что говорит в пользу такого способа обучения. Это позволяет не только проводить занятия в более интересной для студента форме, но и значительно интенсифицировать процесс обучения, достигая значительных успехов быстрее, чем в процессе «формального» обучения. Тьюторство, помимо этого, представляет собой определенную мотивационно ориентированную структуру, направленную на стимуляцию и вовлечение обучающегося в образовательный процесс посредством создания для него индивидуальных образовательных курсов, планов и программ, направленных на регуляцию деятельности и педагога, и студента. Здесь же отметим, что такая система проявляет себя достаточно положительно и позволяет нам сделать вывод о ее эффективности и конкурентоспособности наряду с традиционными системами обучения и воспитания.

Потенциал этого педагогического феномена заключается еще в одном, крайне важном для современного понимания, аспекте. Дело в том, что традиционная система образования, предполагающая формальные встречи педагогов со студентами в рамках учебных аудиторий и образовательных учреждений, акцентирует педагогическое воздействие на обучении. В то время как тьюторская – напротив, направлена на комбинирование обучения, социальной практики и образовательной рефлексии обучающихся. Именно рефлексия позволяет современным студентам осознавать свою роль в процессах, стремительно протекающих в образовательном пространстве, а также вырабатывать систему самоопределения и самостоятельности. При этом именно учебная самостоятельность представляет для нас особенную ценность в настоящем исследовании, поскольку является крайне значимым фактором развития профессиональной культуры будущего специалиста.

Современный выпускник педагогического учебного учреждения должен осознавать себя как личность, способную не только реализовывать в своей педагогической практике высокий уровень знаний и умений, усвоенных им в рамках профессиональной подготовки, но и обладать готовностью и желанием создавать, участвовать в распространении и освоение новых знаний, способов деятельности, инноваций. важно, чтобы он понимал, что

именно от него зависит развитие педагогической науки и все сферы образования в целом. За счёт этого он сможет оказывать влияние на подрастающее поколение и формировать здоровая гражданского общества, основу государства. именно в связи с этим ему необходимо создавать собственный потенциал, который проявляется в самостоятельной деятельности, разрабатываемой им в течение всего процесса профессиональной подготовки. В этом случае тьютор проявляет себя как наиболее важный и особенно влиятельной элементы образовательной системы, направленный на координирование обучающегося, будущего педагога, в системе самой организации самостоятельной деятельности.

Ранее нами упоминался термин «образовательная рефлексия», который представляет собой осмысление обучающимся собственной образовательной «истории», построение им проекта собственного образования путем представления своего профессионального или учебного образа в будущем. Для успешной реализации этих действий будущему педагогу особенно важно понимать и активно применять в практической деятельности весь широкий спектр своих возможностей и образовательных перспектив, а также реализовывать собственную потребность в обучении, актуализировать свою деятельность. Именно для этого нужна индивидуальная образовательная программа, реализуемая средствами тьюторства, которая способна наиболее точно координировать системы самоорганизации и саморефлексии будущих специалистов в области педагогики. Исходя из этого, определение понятия «тьютор» несколько меняется. Теперь оно представляет собой обозначение специалиста – главного организатора условий для реализации индивидуальной образовательной траектории учащегося, направленной на получение им комплекса навыков самоорганизации и самостоятельной деятельности.

В основе процесса обучения лежит процесс трансляции культурных феноменов и общей культуры в определённой знаниевой форме. В связи с этим возникает необходимость рассмотреть позицию «учителя» относительно «тьютора». Если тьютор – это тот, кто создает условия для самостоятельного развития обучающихся, то учитель – тот, кто передает элементы культуры в наиболее удобной для понимания обучающимися форме, а также обрабатывает их так таким образом, чтобы они были способны закрепиться в виде знаний, умений и навыков у будущих специалистов.

Как отмечают многие исследователи, современные студенты нуждаются в переходе от такого знаниевого подхода к компетентностному, который позволяет самостоятельно принимать решения в области возникающих

проблем и задач. Самостоятельность здесь выступает главным личностным качеством, которое позволяет будущему педагогу не просто принимать участие в процессе решения проблемных задач и ситуаций, но и формировать собственную педагогическую концепцию по их решению, которая носит уже профессиональный характер.

Таким образом, роли преподавателя и учителя (в традиционном понимании – обучающего) значительно меркнет на фоне роли тьютора, который, посредством реализации индивидуальной образовательной программы, позволяет обучающемуся сложить собственную жизненную траекторию благодаря представлению им своего будущего и реализации самостоятельной деятельности в настоящем.

Кроме того, тьюторство может послужить примером новой специальности, которую может приобрести обучающийся педагогического вуза. Дело в том, что с появлением различных новейших материально-технических средств и информационно-коммуникационных технологий, современные молодые люди ориентируются не столько на фундаментальные профессии, сколько на узконаправленные, носящие специальный характер. Тьюторство может выступать в роли самостоятельной профессии, как указывалось ранее, а тьютор быть репетитором, куратором, дополнительным педагогом и т.д. В то же время, это направление может стать дополнением для практикующего педагога, который расширяет собственную сферу деятельности посредством привлечения технологий дополнительного образования. При этом педагог осуществляет профессиональную деятельность официально в рамках учебного учреждения, но параллельно является тьютором для одного или нескольких студентов. Такая практика позволяет будущему педагогу понять место и значение педагогики в системе современных социальных отношений и разграничить для себя сферу возможностей тьютора и традиционного педагога, сделать выбор в пользу того или другого.

Социальная практика также играет значимую роль в системе становления потенциального педагога, ориентированного на совершенствование окружающей действительности путем приложения собственных сил. Ключевым процессом в этой структуре считается процесс профессиональных проб (который часто сопровождается процессом социальных проб) – то есть, процесс приобретения профессионального (и социального – соответственно) опыта. Здесь от тьютора зависит особенно многое. Во-первых, ему необходимо таким образом направлять обучающегося, так прокладывая его образовательный маршрут, чтобы он имел представление о своем будущем, смог сложить жизненную и профессиональную траекторию, в

соответствии с которой будет действовать. Во-вторых, тьютор стимулирует будущего педагога к социальным и профессиональным действиям, которые автоматически ложатся в основу его социального и профессионального опыта. Такая специфика наиболее четко очерчивает границы воздействия тьютора на обучающегося педагогического вуза, дает понять важность и необходимость специалистов такого порядка в современной структуре высшего педагогического образования.

Помимо всего вышесказанного, особенно хотелось бы остановиться на рассмотрении позиции современного тьютора в России. Эта профессия сегодня активно вошла в состав ведущих вузов страны и проявила себя эффективно, надежно и стабильно. Позиция тьютора подразумевает такую педагогическую позицию, в рамках которой реализуется сопровождение исключительно индивидуального образования, которое преследует лично-ориентированный подход, как указывалось ранее. Она обладает массой специфических черт, рассмотрение которых приблизит нас к пониманию сущности тьюторства в системе сопровождения и развития учебной самостоятельности обучающихся педагогического вуза.

Итак, специфика тьюторской позиции проявляется в нескольких основополагающих положениях, необходимых к рассмотрению в условиях подготовки педагогических кадров:

- обучающийся находит решение образовательной задачи собственными силами, самостоятельно, в то время как тьютор оказывает ему поддержку и помощь путем осуществления управленческо-организационной деятельности в сфере взаимодействия и совместной работы;
- образовательно-воспитательный процесс базируется на внедрении в содержательную часть обучения реального опыта обучающегося (опыт здесь может быть любого характера: социальный, профессиональный, творческий, индивидуальный и т.д.);
- процесс обучения не органичен средствами, ресурсами и материально-технической базой одного образовательного учреждения профессиональной подготовки, поскольку предполагается регулярное взаимодействие обучающегося и тьютора в рамках дистанционных и других технологий.<sup>245</sup>

Важную роль в контексте настоящего исследования играет дефиниция «тьюторское сопровождение» самостоятельной деятельности

---

<sup>245</sup> Зарипова, Е.И. Тьюторское сопровождение самостоятельной работы студентов в экономическом вузе / Е.И. Зарипова // СТЭЖ. – 2011. – № 14.

обучающегося педагогического вуза, которое представляет собой ключевой механизм тьюторской педагогической деятельности. В педагогической науке под таким сопровождением принято понимать определенный вид педагогического сопровождения процесса индивидуализации в открытом образовании». Основу сопровождения составляет некий векторный подход, в соответствии с которым исследователями в этой области рассматриваются основные направления тьюторского сопровождения:

- социальное направление, которое призывает тьютора, как особую единицу образовательного пространства педагогического вуза, раскрыть образовательно-профессиональный потенциал социума, в состав которого после окончания обучения будет входить выпускник. При этом акцент делается на формировании и развитии у обучающегося индивидуальных образовательных маршрутов и социальных траекторий;

- антропологическое направление, предполагающее, что тьютор должен приложить максимум усилий к благоприятному усвоению обучающимся комплекса технологий и механизмов развития личностных качеств, поскольку эти качества лежат в основе самовоспитания и являются главным инструментом развития способностей;

- культурно-предметное направление, которое основывается на раскрытии тьютором образовательного потенциала образовательных дисциплин, помощи в осуществлении выбора курса, заданий по самостоятельной работе. Тьютор здесь не просто формирует систему самостоятельных заданий, но и оказывает непосредственное влияние на формирование системы решений этих заданий обучающимся.

В сущности, подобная система сопровождения нуждается в четкой организации и управлении в ходе активного взаимодействия участников образовательного процесса. Причем такое взаимодействие имеет двоякую направленность:

- на мотивацию обучающихся к осуществлению профессиональной деятельности и построению ими собственных профессионально-социальных маршрутов;

- на оказание непосредственной поддержки и помощи обучающимся в условиях их образовательного или профессионального движения в соответствии с составленными ими ранее маршрутами.

Таким образом, справедливо заключим, что тьюторство – достаточно сложная и методологически сложная сфера деятельности, поскольку от педагога здесь требуется особый спектр знаний разнопланового характера. Такой специалист полностью личностно-ориентирован и придерживается

этого подхода непререкаемо. Он осуществляет воздействие посредством не прямого, а косвенного влияния, регулярно «подталкивая» обучающегося к составлению собственных маршрутов. Интересно, что подобная практика направлена даже не столько на формирование маршрутов, удобных обучающемуся, сколько на принятие им ответственности за совершенные действия. Путем предоставления ему такой «свободы» в выборе дисциплин, времени занятий, формы занятий и т.д. тьютор незаметно для будущего педагога учит его принимать ответственность за собственные поступки, учит самостоятельности и самоорганизации. В связи с этим отметим, что подобная скрытая технология, достаточно неоднозначная на первый взгляд, обладает колоссальным эффектом и славится своей результативностью. По нашему мнению, необходимо не просто применять такой подход, но и развивать его, стимулировать педагогов к поощрению тьюторства, а не отрицания его (что происходит до сих пор в современном образовательном пространстве), реализовывать новые методики и формы организации тьюторского сопровождения самостоятельной деятельности студентов-педагогов.

Обратим внимание на организацию и сопровождение самостоятельной деятельности обучающихся педагогического вуза. Этот вопрос достаточно обширен и с исследовательской точки зрения актуален. Дело в том, что самостоятельная деятельность, умение ее правильно организовывать, согласовывать и внедрять в систему взаимодействия субъектов образовательного процесса, должны организовываться тьютором постепенно, поэтапно, соблюдая определенный алгоритм действий. На наш взгляд, такой алгоритм представляет собой достаточно простой набор действий практического характера, который достаточно легко описывается и понимается. Для дальнейшего исследования настоящей темы нам представилось актуальным решение составить и лаконично описать алгоритм осуществления включения обучающихся педагогического вуза в самостоятельную деятельность посредством тьюторского сопровождения.

1. Этап стимулирования интереса к выполнению самостоятельной деятельности.

Первый шаг к самостоятельному решению задач студентом-педагогом всегда базируется на формировании мотивационного поля, которое может охватывать как конкретную дисциплину, так и курс дисциплин педагогической направленности. Тьютор описывает будущему педагогу специфику педагогической деятельности и излагает основы планирования, целеполагания, проблематизации, концептуализации и других видов деятельности

современных специалистов в этой области. Эти знания позволят студенту получить достаточно мотивации для начала работы над самостоятельным выполнением задачи. При этом он должен понимать, что тьютор таким образом участвует в формировании условий для его самоопределения в отношении к учебному материалу курса, что в обязательном порядке отразится на его собственной профессиональной деятельности.<sup>2510</sup>

Будущие педагоги – не просто студенты, которые разбираются в методике, технологиях, способах и механизмах, которые используются педагогами в отношении них, но и будущие представители этой области, в связи с чем даже на ранних этапах учатся адаптировать все эти элементы к собственной системе профессиональных навыков и умений. Иными словами, они учатся педагогике даже на этапе выполнения обычных заданий посредством формирования логических связей между воздействием, оказываемым на них, и результатом собственной работы.

На настоящем этапе можно выделить определенный спектр задач, которые возникают перед тьютором:

- стимулирование интереса обучающихся к выполнению самостоятельной работы, причем выполнению качественному и всецелому, охватывающему различные аспекты педагогической практики;
- обеспечение правильного понимания сущности самообразовательных умений в условиях последующей педагогической профессиональной деятельности обучающимися;
- раскрытие приемов самообразования, которые будущие педагоги смогут применять в процессе дальнейшего непрерывного образования, необходимого в обязательном порядке для каждого современного специалиста, независимо от направления деятельности.<sup>263</sup>

Тьютор первоначально знакомит обучающихся с примерами самостоятельной работы, с ключевыми методами ее организации, с системой ее оценивания и способами развития педагогически значимых умений на ее основе. Таким образом, студенты не просто видят примеры конкретной работы, но и обращают внимание на механизмы, задействованные на всех этапах ее реализации. Первые задачи обучающихся зачастую заключаются в выработке базовых навыков общенаучного характера, которые включают поиск, обработку и обмен информацией, что может иметь вид предположительного

<sup>2510</sup> Челнокова, Е.А. Модель тьюторской деятельности в условиях профильного обучения / Е.А. Челнокова // Наука и школа. – 2011. – № 6. – С. 57-60.

<sup>263</sup> Голубева, О.В., Шляхов, М.Ю. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся / О.В. Голубева, М.Ю. Шляхов // Вестник Мининского университета. –2016. – № 4 (17).



плана занятий, реферата, тестовых заданий или разработанного педагогического маршрута для конкретной группы учеников и т.д. Главное, чтобы задание носило базовый характер, необходимый для ознакомления с азами выполнения самостоятельных видов деятельности.

2. Этап формирования комплекса умений, вырабатываемых в ходе выполнения самостоятельной работы.

Второй значительный шаг, с которым сталкивается будущий педагог в процессе тьюторского сопровождения, заключается в активизации собственного потенциала и в начале работы по заданной проблеме. Особенно важным здесь является выполнение тьютором следующих задач:

- формирование условий для целенаправленного извлечения знаний обучающимися из каких-либо источников информации;
- создание потенциально важных направляющих для активизации процесса генерирования субъективно новых знаний у будущих педагогов касательно педагогической профессиональной реальности;
- организация презентационных мероприятий, в ходе которых возможно проявить потенциал принципиально новых умений в области педагогического взаимодействия.

Тьютор здесь занимает место организатора, управленца и помощника, который сосредотачивает все силы на становлении комплексной системы знаний и умений практического характера у будущих педагогов. Им составляется задание, направленное на активизацию мыслительной деятельности у студентов, которая происходит во время умозаключений и критической оценки задания, хода его выполнения и собственных результатов.<sup>274</sup>

Итогом студенческой работы, в свою очередь, становится защита или представление результатов самостоятельного исследования, проявления навыков навигации, поиска, адаптации к каким-либо информационным условиям и т. д. При этом все эти результаты переходят на ступень навыков, необходимых для дальнейшей педагогической практической деятельности, в ходе которой будущий педагог сможет самостоятельно развивать и углублять их.

3. Аналитико-рефлексивный этап самостоятельной деятельности студентов.

---

<sup>274</sup> Дьячкова, М.А., Томюк, О.Н. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности: учебное пособие. Практикум / М.А. Дьячкова, О.Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2016. – 184 с.

Последний шаг, который многими исследователями подразделяется еще на несколько шагов, как правило, представляет собой этап некоего совершенствования системы полученных в ходе выполнения самостоятельной работы умений посредством применения принципов творческой и профессиональной рефлексии, аналитики и самооценки. Тьютор не просто наставляет студентов на протяжении всего процесса выполнения самостоятельной деятельности, но и создает необходимые условия для формирования ими объективной самооценки в отношении собственной деятельности, что особенно важно в системе профессиональной культуры и профессиональной деятельности.<sup>2810</sup>

На этом этапе будущим педагогам представляется возможность провести комплексный самоанализ, в соответствии с которым можно единственно верно и объективно оценить собственные силы и степень внедрения в тему. Кроме того, можно отследить динамику индивидуального развития, которое активно влияет на дальнейшие пути организации самостоятельной образовательной и профессиональной деятельности. Аналитико-рефлексивные мероприятия также являются важными спутниками формирования профессиональных компетенций у будущих специалистов, поскольку являются главными источниками самооценки и оценки собственной индивидуальности.

Все вышеуказанные этапы могут расчленяться каждым отдельно взятым тьютором на множество иных, более мелких и более узконаправленных, однако нам представляется крайне удобным именно обобщенный вариант, который представляет собой набор общих элементов системы тьюторского сопровождения учебной самостоятельности обучающихся педагогического вуза. Эти этапы, как нам представляется, оказывают влияние не на всех студентов одновременно, поскольку тьюторство все-таки предусматривает личностно-ориентированный подход, который гораздо лучше проявляет себя в ходе осуществления работы «один на один» с обучающимся. В рамках такого подхода справедливым было бы заметить, что самостоятельная деятельность должна конструироваться с каждым обучающимся отдельно, что обеспечит максимальный эффект от взаимодействия. В связи с этим Е.И. Зарипова отмечает, что «самостоятельно выбирая вид, форму представления, сложность работы, субъектов взаимодействия при ее выполнении,

---

<sup>2810</sup> Челнокова, Е.А. Модель тьюторской деятельности в условиях профильного обучения / Е.А. Челнокова // Наука и школа. – 2011. – № 6. – С. 57-60.

студент конструирует свою архитектуру организации учебной деятельности»<sup>295</sup>, что, по нашему мнению, крайне сильно оказывает влияние на итоговую систему знаний и навыков выпускника.

Наряду с этим К.Н. Волченкова делает справедливое замечание о том, что тьюторство, представляя собой особый вид психолого-педагогической деятельности, «заслуживает особого внимания», с одной стороны, как система «оптимального функционирования», а с другой – «профессиональных и личностных качеств», которые представляют собой определенный тьюторский потенциал, раскрывающийся в ходе «реализации цели его деятельности и организации успешного сотрудничества со студентом».<sup>302</sup>

В современной педагогической науке существуют разные подходы к определению тьюторских ролей, реализующихся в современном образовательном пространстве высшей школы. Так, некоторые исследователи отмечают, что существует несколько таких ролей, которые зависят от уровня квалификации и профессионального опыта педагога. К ним принято относить:

– роль «тьютора-стажера», специфика которой заключается в том, что условным «стажером» может стать будущий педагог на этапе обучения и получения профессиональной компетенции, при этом он способен предоставлять помощь старшекласснику, абитуриенту и первокурснику в освоении университетского пространства;

– роль «академического тьютора», которая базируется на том, что «тьютором» становится магистр с определенной системой знаний психолого-педагогического или специализированного тьюторского характера. Такой исполнитель роли способен оказывать помощь обучающимся в области построения и реализации индивидуального учебного маршрута, что особенно актуально при тьюторском или дистанционном, модульном планах обучения;

– роль «тьютора-наставника», которая выполняется непосредственным профессионалом, обладающим степенью кандидата наук или выпускником вуза, прошедшим тьюторскую подготовку. Такой специалист способен оказывать полное сопровождение процесса формирования

---

<sup>295</sup> Зарипова, Е.И. Тьюторское сопровождение самостоятельной работы студентов в экономическом вузе / Е.И. Зарипова // СТЭЖ. – 2011. – № 14.

<sup>302</sup> Волченкова, К.Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента / К.Н. Волченкова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – № 3.

профессиональных компетенций будущего специалиста – в нашем случае будущего педагога;

– роль «тьютора-супервизора», специфика которой основана на четкой профессиональной принадлежности специалиста, который выполняет разнообразные тьюторские функции, в том числе занимается организацией и «усилением» рефлексии тьюторов иных уровней, выявлением, поддержкой и формированием индивидуального стиля педагога или будущего педагога, оказанием помощи в рамках снятия проблемы быстрого накопления усталости.<sup>316</sup>

Как видно из вышесказанного, тьюторские роли представляют собой спектр различных подходов к выявлению места тьютора в современной системе взаимодействия со студентами, что лишнее раз подтверждает сложную структуру и полифункциональный характер, который носит эта педагогическая структура.

Еще одним важным элементом в структуре тьюторского сопровождения самостоятельной деятельности обучающихся педагогического вуза является тьюторская модель обучения, которая представляется разными исследователями по-разному. Для расширения тезисного базиса настоящей статьи мы обратимся к формулировке Е.А. Андреевой, в соответствии с которой ключевая цель такой модели обучения заключается «в том, чтобы научить студентов думать самих и доверять их собственным мнениям и выводам».<sup>321</sup> Иными словами, будущие педагоги должны выстраивать собственную деятельность на основе собственных выводов и опыта, который так или иначе появляется в процессе профессиональной подготовки. При этом тьютор призван лишь регулировать направление, в котором движется студент, помогая ему, направляя его и оберегая от крайне критических ситуаций. Однако нельзя полностью опекать его. Важно предоставить ему возможность получить собственный опыт по вхождению и выхождению из критических ситуаций и проблем. Это не просто позволит ему сформировать устойчивую систему ценностей и убеждений, но и сгенерировать алгоритм действий по решению проблемных вопросов, что также является «достоянием» грамотно организованной ранее самостоятельной работы.

<sup>316</sup> Кокамбо, Ю.Д., Скоробогатова, О.В. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса / Ю.Д. Кокамбо, О.В. Скоробогатова // Вестник Амурского гос. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». – 2013. – № 60. – С. 111-115.

<sup>321</sup> Андреева, Е.А. Суть и содержание традиционной модели тьюторства / Е.А. Андреева // Образовательные технологии. – 2011. – № 1. – С. 81-87.

Указанный нами ранее исследователь отмечает значение, которое играет в тьюторском сопровождении разносторонняя деятельность студента. В соответствии с основными постулатами научного труда Е.А. Андреевой, можно заключить, что процесс самообдумывания, находящийся в центре системы самообразования, самокритики, самоактуализации, состоит из множества составных элементов, которые подлежат тренировке этого процесса:

- чрезмерный объем письменных заданий и заданий по чтению, пересказу, аудированию и т.д.;
- принятие на себя роли учителя, что особенно актуально в случае со студентами педагогического вуза, которые не столько примеряют роль, сколько готовятся к непосредственному осуществлению профессиональной деятельности;
- презентация результатов, достигнутых в ходе проведения самостоятельной работы;
- принятие участия в критических обсуждениях, содержащих повторяющиеся процессы самоспрашивания, самокоррекции, умственной гибкости.<sup>331</sup>

Все эти и многие другие элементы образовательного процесса служат неким активатором, оказывающим особое влияние на мыслительную систему будущего специалиста. Тьютор при этом выступает в роли «тренера», который не только позволяет, но и стимулирует студентов к активизации процесса самообдумывания.

Образовательная деятельность в рамках современного образовательного пространства все чаще сводится к самостоятельному изучению студентами каких-либо тем, разделов и даже курсов определенных дисциплин. Тьюторство в этом случае представляет собой некую возможность обучающегося получить полезную консультацию по рассматриваемому вопросу. Таким образом, с одной стороны, обучающийся сам приходит к определенным выводам и умозаключениям, а с другой – все же имеет подспорье. Главное, что необходимо помнить современному тьютору – это принцип индивидуализации, который представляет собой сердцевину, стержень всей тьюторской модели сопровождения самостоятельной деятельности студентов.

---

<sup>331</sup> Андреева, Е.А. Суть и содержание традиционной модели тьюторства / Е.А. Андреева // Образовательные технологии. – 2011. – № 1. – С. 81-87.

В заключение темы организации и сопровождения самостоятельной деятельности обучающихся высшей школы хотелось бы обратить внимание на еще один факт: сегодня практически во всех ведущих вузах страны происходит значительное сокращение аудиторной нагрузки обучающихся. В связи с этим, соответственно, возникает повышение объема самостоятельной работы, которая увеличивается относительно перехода студентов на последующие ступени образования (иными словами, объемы самостоятельной работы, которые были на первом курсе, при переходе на второй, третий и т.д. будут увеличиваться в геометрической прогрессии). При этом от студентов сегодня требуются знания далеко не базового характера, особенно в случае с педагогическими направлениями подготовки. Необходимо не просто понимать изученную тему, ориентироваться в основных источниках, связанных с ней, но и проявлять умения в области активизации мыслительных процессов по типу познания, критической оценки, адаптации информации, проведения аналитических мероприятий и т.д. Таким образом, можно заметить, что возникает необходимость в дополнительной «поддержке» обучающихся, которые нуждаются, с одной стороны, в навыках самоорганизации, самопознания и самооценки, а с другой – в подспорье, в условиях для развития этих самых навыков. Именно в связи с этим, по нашему мнению, и начало развиваться движение в отечественной педагогической науке, как тьюторство, которое призвано, прежде всего, сопровождать и помогать обучающимся в достижении ими личностных, профессиональных и учебных успехов.

Самостоятельная работа студентов педагогического вуза, помимо этого, является не просто социально значимым аспектом развития современной личности и профессионала, но и представляет собой форму, метод и условие развития познавательной, критической и аналитико-рефлексивной деятельности будущего специалиста. А тьюторство позволяет не только реализовать эффективный процесс сопровождения и развития такой деятельности у обучающихся педагогического вуза, что отвечает ключевым современным векторам современного отечественного образования, но и усовершенствовать личностно-ориентированный подход, лежащий у основания современного тьюторства в системе высшего образования.

### Глава 3. Бестиальные предикаты в русской языковой антропоцентрической сфере

*Вдали темнели берега,  
Ершился лес на склоне.  
И кот, окрысаясь на щенка,  
Мышонка проворонил.  
Ф. Кривин «В мире животных»*

Язык, выступая зеркалом общества, демонстрирует уровень его развития, а также выступает в качестве хранителя его культурных традиций и истории. Язык – основное средство общения, однако в филогенезе человеческого общества язык также выступает и в роли инструмента познания. Язык может восприниматься и как компонент культуры, и как орудие культуры, ведь он отображает культурно-национальную целостность носителей языка<sup>34</sup>.

В гуманитарном знании современности есть тенденция помещения культуры в центр теоретических лингвистических построений, которые связаны с изучением человека в качестве языковой личности. Однако, сколь сильно не были бы исследованы функции и строение языковых единиц, адекватное познание языка все равно возможно только на уровне исследования тех закономерностей, которые свойственны всему языку в целом. Нужно учитывать, что мир языком отражается так, как его видит носитель языка, потому в лингвистике язык изучается именно как отражение человеческого сознания.

Мысль человека – это не хаотичное скрепление по отдельности фрагментов и звеньев. Мысль человека представляет собой структурно-организованное идеальное образование, которое является отображением закономерностей существования мира<sup>35</sup>. Актуальность разработки данного вопроса в лингвистике обусловлена тем, что совокупность единиц языка, которые отражают явления и предметы, косвенно либо прямо связанные с

<sup>34</sup> Багана, Ж. Функционирование языковых единиц в аспекте национально-культурной специфики (на материале названий домашних животных в русском, английском и немецком языках). / Ж. Багана, Ю.С. Михайлова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета №3(11). Иркутск, 2010. – с. 21

<sup>35</sup> Усманова, М. Г. Функционально-семантическая классификация глаголов башкирского языка: дис. ... д-ра фил. наук: 10.02.20 / М.Г. Усманова. – Уфа, 2002 год. – с. 29

миром фауны, представляет собой особенную категорию словарного состава в любом языке.

Картина мира в целом представляет собой глобальный, целостный образ окружающей человека действительности. Этот образ – следствие духовной активности людей и их контактов с окружающим миром. Человеческие знания фиксируются в форме языка, таким образом, при помощи языка словно бы образуется специальный каркас, через который фиксируется этнический, групповой и индивидуальный вербальный опыт народа<sup>36</sup>.

Впервые термин «картина мира» применялся в трудах, посвященных физике. Термин использовался в качестве обозначения символов, отражающих закономерности и свойства функционирования объектов реального мира. То есть, те образы и представления, которые входят в картину мира, выступают зеркальным отображением природы, а также ее устройства, потому что картина мира никак не зависит от того, как видит физический мир конкретный человек. Сегодня для того, чтобы отразить такое видение картины мира, применяется термин «физическая картина мира»<sup>37</sup>.

К середине XX столетия термин «картина мира» был включен в метаязык гуманитарных наук. Во время переноса данного термина в новое научное русло функции посредника выполняла философия. В данном случае термин «картина мира» обозначает создание новой исследовательской парадигмы. Эта парадигма характеризуется особенной степенью внимания к человеку, в котором преломляется картина реального мира и создается новая реальность. Как считается, рассматривать языковую картину мира в качестве лингвистической категории в своих трудах предложил еще *В. фон Гумбольдт*<sup>38</sup>.

Появление термина «языковая картина мира» и рассмотрение его в лингвистических исследованиях сопряжено с работами *В.И. Постоваловой, Е.С. Кубряковой, И.Б. Левонтиной, Б.А. Серебренникова, А.А. Уфимцевой, Е.В. Урысон, А.Д. Шмелева, Ю.Д. Апресяна, А. Зализняк, Н.Д. Арутюновой*, а также других исследователей. У ученых разнится видение данного явления. Тем не менее, все исследователи соглашаются в том, что картина мира

<sup>36</sup> Там же. С. 31

<sup>37</sup> Карданова, К.С. Языковая картина мира: мифы и реальность. / К.С. Карданова // Журнал Русский язык в школе/ Министерство образования Российской Федерации. – М.: Наш язык, 2010. №9, 1 – С. 61-65, №10, 1 - с. 62

<sup>38</sup> Там же. С. 63



представляет собой упорядоченную систему знаний человека об окружающем его мире. В лингвистике общепринято мнение, что моделирование языковой картины мира предоставляет исследователю возможности приблизиться к изучению фактов сознания, которые представляются средствами языка в той либо иной степени.

Типологическое языкознание исследует общие законы, согласно которым происходит развитие мышления и языка. Эти законы свойственны не какому-либо конкретному языку, а общие для всех языковых сущностей, потому что мышление различных народов происходит в общих, присущих для всех людей формах и категориях<sup>39</sup>.

Во время анализа языковых единиц нужно определить, какую именно структуру знаний отражает каждая категория, какую она играет роль в развертывании либо сжатии знаний и т.п. Основой лингвистических моделей выступают не какие-либо абстрактные знания, отражающие стереотипные ситуации и события, но личностные знания носителей языка, которые аккумулируют предшествующий опыт носителей языка, а также их эмоции и чувства, намерения и установки<sup>40</sup>.

Словарный состав абсолютно каждого языка выступает отражением опыта народа, его духовной и материальной культуры. Результаты данного отражения фиксируют не только слова-названия вещей, отношений и признаков, но и лексико-семантические единицы особого рода. Основной функцией последних являются образные характеристики объектов. В случае с европейскими языками это различные метафоры, которые являются характерными для определенной языковой системы<sup>41</sup>.

Как показывают лингвистические исследования различных языков, экстралингвистическая база зоохарактеристик отличается единообразием. Это объясняется тем, что различным языковым коллективам стран Европы известны те же самые биологические виды, у которых сильно пересекаются устойчивые характеристики.

Но одна и та же экстралингвистическая данность при этом может преломляться в различных языковых системах совершенно по-разному. Тем самым создаются разные смыслы антропохарактеристик, на которых основываются представления об одном и том же живом существе. Особенно

<sup>39</sup> Усманова, М. Г. Функционально-семантическая классификация глаголов башкирского языка: дис. ... д-ра фил. наук: 10.02.20 / М.Г. Усманова. – Уфа, 2002 год. – с. 58

<sup>40</sup> Там же. С. 47

<sup>41</sup> Гутман, Е.А. Сопоставительный анализ зооморфных характеристик (на материале русского, английского и французского языков). / Е.А. Гутман, Ф.А. Литвин, М.И. Черемисина // Журнал Национально-культурная специфика речевого поведения / [А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин и др.] – М.: Наука, 1977. – с. 147

это заметно в области оценок и характеристик, которые выражаются единицами языка. Это позволяет назвать лексику такого рода отражением специфики культуры народа, который говорит на конкретном языке<sup>42</sup>.

Актуальность и необходимость изучать фаунонимы в аспекте отражения в таких терминах национальной специфики, а также традиционного образа жизни народа-носителя и его культуры, много раз подчеркивалась профессиональными лингвистами. Как утверждает *В.И. Куражова*, это обуславливается тем, что фаунонимы (речь идет и об отдельных лексических единицах, и о компонентах устойчивых выражений) довольно широко представлены в абсолютно всех языках мира. Фаунонимы относятся к одним из наиболее древних и распространенных терминов. Фаунонимическая лексика, являющаяся особым микромиром языка, служит для раскрытия наиболее характерных особенностей в отражении картины мира конкретного народа<sup>43</sup>.

Указанный термин – производное от термина «фауна». В данном случае фауна выступает синонимом словосочетания «животный мир». Само слово «фауноним» введено в употребление *Б.А. Абрамовым*, использовавшим данное понятие в качестве именованного подкласса существительных-неантропонимов, которые обозначают представителей фауны<sup>44</sup>. Несколько позже в научной работе «Словообразовательная и семантическая деривация на основе устойчивых языковых символов немецкого языка» *Н.Н. Прокопьева* использует термин «фауноним» как существительное, которое выступает в качестве названия представителей фауны<sup>45</sup>.

Многообразие языковых единиц, которые описывают явления и предметы, относящиеся к животному миру, представляет собой уникальную категорию словарного запаса в любом языке. В литературе, посвященной языковедению, зачастую можно найти научные работы, которые отмечают существование такого рода лексики.

С проблемой системной организации данной категории лексики в соответствии с семантическими признаками работали известные ученые –

<sup>42</sup> Там же. – С. 148

<sup>43</sup> Багана, Ж. Культурно значимые фаунонимы французского языка Африки. / Ж. Багана, В.Р. Галиоскарова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета №3(11). Иркутск, 2010. – с. 17

<sup>44</sup> Абрамов, Б.А. Синтаксические потенциалы глаголов (=опыт синтаксического описания глаголов современного немецкого языка как системы): автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Б.А. Абрамов. – М., 1968. – с. 12

<sup>45</sup> Прокопьева, Н.Н. Словообразовательная и семантическая деривация на основе устойчивых языковых символов немецкого языка: дисс. ... канд. филол. наук.: 10.02.04 / Н.Н. Прокопьева. – Омск, 2004. – с. 57

*М.И. Черемисина, Х.М. Хусаинова, Е.А Гутман, Л.С. Войтик, М.М. Копыленко и Е.Н. Фадеева*, а также многие другие специалисты. Наиболее хорошо проработанным сегодня считается вопрос, посвященный существованию ономатопоэтических глаголов – глаголов, весьма большая часть которых представляет собой отражение звуков, которые воспроизводят разные представители фауны<sup>46</sup>. Свидетельством тому служат труды известных ученых-лингвистов, таких как *Е.А. Гурджиева, Е.А. Голубева, Л.И. Корниенко, Е.В. Падучева, С.В. Воронин, Л.К. Выздога, Л.М. Васильев* и многие другие. Особенности функционирования зоометафор в языке, исследованием данных особенностей занимались *Е.А. Гутман, М.И. Черемисина, М.А. Кудрявцева, Д.Г. Мальцева, Ю.Л. Лясота, К.М. Гюлумянц, В.А. Степаненко, Э.А. Кацитадзе*, а также другие лингвисты. Растущий интерес исследователей к механизмам проработки человеческим сознанием данных, получаемых об окружающей действительности, доказывает актуальность в лингвистике темы изучения животного мира. Одним из данных механизмов выступает сравнение человека, а также производимых им действий, с аспектами жизнедеятельности животных<sup>47</sup>.

Труды исследователей, которые перечисляются выше, подтверждают, что сегодня у языкознания в распоряжении имеется достаточно большой опыт по части исследования лексики, которая связана с семантическим полем «животный мир». Сам факт наличия лексики, которая объединена темой «животные», сегодня не ставится под сомнение. Тем не менее, очевидно, что подавляющее большинство работ отличаются довольно узкой спецификой в том, что касается лингвистических исследований. По большей части ученые сосредотачивают внимание на отдельных элементах многообразной и сложной структуры определенного семантического поля – проводится исследование глаголов звучания, охотничьей лексики, особенностей наименования живых существ и т.п.

Логично, что, проводя исследование столь большого пласта лексики, как тема «животное», ученые пытались дать обозначение данному лексическому пласту. Поэтому в современной науке уже получили распространение и функционируют несколько различных терминов. Некоторые из них по значению более широкие понятия, некоторые – менее.

<sup>46</sup> Фролова, В.А. Фаунонимические глаголы современного немецкого языка: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / В.А. Фролова. – Нижний Новгород, 2003. – с. 16

<sup>47</sup> Миронова, И.В. Микросистема зооцентрических обозначений человека и его действий в современном английском языке: автореф. ... канд. филол. наук:10.02.04 / И.В. Миронова. – Тамбов., 2000. – с. 3

Зачастую такие термины рассматриваются как синонимичные. К настоящему времени в лингвистической науке еще не сложилось общего представления по поводу терминологии бестиальной лексики. В связи с этим мы обращаемся к истории появления такого термина, как «бестиальный». Также мы проследим историю развития этого рода слов, и установим место бестиальным глаголам в семантическом строе в русском языке.

Термин «бестиальный» впервые используется в статье *Р.С. Ганжи* «Изучение глагольной семантики»<sup>48</sup>. Материал вышел в 1970 году. В данной публикации автор изучает проблемы глагольной семантики – выделяются типы глагольных структур по характеру деятеля. Этим охватываются два главных класса глагольной лексики – объектный класс и субъектный. В рамках объектного класса исследователь выделяет глаголы, которые служат для отражения процессов и действий, которые характерны для насекомых, птиц и животных. *Р.С. Ганжой* также создан был сам термин «бестиальный глагол» в качестве отправной точки для его создания используется латинский термин «bestia» - он означает «зверь», «дикое животное». *Р.С. Ганжой* данный термин применяется исключительно относительно к таким глаголам, у которых в качестве субъекта действия применяется только животное. Также отметим, что и сама классификация бестиальных глаголов, которая предлагается *Р.С. Ганжой*, нуждается в серьезной доработке.

Многим позже термин «бестиальный» также можно встретить в работе «Очерки по функциональной лексикологии» (1997)<sup>49</sup>. В этом труде авторы, взяв за основу определение *Р.С. Ганжи*, предоставляют детальную семантическую классификацию данной группе предикатов. Также описывается зависимость семантических отношений внутри собственно предикатной группы. В исследовании *Э.А. Кацитадзе* (1985) предлагается самое оптимальное решение вопросов, которые относятся к области терминологии<sup>50</sup>. По данной концепции, абсолютно все языковые единицы, которые обладают значением, отражающим наименование конкретного животного, можно обозначать как зоолексемы. Если же зоолексема является названием какого-то животного, то автором она именуется

<sup>48</sup> Ганжа, Р.С. Изучение глагольной семантики // Русский язык в школе / Учредитель: М-во образования Рос. Федерации. – М., 1970 - № 4. – с. 36 – 37.

<sup>49</sup> Бацевич, Ф. С. Очерки по функциональной лексикологии / Ф. С. Бацевич, Т. А. Космеда. - Львов: Свит, 1997. - 393 с.

<sup>50</sup> Кацитадзе, Э.А. Метафоризация зоонимов в немецком языке: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Э.А. Кацитадзе. - Тбилиси, 1985. – 249 л.

зоонимом.

Термин «зооним» сам по себе представлен как широкое понятие, оно включает все слова, которые связаны с фауной. Зачастую зоонимами называются также и собственные имена (они же клички) домашних животных, таким образом термин переходит в раздел ономазиологии. Так что термин «зооним» является совмещением лексической и ономазиологической функций<sup>51</sup>. Термин «зооним» часто используют языковеды, он также получил большое распространение и в специализированной лингвистической литературе. Понятно, что термины «зооним» и «зоолексема» слишком общие, ведь они в себе объединяют все лексические единицы, которые обладают семантическим компонентом «животное».

В научной лингвистической литературе зоонимы представляет как анимализмы, а также как словосочетания, включающие компоненты-зоонимы, зоолексемы, зоонимы-метафоры, компаративные словосочетания с анималистическим компонентом, зооморфизмы, зоометафоры и т.д.

Благодаря образованию глаголов такого рода производится пополнение словарного состава языка. Русский язык пополнялся такими глаголами в разные периоды. Обычно такая тенденция обусловлена тем, что подобное словообразование позволяет экономно обозначить конкретное действие, которое связано прямо или косвенно с живым существом, название которого применяется для образования нового термина. Например, термин *коновалить* обозначает занятие лечением лошадей при отсутствии необходимого ветеринарного образования<sup>52</sup>, а *белковать* - вести охоту на белок<sup>53</sup>.

Глаголы, которые составляют специализированную предметную сему «животное», могут быть самыми разными. Не секрет, что определенные лексико-семантические группы глаголов отличаются и определенной типовой семантикой, и твердыми связями между элементами – однако группировка глаголов с семой 'животное' четкой структуры не имеет. Это естественно, поскольку во время выделения лексико-семантической группы глаголов во внимание, прежде всего, берется отвлеченное представление о

<sup>51</sup> Багана, Ж. Обзор исследований зоолексикологии и вопросов терминологии: зооним, фауноним и т.д. / Ж. Багана, В.Р. Галиоскарова; НИУ БелГУ // Язык профессионального общения и лингвистические исследования: сб. ст. междунар. науч. – практ. Семинара / НИУ БелГУ; отв. ред. Т.В. Самосенкова, Л.Г. Петрова. – Белгород: Издательство НИУ БелГУ, 2010. – с. 14

<sup>52</sup> Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. / Т.Ф. Ефремова — М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006.

<sup>53</sup> Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.

характере производимого действия. Поэтому все глаголы, принадлежащие к конкретной лексико-семантической группе, характеризуются однородностью семантики<sup>54</sup>. Глаголы же, которые объединены предметной семой, могут обозначать различные действия, ситуации и состояния, исполнителями, участниками либо носителями которых выступают референты. Группировку глаголов, относящихся к предметной семе 'животные', составляют глаголы из различных лексико-семантических групп, которые объединены общей приметой – в структуре наличествует сема 'животное'<sup>55</sup>.

В художественной литературе слова-зоонимы распространены достаточно широко. Такое их распространение объясняется желанием автора текста эмоционально и образно выразить свои мысли. Экстралингвистический фактор оказывает очень большое влияние на функционирование в языке зоонимов – речь о сказаниях, легендах и мифах, которые представлены в языковой культуре. Если зоонимы используются в художественных текстах – они, благодаря образности, переходят в категорию зооморфизмов, то есть применяются в языке как человекозначащие метафоры. Благодаря производно-номинативному значению этих глаголов они выступают как часть экспрессивного фонда славянских языков.

При классификации глаголов-зоонимов русского языка используются различные подходы. Нас в рамках данного исследования будет интересовать группа глаголов-зоонимов, которые содержат в составе семы 'характерный признак' живого существа, от названия которого был создан данный глагол.

В эту группу включаются глаголы, которые приписывают субъекту действия специфические качества либо свойства. Чаще всего в глаголы данной группы входят термины, которые описывают эмоционально-психическое состояние человека, обладают значением проявлять какую-либо из особенностей, присущих животному, от названия которого образуется данный глагол. Термины эти применяются для того, чтобы создавать образную характеристику человека (глаголы-зооморфизмы).

Глаголы-зооморфизмы являются особой языково-речевой разновидностью, которая обладает двойной семантической корреляцией.

---

<sup>54</sup> Кузнецова, Э.В. Лексико-семантические группы русских глаголов / под ред. Э. В. Кузнецовой. – Иркутск, 1989. – с. 7

<sup>55</sup> Рааго, П.А. Дзясловы з прадметнай семай 'жывёла' ў беларускай мове // Беларуская лінгвістыка / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мн.: Беларус. навука, 2010 – Вып. 65.- с. 95-103

Эти глаголы между собой связывают две сферы – животного и человека, людей и живую природу. Предметом наименования глаголов выступает как собственно глагольный признак, так и сопутствующие ему обстоятельства интенсивности, цели, способа и действия т.д.

В метаморфическом аспекте зооморфические глаголы представлены в русском языке достаточно широко. Ниже приводятся примеры из Словаря русского языка *С. И. Ожегова*<sup>56</sup> (стоит отметить, что список примеров может быть значительно расширен за счет словарей воровского жаргона или молодежного сленга):

*Павлиниться* – выступать надменно;

*Петушиться* – быть задирой, горячиться;

*Моржевать* – речь о занятии зимним купанием в открытом водоеме;

*Хомячиться* – быть домоседом, прятаться от людей;

*Ехидничать* – насмехаться над кем-то;

*Обезьянничать* – подражать кому-то, изображать его;

*Ослить* – по-глупому шутить;

*Змеиться* – извиваться;

*Лисить* – льстить кому-либо;

*Крыситься* – сердиться; воровать у своих;

*Набычиться* – принять угрожающий вид, наклонив голову;

*Жабиться* – жадничать, не позволять себе купить что-либо, «зажиматься»;

*Мышить* – прятать;

*Схомячить* – быстро съесть;

*Табуниться* – собираться в группы или толпы;

*Ершиться* – горячиться, также входить в задор;

*Собачиться* – громко спорить;

*Проворонить* – потерять возможность и так далее.

Часть живых существ обладают некоторыми качествами и признаками, характерными только для них – обезьяны действительно подражают людям, хомяки от людей скрываются, змеи передвигаются, ползая и извиваясь. Однако есть и такие глаголы, которые приписывают животным качества на основе фантазии человека. Так, лисы, к примеру, не настолько хитры в реальной жизни, как в сказках, быки не столь упрямы, а ослы – не столь

<sup>56</sup> Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; Под общ. Ред. Проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «Оникс 21 век»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2004. – 896 с.

глупы<sup>57</sup>.

Зооморфические глаголы относятся к категории субъектных глаголов, у которых предмет наименования выступает как собственно глагольный признак, так и сопутствующие этому признаку обстоятельства интенсивности, цели, способа действия<sup>58</sup> (ишачить, петушиться, павлиниться). Расширение сферы действия глаголов производится благодаря исходному анималистическому субъекту, поскольку оно соотносится с субъектом-животным. Образование зооморфических глаголов производится на основе стилистически маркированных анималистических существительных. Между зооморфическим глаголом и исходным анимализмом пролегает полноценная лингвистическая эпоха формирования, накопления сравнительных оборотов с выразительной лингвистической установкой. В дальнейшем эти сравнительные обороты сливаются в синтаксические дериваты – *хитрый как лиса – лисить, злой как собака – собачиться*, и т.п.<sup>59</sup>

Зооморфизмы в русском языке напрямую отображают этнокультурные условия создания лексического фонда языка. Именно зооморфизмы придают языку красочность и яркость. Глаголы-зооморфизмы в русском языке обычно содержат негативную коннотацию и чаще всего их используют в рамках системы ряда запретов – *не обезьянничай, не собачьтесь* и т.д. Также нужно учесть, что по сфере использования такие глаголы практически всегда относятся к категории просторечных слов либо жаргонизмов, которые обладают экспрессивной оценкой. Применение в языке сопоставлений с животными позволяет создать серию образно-выразительных средств, характеризующихся определенной частотностью применения, общеупотребительностью, воспроизводимостью.

Таким образом, после проведения анализа существующих сегодня точек зрения по поводу определения совокупности лексических единиц, относящихся к теме «животное», мы пришли к выводу, что знакомство с существующими на сегодня мнениями на этот счет позволяет уверенно говорить о довольно большой сложности проблемы установки границ между такими терминами, как зоолексема, анимальные лексемы, фаунонимы,

---

<sup>57</sup> Колесников, Н. П. Глаголы с корнями-названиями животных // Русский язык в школе / Учредитель: М-во образования Рос. Федерации. – М., 1978 - № 1. с. 94-96

<sup>58</sup> Миронюк Л.Ф. Семантико-типологическая характеристика славянских зооморфических глаголов // Л.Ф. Миронюк / Язык: этнокультурный и прагматический аспекты / Днепропетр. гос. ун-т им. 300-летия воссоединения Украины с Россией. – Днепропетровск: ДГУ, 1988. – с. 20

<sup>59</sup> Там же.



бестиальные глаголы, зоонимы и т.п. Общим у этих понятий является то, что все они используются в лингвистике сегодня применительно к лексике узкоспециализированного характера, описывают эти термины глаголы либо существительные. В данном исследовании используем понятие «бестиальные глаголы» - предикаты, которые описывают особенности жизнедеятельности, а также состояния и процессы, характерные для представителей мира живых существ и не включают в своей первичной номинации косвенного либо прямого воздействия и участия человека.

Здесь считаем необходимым сделать ремарку про «Тематический словарь русского языка» Л.Г. Саяховой, который использовался нами при практическом исследовании материала, поскольку глобальная тематическая классификация лексики, предлагаемая этим словарем представляет интерес для изучения лексико-семантической, идеографической и функционально-тематической системной организации словарного состава русского языка<sup>60</sup>. В указанном словаре глаголы из группы «Насекомые, птицы и животные» (они же – глаголы бестиальные) причисляются к нескольким подгруппам. К примеру, в разделе «Общество» вы легко найдете глаголы бестиальные в подгруппах «Животноводство» и «Сельское хозяйство», в рубрике природа они встречаются в подрубриках «Животный мир» и «Земля». Общее количество бестиальных глаголов в словаре составляет 115. В рубрике «Природа» большая часть от этого количества (104 бестиальных глагола), это 90 процентов от всего количества бестиальных глаголов в словаре. Объясняет это то, что антропоцентрические знания о мире живых существ складывались у людей, прежде всего, через изучение человеком природы. Много позже, когда полученные знания переносились в сельскохозяйственную практику, человеком формировались представления о живых существах, птицах и насекомых как о части культурной деятельности человека.

Возвращаясь к бестиальным глаголам, отметим, что термин «бестиальная лексика», отражая первичную номинацию латинской лексемы, исключает прямое или косвенное влияние человека. Однако антропоморфизм бестиальной глагольной лексики активизируется в процессе вторичной глагольной номинации - бестиальные лексические единицы, сохраняя изначальную форму, расширяют своё семантическое содержание: субъектом номинированного процесса становится человек на

---

<sup>60</sup> Саяхова, Л.Г. Тематический словарь русского языка / Л.Г. Саяхова, Д.М. Хасанова, В.В. Морковкин. – М.: Рус. яз., 2000. – 556 с.

основании метафорического переноса. Этот процесс связан с востребованностью метафорического значения бестиальных единиц и представляет собой тенденцию, которая, несмотря на тесную связь с актуальными процессами в системе русского языка, привлекает внимание исследователей крайне редко.

Недостаточная освещённость проблем бестиальной лексики определяется несколькими причинами, среди которых наиболее значимой становится устаревание бестиальных единиц в связи с утратой обозначаемых ими реалий. Урбанизация в современном мире привела к отсутствию в повседневной практике видов деятельности, связанных с животными миром – охоты, сельскохозяйственных работ. Образованная часть общества, формирующая и сохраняющая литературный язык, не нуждается в умении различать виды певчих птиц или лошадиные масти, описывать повадки домашних и диких животных. В связи с этим наблюдается обеднение лексического фонда языка в семантических группах, связанных с животными.

Итак, на бытование подобной лексики в современном русском языке оказывают влияние обстоятельства: сокращение объёма действий, связывающих повседневную жизнь человека и мира животных и характерная для зоонимической лексики тенденция к образованию вторичных значений. В последнем случае полисеманτικότητα глагола является результатом процесса вторичной номинации.

В современной науке придерживаются определения процесса вторичной номинации, сформулированного *В.Н. Телия* как «использование уже имеющихся в языке номинативных средств в новой для них функции наречения»<sup>61</sup>. Одновременно используется термин «повторная номинация». Процесс вторичной номинации, то есть приобретения дополнительных семантических компонентов связан с реализацией коммуникативной функции языка. Вторичная номинация возникает в речи, и факт её появления закрепляется в языке.

Учёные выделяют два способа вторичной номинации: непрямой и косвенный. Непрямая вторичная номинация связана с появлением номинативно-производного значения слова. Вторичная косвенная номинация реализуется как результат процесса когнитивной деятельности, результатом её становится метафора, метонимия или синекдоха, то есть

---

<sup>61</sup> Телия В. Н. Вторичная номинация и её виды // Языковая номинация (Виды наименований). - М. : Наука, 1977. - с. 129.

образное переосмысление первичного значения<sup>62</sup>.

Уже отмечалась тенденция зоонимической лексики к образованию дополнительных значений. Связано это с образным характером зоонимов, который зачастую отражается в паремических и фразеологических единицах, в произведениях фольклора и литературы аллегорического характера, где животные становятся олицетворением конкретных качеств человеческого характера. Антропонимический характер языка предполагает анализ окружающего мира с точки зрения человеческого сознания.

Соответственно, в языке возникает и обратный процесс, когда человеку приписываются качества, рассматриваемые как характерный признак какого-то животного. Состав такой глагольной лексики в русском языке пополняется в течение многих лет, но весь корпус таких глаголов рассматривается как зоонимическая лексика<sup>63</sup>. Однако, процессы, происходящие в этой сфере, оказывают влияние на лексико-семантическую группу «Животные» в целом. Характерная черта этих процессов в присутствии гомического (антропоморфного) компонента. Если первичная номинация зоонимической глагольной лексики семантически реализуется в прямом значении, под вторичной же номинацией понимается семантическое значение глагола, при котором субъектом процесса является человек. То есть введение антропоморфного компонента маркирует процесс вторичной номинации. Изменение восприятия свидетельствует о трансформации в концептосфере русского языка. Следовательно, процесс вторичной номинации имеет лингвокультурную природу и является отражением национальной картины мира.

Рассмотрим для примера глагол *лаять*, характеризующий процесс издания звуков, характерный для собаки. Вторичная косвенная номинация привела к закреплению в языке и лексикографических источниках значения «ругать», «бранить». В этом значении глагол используется в стихотворении *Н.А. Некрасова* в контексте, исключающем зоонимический дискурс:

«Старый газетчик, в порыве усердия,  
Так отзывался о нём:  
Друг справедливости! жрец милосердия! —

<sup>62</sup> Панина Т.Г. Вторичная косвенная номинация как языковой, когнитивный и культурный процессы // *Magister Dixit*, 2012.

<sup>63</sup> Брагарник-Станкевич О.С. Зоонимы в составе русских глагольных корней // *Лингвистическая теория и образовательная практика: сб. науч. статей.* – Минск: Изд. центр БГУ, 2014

То вдруг *облаял* потом»<sup>64</sup> (Н.А. Некрасов «Папаша»)

Бестиальная лексика, обозначающая процесс издания животными звуков, часто становится материалом для вторичной номинации. Утверждается в языке второе значение глаголов *ворковать* (для обозначения нежной беседы влюблённых), *каркать* («озвучивать неприятные прогнозы», «предсказывать зловещие события») *ржать*, *гоготать* («смеяться»), *квакать*, *жужжать*. Большинство бестиальных глаголов во вторичной косвенной номинации приобретают дополнительную коннотацию негативной оценки.

Интересен процесс утверждения вторичной номинации глагола *каркать*. Он используется для описания характерных звуков, которые издают птицы отряда воронообразных. Чёрное оперение и повадки ворон способствовали утверждению этого образа в национальной культуре как предвестника неприятностей.

В произведениях русской классической литературы XIX века можно проследить процесс утверждения вторичной номинации через метафоры и компаративы:

«— Ах, что это ты, Митенька, точно ворона каркаешь! — с неудовольствием отзывается Марья Петровна» (М.Е. Салтыков-Щедрин «Благонамеренные речи»)<sup>65</sup>.

«Уланбекова (нахмутив брови). Ты ворона! Ты каркать хочешь что-нибудь. Ну, каркай!» (А.Н. Островский «Воспитанница»)<sup>66</sup>.

Как можно заметить, бестиальная семантика глагола в текстах этого периода прослеживается достаточно явно. Но уже на рубеже веков глагол всё чаще употребляется без отсылок к образу животного:

«— Не болтай глупостей, Шурочка! Я сказал: выдержу — и выдержу. — Он крепко стукнул ребром ладони по столу. — Ты только сидишь и каркаешь. Я сказал» (А. Куприн. «Поединок»)<sup>67</sup>:

«Медведев. Ты... чего каркаешь? Твоё тут – какое дело? Тут – семейное дело» (М. Горький. «На дне»)<sup>68</sup>.

«Пепел. погоди, не каркай! Пусть он мне скажет... Слушай, старик: бог

<sup>64</sup> Некрасов Н.А. Сочинения. В 3-х томах. Т. 1. Стихотворения и поэмы 1843-1860. – М.: Художественная литература, 1978. – 347 с.

<sup>65</sup> Салтыков-Щедрин М.Е.. Собрание сочинений в 20 томах. Т. 11. – М.: Художественная литература, 1971. – с. 523.

<sup>66</sup> Островский А.Н. Сочинения. В 3-х томах. Т. 3. – М.: Художественная литература, 1987. – с. 356.

<sup>67</sup> Куприн А.И. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 3. – М.: Художественная литература, 1958. – с. 22.

<sup>68</sup> Горький М. Избранные произведения. В 3-х томах. – М.: Художественная литература, 1972. Т. 3. – с. 123.

есть?» (М. Горький. «На дне»)<sup>69</sup>.

Процесс утверждения вторичной номинации связан с усилением коннотативного семантического компонента глагола. Также на метафорическом переносе основана вторичная косвенная номинация глаголов движения: *упорхнуть* («быстро незаметно уйти»), *ускакать* («быстро убежать»), *выползти* («медленно, с трудом выйти») и т.д.

Следует отметить важную тенденцию, обозначившуюся в языке: в результате вторичной косвенной номинации новое значение бестиального глагола широко распространяется, закрепляется в языке, отражается в лексикографической литературе и в результате первичное значение лексемы утрачивается в качестве основного. Следствием этого процесса становится утрата глагольной лексемой её бестиального характера и переход глагола в область квазибестиальной лексики.

Группа квазибестиальных глаголов описана в трудах лингвистов как совокупность единиц, в которых зоонимический семантический компонент проявляется только за счёт контекста<sup>70</sup>, то есть указанные глаголы содержат сему «животное» не в собственно семантической структуре, но в своем окружении. Данному глаголу не обязательно напрямую сочетаться с существительным, которое является названием живого существа. Это только потенциальная способность, реализуемая в речи. То есть, по факту, это глаголы, обозначающие процесс, субъектом которого может быть человек, и лишь в определённых обстоятельствах – животное. Активизация процесса вторичной косвенной номинации бестиальных глаголов потенциально способствует увеличению квазибестиальных единиц, но при этом происходит утрата ими метафорического значения. Таким образом, бестиальная окраска словно бы переходит в семантическую структуру таких слов – так создается впечатление соотношения квазибестиальных глаголов с глаголами бестиальными.

Например, резкий и громкий звук могут производить и человек, и животные. Одинаковая высота звуков, которые воспроизводят эти животные, может человеком ощущаться как крик – глагол *верезжать* («плакать с визгом», «издавать пронзительный крик») можно относить к глаголам, которые описывают живых существ, исходя не из семантической структуры слова, а из использования термина в конкретном контексте.

<sup>69</sup> Там же. – с. 124.

<sup>70</sup> Брагарник-Станкевич О.С. Парадигматический аспект выделения бестиальных предикатов в лексико-семантической системе русского языка // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія, 2016, № 2. – с. 72.

*Беситься* - интересный пример квазибестиального глагола. Если мы говорим о животном, то в данном случае этот термин означает «заболевание бешенством». Если термин применяется к человеку – речь уже о том, что человек может «быть в крайнем гневе» либо «шалить, резвиться без удержу».

Примером квазибестиальных глаголов являются также и термины, которые в семантической структуре содержат сему «косвенный выразитель живого существа». Глагол «летать», к примеру, в речи работает не как бестиальный глагол в тех случаях, когда речь о средствах передвижения людей в воздухе<sup>71</sup>.

Таким образом, исследование зооморфических единиц, а также процесса вторичной номинации бестиальных глагольных единиц, позволяет сделать важные выводы: бестиальная лексика представляет собой часть зоонимической лексики, представленную глагольными предикатами, номинирующими динамические признаки, свойственные животным. Бестиальная лексика обладает свойством зоонимов к расширению семантики за счёт потенциальной способности к различным видам вторичной номинации. Процесс вторичной номинации происходит в русском языке постоянно за счёт метафорического образного переосмысления в разговорной речи с последующим закреплением результатов в языке. Процесс вторичной номинации глагольной бестиальной лексики является отражением концептосферы национальной культуры и лингвокультурологических факторов.

---

<sup>71</sup> Брагарник-Станкевич, О.С. Бестиальные глаголы русского и английского языков: сопоставительно-типологический и лексикографический аспекты : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.20 / О.С. Брагарник-Станкевич. – Мн., 2017. – с. 81-82

## Заключение

Монография «**Инновационное развитие: потенциал науки и современного образования**» разработана на основе результатов научных исследований авторов.

Результаты выполненных исследований показали актуальность и своевременность для современной системы образования рассматриваемых вопросов в области педагогики, обучения, преподавания, подготовки педагогических кадров.

В целом, работа отражает научные взгляды на современное состояние системы образования. Она представляет интерес как для специалистов в области проведения научных исследований, так и специалистов-практиков.

## Библиографический список

1. Абрамов, Б.А. Синтаксические потенции глаголов (=опыт синтаксического описания глаголов современного немецкого языка как системы): автореф. ... канд. филол. наук: 10.02.04 / Б.А. Абрамов. – М., 1968. – 30 с.
2. Андреева, Е.А. Суть и содержание традиционной модели тьюторства / Е.А. Андреева // Образовательные технологии. – 2011. – № 1. – С. 81-87.
3. Багана Ж., Михайлова Ю.С. Фаунонимическая лексика в системе языка и её национально-культурная специфика // Научные ведомости БелГУ. Серия: Гуманитарные науки, 2011, № 24 (119), вып. 12. – С. 84-93.
4. Багана, Ж. Культурно значимые фаунонимы французского языка Африки. / Ж. Багана, В.Р. Галиоскарова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета №3(11). Иркутск, 2010. – С. 15-21
5. Багана, Ж. Обзор исследований зоолексики и вопросов терминологии: зооним, фауноним и т.д. / Ж. Багана, В.Р. Галиоскарова; НИУ БелГУ // Язык профессионального общения и лингвистические исследования: сб. ст. междунар. науч. – практ. Семинара / НИУ БелГУ; отв. ред. Т.В. Самосенкова, Л.Г. Петрова. – Белгород: Издательство НИУ БелГУ, 2010. – С. 13-16
6. Багана, Ж. Функционирование языковых единиц в аспекте национально-культурной специфики (на материале названий домашних животных в русском, английском и немецком языках). / Ж. Багана, Ю.С. Михайлова // Вестник Иркутского государственного лингвистического университета №3(11). Иркутск, 2010. – С. 21-27
7. Багрова, Е.В., Безруков, А.А. Технология проблемного обучения как инновационное направление в современном образовательном процессе / Е.В. Багрова, А.А. Безруков // Инновационные технологии в образовании: Материалы IV Международной научно-практической видеоконференции (г. Тюмень, 30 ноября 2016 г.) / Под ред. С.М. Моор. – Тюмень: ТИУ, 2017.
8. Байсеркеев, А.Э. Инновация в образовании и обучении / А.Э. Байсеркеев // Проблемы Науки. – 2016. – № 21 (63).
9. Бацевич, Ф. С. Очерки по функциональной лексикологии / Ф. С. Бацевич, Т. А. Космеда. - Львов: Свит, 1997. - 393 с.
10. Бондаренко, О.В. Современные инновационные технологии в образовании [Электронный ресурс] / О. В. Бондаренко // Электронный журнал «РОНО». – Режим доступа: [https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono\\_1](https://sites.google.com/a/shko.la/ejrono_1) (дата обращения: 06.09.10).



11. Брагарник-Станкевич О.С. Зоонимы в составе русских глагольных корней // Лингвистическая теория и образовательная практика: сб. науч. статей. – Минск: Изд. центр БГУ, 2014 – С. 147–151.
12. Брагарник-Станкевич О.С. Парадигматический аспект выделения бестиальных предикатов в лексико-семантической системе русского языка // Весці БДПУ. Серыя 1. Педагогіка. Псіхалогія. Філалогія, 2016, № 2. – С. 69-73.
13. Брагарник-Станкевич, О.С. Бестиальные глаголы русского и английского языков: сопоставительно-типологический и лексикографический аспекты : дис. ... канд. фил. наук : 10.02.20 / О.С. Брагарник-Станкевич. – Мн., 2017. – 359 л.
14. Волченкова, К.Н. Тьюторское сопровождение как основа субъект-субъектных отношений тьютора и студента / К.Н. Волченкова // Вестник ЮУрГУ. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2013. – № 3.
15. Высоцкий В. Песни. Стихотворения – М.: Эксмо, 2018. – 416 с.
16. Ганжа Р.С. Изучение глагольной семантики // Русский язык в школе, 1970, № 4. – С. 16-22.
17. Голубева, О.В., Шляхов, М.Ю. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся / О.В. Голубева, М.Ю. Шляхов // Вестник Мининского университета. –2016. – № 4 (17).
18. Горький М. Избранные произведения. В 3-х томах. – М.: Художественная литература, 1972.
19. Гутман, Е.А. Сопоставительный анализ зооморфных характеристик (на материале русского, английского и французского языков). / Е.А. Гутман, Ф.А. Литвин, М.И. Черемисина // Журнал Национально-культурная специфика речевого поведения / [А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, Ю.А. Сорокин и др.] – М.: Наука, 1977. – С. 147-165
20. Дьячкова, М.А., Томюк, О.Н. Тьюторское сопровождение образовательной деятельности: учебное пособие. Практикум / М.А. Дьячкова, О.Н. Томюк; ФГБОУ ВО «УрГПУ». – Екатеринбург, 2016. – 184 с.
21. Ефремова, Т. Ф. Современный толковый словарь русского языка: В 3 т. / Т.Ф. Ефремова — М.: АСТ, Астрель, Харвест, 2006.
22. Зарипова, Е.И. Тьюторское сопровождение самостоятельной работы студентов в экономическом вузе / Е.И. Зарипова // СТЭЖ. – 2011. – № 14.
23. Карданова, К.С. Языковая картина мира: мифы и реальность. / К.С. Карданова // Журнал Русский язык в школе/ Министерство образования Российской Федерации. – М.: Наш язык, 2010. №9, 1 – С. 61-65, №10, 1 - С. 56-61

24. Кацитадзе, Э.А. Метафоризация зоонимов в немецком языке: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / Э.А. Кацитадзе. - Тбилиси, 1985. – 249 л.
25. Кирягина, М.Е. Педагогические инновации в образовании / М.Е. Кирягина // Вестник Казанского технологического университета. – 2012. – № 18.
26. Кокамбо, Ю.Д., Скоробогатова, О.В. Тьюторство как новая форма взаимодействия участников образовательного процесса / Ю.Д. Кокамбо, О.В. Скоробогатова // Вестник Амурского гос. ун-та. Сер. «Гуманитарные науки». – 2013. – № 60. – С. 111-115.
27. Колесников, Н. П. Глаголы с корнями-названиями животных // Русский язык в школе / Учредитель: М-во образования Рос. Федерации. – М., 1978 - № 1. С. 94-96
28. Кузнецова, Э.В. Лексико-семантические группы русских глаголов / под ред. Э. В. Кузнецовой. – Иркутск, 1989. – С. 7.
29. Куприн А.И. Собрание сочинений в 6-ти томах. Т. 3. – М.: Художественная литература, 1958. – 584 с.
30. Лаптева, С.В., Воробьева, Т.И. Инновационные технологии в подготовке конкурентоспособных специалистов / С.В. Лаптева, Т.И. Воробьева // Инновационные технологии в образовании: Материалы IV Международной научно-практической видеоконференции (г. Тюмень, 30 ноября 2016 г.) / [Под ред. С.М. Моор]. – Тюмень: ТИУ, 2017.
31. Липатова, Л.Н. Самостоятельная работа студентов: цель, задачи, принципы и формы / Л.Н. Липатова // Мир науки и образования. – 2015. – № 2.
32. Лобанова, С.И. Инновационные подходы в работе с одаренными детьми / С.И. Лобанова // Совершенствование работы с одаренными детьми в условиях реализации концепции общенациональной системы выявления и развития молодых талантов. – Ч. 4. – Тамбов, 2013. – С. 11-14.
33. Миронова, И.В. Микросистема зооцентрических обозначений человека и его действий в современном английском языке: автореф. ... канд. филол. наук:10.02.04 / И.В. Миронова. – Тамбов., 2000. – 19 с.
34. Миронюк Л.Ф. Семантико-типологическая характеристика славянских зооморфических глаголов // Л.Ф. Миронюк / Язык: этнокультурный и прагматический аспекты / Днепрпетр. гос. ун-т им. 300-летия воссоединения Украины с Россией. – Днепрпетровск: ДГУ, 1988. – 107 с.
35. Некрасов Н.А. Сочинения. В 3-х томах. Т 1. Стихотворения и поэмы 1843-1860. – М.: Художественная литература, 1978. – 429 с.
36. Оганнисян, Л.А., Ступак, Н.Н. Инновационные технологии в образовательном процессе вуза / Л.А. Оганнисян, Н.Н. Ступак // Таврический научный обозреватель. – М., 2015. – № 2 – 1.

37. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов; Под общ. Ред. Проф. Л. И. Скворцова. – 24-е изд., испр. – М.: ООО «Издательский дом «Оникс 21 век»: ООО «Издательство «Мир и образование», 2004. – 896 с.
38. Островский А.Н. Сочинения. В 3-х томах. - М.: Художественная литература, 1987.
39. Панина Т.Г. Вторичная косвенная номинация как языковой, когнитивный и культурный процессы // Magister Dixit, 2012. – С. 21-27.
40. Перевозчикова, Н.Г., Смирнова, Ж.В., Трутанова, А.В. Роль тьютора в управлении самостоятельной работой обучающихся / Н.Г. Перевозчикова, Ж.В. Смирнова, А.В. Трутанова // АНИ: педагогика и психология. – 2017. – № 3 (20).
41. Подольская, Е.А. Педагогика и психология высшей школы: учеб. пособ. / Е.А. Подольская. – Харьков: Изд-во НУА, 2010. – 316 с.
42. Прокопьева, Н.Н. Словообразовательная и семантическая деривация на основе устойчивых языковых символов немецкого языка: дисс. ... канд. филол. наук.: 10.02.04 / Н.Н. Прокопьева. – Омск, 2004. – 220 с.
43. Рааго, П.А. Дзезяслы з прадметнай семай ‘жывёла’ ў беларускай мове // Беларуская лінгвістыка / Нац. акад. навук Беларусі, Ін-т мовазнаўства імя Я. Коласа. – Мн.: Беларус. навука, 2010 – Вып. 65. С. 95-103
44. Русская лирика XIX века. – М.: Художественная литература, 1981. – 511 с.
45. Салтыков-Щедрин М.Е.. Собрание сочинений в 20 томах. - М.: Художественная литература, 1971.
46. Саяхова, Л.Г. Тематический словарь русского языка / Л.Г. Саяхова, Д.М. Хасанова, В.В. Морковкин. – М.: Рус. яз., 2000. – 556 с.
47. Семенов А.В. Этимологический словарь русского языка. – М.: ЮНВЕС, 2003. - 704 с.
48. Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А. П. Евгеньевой. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Русский язык, 1981–1984.
49. Современный образовательный процесс: основные понятия и термины / [Авторы-составители М.Ю. Олешков, В.М. Уваров]. – М.: Компания Спутник, 2006. – 191 с.
50. Телия В. Н. Вторичная номинация и её виды // Языковая номинация (Виды наименований). - М. : Наука, 1977. - С. 129-221.
51. Усманова, М. Г. Функционально-семантическая классификация глаголов башкирского языка: дис. ... д-ра фил. наук: 10.02.20 / М.Г. Усманова. – Уфа, 2002 год. – 415 л.
52. Фоменко, С.Л. К вопросу о моделях тьюторского сопровождения обучающихся в образовательном процессе / С.Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 3.

53. Фролова В.А. Фаунонимические глаголы современного немецкого языка: дисс. канд. филол. наук. - Н. Новгород, 2003. – 233 л.
54. Челнокова, Е.А. Модель тьюторской деятельности в условиях профильного обучения / Е.А. Челнокова // Наука и школа. – 2011. – № 6. – С. 57-60.
55. Щербакова, Е.В. Самостоятельная работа студентов как важнейшая составляющая организации учебного процесса в вузе / Е.В. Щербакова // Молодой ученый. – 2010. – № 8 (19). – Т. 2. – С. 188-190.
56. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991.

## Сведения об авторах

*Брагарник-Станкевич  
Ольга Самуиловна*

кандидат филологических наук, доцент  
кафедры теории и практики перевода  
факультета социокультурных  
коммуникаций Белорусского  
государственного университета  
(г. Минск)

*Везетиу Екатерина Викторовна*

кандидат педагогических наук, доцент.  
Гуманитарно-педагогическая академия  
(филиал) Федерального  
государственного автономного  
образовательного учреждения высшего  
образования «Крымский федеральный  
университет имени В.И. Вернадского»  
(г. Ялта)

*Вовк Екатерина Владимировна*

кандидат педагогических наук  
Гуманитарно-педагогическая академия  
(филиал) Федерального  
государственного автономного  
образовательного учреждения высшего  
образования «Крымский федеральный  
университет имени В.И. Вернадского»  
(г. Ялта)

Электронное научное издание  
сетевого распространения

**Инновационное развитие: потенциал науки и  
современного образования**

**монография**

По вопросам и замечаниям к изданию, а также предложениям к сотрудничеству обращаться по электронной почте [mail@scipro.ru](mailto:mail@scipro.ru)

Подготовлено с авторских оригиналов



ISBN 978-5-6045106-6-7



9 785604 510667

Усл. печ. л. 3,2

Объем издания 1,6 МВ

Оформление электронного издания: НОО Профессиональная наука, mail@scipro.ru

Дата размещения: 01.10.2020г.

URL: [http://scipro.ru/conf/monographpedag\\_100920.pdf](http://scipro.ru/conf/monographpedag_100920.pdf)